



**Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Primaria**

**Filosofía para niños como medio para
trabajar la diversidad en el aula. Propuesta
de intervención.**

Philosophy for children as a means of working on
diversity in the classroom. Proposal for intervention.

Autor/es

Leire Echeandía León

Director/es

Diana María Aristizábal

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019/2020

Resumen

Este trabajo aspira a mostrar la importancia de ofrecer un espacio de diálogo y discusión en el aula donde se traten temas de la realidad inmediata al alumnado, mientras se adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico. La metodología que responde a esta idea es la Filosofía para Niños, sustentada en el diálogo reflexivo y las interacciones entre los alumnos. Este programa pedagógico promueve un pensamiento crítico, creativo y cuidante, donde los alumnos adquieren un papel protagonista. Además, estos espacios de discusión se construyen bajo la horizontalidad y la equidad, y abogan por el ejercicio de una ciudadanía más democrática e inclusiva. Por ello, el objetivo del trabajo es indagar en las distintas propuestas de la filosofía para niños, así como en sus antecedentes, para poder plantear sesiones que sigan principios inclusivos y en las que se reflexione acerca de la diversidad.

Palabras clave: aprendizaje dialógico, pensamiento crítico, Filosofía para Niños, inclusión, diversidad.

Abstract

The following dissertation aims to remark the importance of offering dialogue spaces and reflective discussions in the classrooms, where topics from their context would be treated while students acquire knowledge and abilities that enable them to develop critical thinking. The methodology related to this idea is Philosophy for Children, based on reflective dialogue and interactions between pupils. This pedagogic program fosters a critical, creative and caring thinking, encouraging students to play a key role in the process of learning. Moreover, these spaces for discussion are built upon horizontality and equity, and they advocate for a more democratic and inclusive citizenship. Therefore, the objective of this work is to investigate the different proposals on philosophy for children, as well as its background, in order to create inclusive sessions in which diversity is reflected upon.

Keywords: dialogic learning, critical thinking, Philosophy for Children, inclusion, diversity.

ÍNDICE

Introducción	3
Justificación	6
Marco teórico	12
— Antecedentes	12
— Historia y concepto de la filosofía para niños	15
— Formas de aplicación.....	18
— Teorías y conceptos afines a la Filosofía para Niños	24
Intervención educativa	30
— Centro y grupo escogidos para la propuesta.....	30
— Justificación de la propuesta	31
— Objetivos y contenidos. Relación con áreas del currículum	32
— Principios metodológicos	34
— Sesiones.....	36
— Evaluación.....	50
Conclusiones	54
Referencias.....	57
Anexos	68
◆ <i>Anexo 1</i>	68
◆ <i>Anexo 2</i>	69
◆ <i>Anexo 3</i>	71
◆ <i>Anexo 4</i>	72
◆ <i>Anexo 5</i>	73
◆ <i>Anexo 6</i>	74
◆ <i>Anexo 7</i>	77
◆ <i>Anexo 8</i>	78
◆ <i>Anexo 9</i>	79

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras

- ◆ **Figura 1.** Objetivos de la propuesta.....32
- ◆ **Figura 2.** Síntesis de la evaluación entorno a sus ejes.....50

Tablas

- ◆ **Tabla 1.** Comparación de programas de Filosofía para Niños.....19
- ◆ **Tabla 2.** Niveles de desarrollo moral según Kohlberg.....27
- ◆ **Tabla 3.** Naturaleza de las estrategias usadas en F.p.N.....35
- ◆ **Tabla 4.** Evaluación de consecución de objetivos por el alumnado.....51
- ◆ **Tabla 5.** Cuestionario de preguntas de autoevaluación docente.....52

Introducción

En los últimos años, la presencia de la Filosofía en el ámbito educativo ha ido reduciéndose paulatinamente. Nuestro sistema educativo ha relegado esta materia a los dos últimos cursos, estableciéndola como asignatura troncal en 1º Bachillerato, pero otorgándole un carácter optativo tanto en 2º Bachillerato, como en la Ética de 4º de la ESO. Además, no todos los alumnos cursan Bachillerato; según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), la tasa de abandono escolar temprano¹ en España era del 17,9%, en 2018.

Pero, además, en el resto de niveles educativos, como Educación Primaria, apenas se contempla el estudio de esta materia. Frente a esto, la Red Española de Filosofía² insiste en la introducción de la disciplina en momentos educativos tempranos, pues los niños de manera innata tienden a cuestionar y filosofar para explorar el mundo.

De acuerdo con Martínez (1991) la desatención ante esta materia encuentra su origen en la concepción excesivamente academicista de los problemas filosóficos, que quedan expresados en una jerga erudita muy especializada, difícil de comprender para los alumnos y alejada de la vida cotidiana. En muchos casos se limita al estudio teórico de filósofos del pasado, olvidando la reflexión sobre situaciones reales próximas a las personas.

Sin embargo, la filosofía surgió de la necesidad de entender el mundo y la vida; así como del cuestionamiento de los juicios personales. Frente a la actual reducción academicista, existe un rango de propuestas filosóficas enfocadas al ámbito educativo, como Wonder Ponder, Proyecto Noria o Filosofía para Niños. Estos programas se fundamentan en el diálogo y aspectos como la reflexión, la crítica respetuosa, la creatividad, etc. que fomentan la adquisición de autonomía, solidaridad o equidad entre los alumnos (Martínez, 1991).

La comunidad de investigación (*community of enquiry*) es un concepto creado por Matthew Lipman. Lipman (1997) defiende que el aula es una extensión de la sociedad que se autocuestiona, y se plantea configurarla como un escenario de producción y reconstrucción social. Su idea educativa y psicopedagógica critica la configuración del currículum

¹ Población de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria: FP de Grado Medio o Bachillerato.

² La Red Española de Filosofía (REF) la conforman las distintas facultades de Filosofía, el Instituto de Filosofía del CSIC y las distintas asociaciones filosóficas.

institucional y ofrece una alternativa educativa basada en la filosofía más práctica y constructiva.

Las bases de la Filosofía para Niños rompen con el paradigma tradicional de enseñanza, promoviendo la competencia de aprender a aprender y desarrollando destrezas de orden superior, como las del pensamiento crítico. Tal y como defiende Johnson (1984), para que los alumnos participen de un aprendizaje filosófico, es importante crear un ambiente que facilite la interacción grupal y con el medio (profesores, adultos y el medio físico).

Con todo, uno de los grandes retos del sistema educativo es, todavía, garantizar a todo el alumnado una educación de calidad. Para conseguirlo, es fundamental llevar a cabo actuaciones didácticas que fomenten el reconocimiento de la diversidad, considerando la diferencia y ofreciendo respuestas flexibles para cada contexto. En las ya mencionadas comunidades de investigación se reconoce el valor de la filosofía y la metodología, ya que su propia naturaleza parte de una perspectiva participativa y equitativa de todo el alumnado. Por ello, se puede considerar como una herramienta para fomentar la inclusión. Irene Puig, respondiendo a Sánchez (2018), defiende que la escuela está inmersa en filosofía y la propone como hilo conductor de los distintos aprendizajes. La idea socializadora del conocimiento favorecería una capacidad de reflexión extrapolable a las distintas asignaturas del currículo.

Así pues, este trabajo recopila y analiza las distintas formas de poner en práctica el aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico a lo largo de la historia, incluyendo las metodologías actuales. El objeto de esta investigación responde al planteamiento de una propuesta de intervención basada en los principios de filosofía para niños, con una temática centrada en la sensibilización y apreciación de la diversidad. Todo ello, contextualizado en un colegio de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

En otro orden de cosas, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, fija en su artículo 2 las competencias que el alumnado deberá desarrollar a lo largo de la Educación Primaria y haber adquirido al final de la enseñanza básica: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales.

A lo largo del programa de intervención, se desarrollan especialmente, en el alumnado, las siguientes competencias:

- **Competencia en comunicación lingüística.** Es la habilidad que permite expresar ideas e interactuar con los compañeros. En las sesiones de Filosofía para Niños el lenguaje es un instrumento de comunicación oral. Este permite expresar opiniones y pensamientos, y dialogar generando aprendizajes y juicios críticos a través de los cuales los alumnos construyen el conocimiento. En este programa, el alumno no es únicamente receptor de mensajes, sino que él mismo experimenta las distintas posibilidades del lenguaje oral.
- **Aprender a aprender.** El alumno desarrolla la capacidad de iniciarse y continuar en el aprendizaje. Paulatinamente, conocerá los procesos implicados y los controlará en función del objetivo de la sesión. Esta competencia también se demuestra en el surgimiento de un proceso reflexivo por el que el alumno piensa antes de hablar o actuar, analizando la situación y apoyándose en experiencias vitales anteriores que aplicar a los nuevos conocimientos en el contexto de la sesión.
- **Competencias sociales y cívicas.** El alumnado usa los conocimientos de la sociedad de los que dispone para elaborar respuestas, tomar decisiones o resolver conflictos durante las interacciones grupales de las sesiones. Además, interactúan con los miembros del grupo, respetando unas normas consensuadas basadas en principios democráticos. Esta competencia facilita el entendimiento de la realidad social y anima a ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad diversa, contribuyendo a su mejora. Igualmente, conlleva a realizar razonamientos críticos de las situaciones, y a dialogar para comprender la realidad, dos indispensables en las sesiones de F.p.N.

Por último, resulta necesario aclarar que, para facilitar la lectura de este trabajo, se utilizan sustantivos genéricos, en la medida de lo posible. Sin embargo, en ciertas ocasiones se ha adoptado la forma genérica masculina, para no sobrecargar su lectura con desdoblamientos sistemáticos.

Justificación

La filosofía encuentra sus raíces en la Antigua Grecia, cuando los individuos comenzaron a cuestionarse acerca del significado de aquello que les rodeaba. Esta disciplina aspira al conocimiento y a la búsqueda de respuestas. Pero también, con respecto a las diferentes percepciones de filósofos como Descartes, San Agustín o Aristóteles, se concibe como una forma de vivir, estableciendo una relación entre el conocimiento y la vida misma (Marías, 2012).

Como Rand (1984) defiende, algunos individuos podrían afirmar que nunca han sido influenciados por la filosofía. De hecho, puede parecer que la filosofía se relaciona exclusivamente con la edad adulta. Sin embargo, gran cantidad de los pensamientos y preguntas que nos hacemos en las diferentes etapas de nuestras vidas tienen su origen en filósofos como Platón, Kant, Agustín o Hume, entre otros. La filosofía y los principios filosóficos están presentes en nuestra cotidaneidad, de forma más o menos explícita. Por ello, tal y como Lipman (2002) sostiene, introducir la filosofía durante la edad adulta es demasiado tarde para desarrollar el aprendizaje de un pensamiento crítico y filosófico de calidad.

Dada la relación directa entre los principios de la filosofía y el ser humano, algunas cualidades intrínsecas en los niños, como la curiosidad y el entusiasmo por aprender, pueden servir como motor en el desarrollo de esta pedagogía en edades tempranas.

Sin embargo, debido a la enseñanza tradicional que aún perdura y limita al alumno a la adquisición pasiva de conocimientos, algunas cualidades³ como la capacidad de razonamiento, creatividad o entendimiento ético desaparecen gradualmente (Fisher, 1999). Esta forma de enseñanza persigue la búsqueda de resultados y eficiencia, y las concepciones e intereses del alumno quedan relegados a un segundo plano. La didáctica se ciñe a una transmisión unidireccional del conocimiento, lo cual acaba, en términos generales, generando un déficit social en capacidades de pensamiento crítico y reflexivo, y dificultando la participación activa del alumno en sus propios aprendizajes (García, 2000).

De hecho, tal y como argumenta Santos (2012), se ha considerado indebidamente que los niños a estas edades solo pueden relatar hechos, y las investigaciones realizadas por algunos psicólogos consideran que los procesos de argumentación comienzan a desarrollarse a los 10

³ Se entiende por cualidad: “1. Elemento o carácter distintivo de la naturaleza de alguien o algo”. “3. f. Calidad, condición o naturaleza de algo o de alguien” (RAE)

años y culminan los 16, cuando ya dominan la negociación. Por ello, hoy en día la didáctica de la argumentación no se incluye en los niveles básicos de educación primaria.

Sin embargo, esta aparente “dificultad” no es excusa para relegar a un segundo plano esta competencia en la Educación Primaria, puesto que una buena base podría mejorar su práctica en secundaria. De hecho, otros estudios indican que, a partir de los 3 años, los niños ya entienden y utilizan los elementos argumentativos; a los dos años, ya es posible observar enunciados proto-argumentativos⁴ (Migdalek, Santibáñez, Rosemberg, 2014).

Por tanto, debería promoverse la adquisición de la habilidad argumentativa desde la escolarización primaria en un espacio donde el diálogo, la escucha y el debate tengan cabida. De hecho, estableciendo un nexo con la filosofía, la praxis de la filosofía con niños no tiene como objetivo proporcionar a los alumnos un conocimiento de los filósofos más importantes de la historia y sus teorías, sino “hacer filosofía” y experimentarla a través del pensamiento crítico en un entorno seguro (Daniel y Auriac, 2011). Es decir, se trata de la enseñanza dialógica de la filosofía en una comunidad de indagación, donde no importa tanto la meta sino el proceso, que habitúa a los estudiantes a hacerse preguntas recíprocamente y buscar razonamientos propios; desarrollando requisitos primordiales como las competencias de escucha activa y construcción de ideas.

En línea con esta idea, la siguiente cita refleja uno de los principales fines de la praxis de la filosofía, en este caso en relación con la edad escolar:

“Children should be encouraged to think for themselves, rather than having others think for them” [Los niños deberían ser animados a pensar por sí mismos, en vez de que otros pensaran por ellos] (Johnson, 1984, p.13)

Por otro lado, en cuanto a la relevancia de esta temática en el fomento de una escuela inclusiva y no excluyente, la UNESCO afirma que todos y todas las estudiantes cuentan por igual; así, destaca la consiguiente necesidad de abordar toda forma de exclusión y desventaja educativa: acceso, participación, proceso y resultado de aprendizaje. Los alumnos con necesidades especiales y discapacidades pertenecen a uno de los grupos sociales tradicionalmente excluidos en el sistema educativo. En cada país, distintas políticas priorizan su escolarización en centros especiales, en clases especiales de escuelas ordinarias o en

⁴ De acuerdo con autores como Eisenberg o Crespo, las proto-argumentaciones son enunciados simples con la función argumentativa de intentar convencer al interlocutor.

escuelas inclusivas. Estas últimas permiten que todos los alumnos participen en y del mismo entorno (UNESCO, 2017).

Esto se concreta en nuestro Sistema Educativo a través de un marco legislativo que da estructura a través de leyes, como la Constitución Española de 29 de diciembre de 1978, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y, finalmente, las adoptadas por cada comunidad autónoma, que acaban por concretar este marco legislativo valorando su contexto autonómico.

Por un lado, y en términos más globales, el Artículo 27 de la Constitución Española, declara la universalidad del derecho a recibir educación. Por otro lado, la LOMCE determina el deber de proporcionar una educación de calidad para todos, así como los siguientes principios:

“b) La **equidad**, que garantice la **igualdad de oportunidades** para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la **inclusión educativa**, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a **superar cualquier discriminación** y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades [...]”

c) La transmisión y puesta en práctica de **valores** que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la **ciudadanía democrática**, la solidaridad, la tolerancia, la **igualdad**, el **respeto** y la justicia, **así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.**” (art. 1 LOMCE, de 9 de diciembre)

Además, en cuanto a la escolarización del alumnado, se establece a lo largo de los distintos artículos, que esta se regirá por los principios de inclusión y normalización. Respecto a la inclusión de alumnos con necesidades especiales o específicas, se concretan los siguientes párrafos

“2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, [...] **puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales** y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.” (art. 71, LOMCE, de 9 de diciembre)

En Aragón, esto se concreta a través del Decreto 188/2017, regulador de la respuesta educativa inclusiva y la convivencia. El Decreto establece que todo el personal debe responder de forma inclusiva. Asimismo, esta respuesta educativa se define como “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Decreto 188/2017, art 10). Para

ello, el Artículo 12, establece los distintos documentos que los centros elaboran, como el Proyecto Educativo, que incluye como señas de identidad la equidad y la inclusión, o el Plan de Atención a la Diversidad, que concreta las actuaciones tomadas para dar una respuesta educativa inclusiva (Decreto 188, 2017).

También se regula a nivel autonómico a través de la Orden 1005/2018, que plantea las respuestas educativas inclusivas y las actuaciones generales y específicas; entre ellas, la escolarización en centros preferentes para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro autista (art. 24).

Tal y como establece la ORDEN ECD/445/2017, del 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013 que regula los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista:

“A partir del curso 2006/2007 se han ido desarrollando experiencias de atención educativa a alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo⁵ en **centros ordinarios** sostenidos con fondos públicos [...]. Los procesos metodológicos y organizativos que se han llevado a cabo han dado como resultado un modelo de funcionamiento de **vocación inclusiva** claramente diferenciado de los que se realizarían en un contexto de aula específica.” (p. 29137)

Las características y elementos de organización de estos centros se encuentran en el Artículo 3, que establece que son un “recurso educativo normalizado especializado en la promoción del desarrollo, aprendizaje y participación de estos alumnos”.

El Currículum de Educación Primaria de Aragón, establecido en la Orden de 16 de junio de 2014, modificado por la ORDEN ECD/850/2016 de 29 de julio, plantea como Principios educativos de la Educación Primaria:

- facilitar a todos los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el **hábito de convivencia**, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad y hábitos de actividad física, higiene y salud, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos (...)

⁵ La comunidad científica reconoce en la actualidad la denominación de “Trastorno del Espectro Autista” en lugar de “Trastorno Generalizado del Desarrollo”.

- La acción educativa en esta etapa procurará la **integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.**
(art. 2)

De igual manera, en el Artículo 9 de la citada Orden, se establecen los siguientes principios metodológicos generales, relativos a la diversidad y la inclusión:

- a) La **atención a la diversidad** de los alumnos como **elemento central de las decisiones metodológicas.** Conlleva realizar acciones para conocer las características de cada alumno y ajustarse a ellas combinando estrategias, métodos, técnicas, recursos, organización de espacios y tiempos para facilitar que alcance los estándares de aprendizaje evaluables; así como aplicar las decisiones (...) en función de cada realidad educativa desde un enfoque de escuela inclusiva.
- b) El desarrollo de las inteligencias múltiples desde todas las áreas y para todos los alumnos. Para ello, se deben incluir oportunidades para potenciar aquellas inteligencias en las que cada alumno presenta mayores capacidades. Por otra parte, supone dar **respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje** existentes a través de la **combinación de propuestas** verbales, icónicas, musicales, espaciales y matemáticas y también las relacionadas con la **inteligencia emocional –intrapersonal e interpersonal-** y con el cuerpo y el movimiento. (p. 19295)

Por último, el Artículo 5 establece como objetivos generales de la Educación Primaria en su apartado d) Conocer, comprender y **respetar** las diferentes culturas y las **diferencias** entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la **no discriminación de personas con discapacidad.** Y m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una **actitud contraria** a la violencia, a los **prejuicios de cualquier tipo** y a los estereotipos sexistas.

Por todo ello se hacen necesarias acciones que tiendan hacia una inclusión educativa desde la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo. Así, la equidad exige cambios teórico-prácticos en distintos niveles, desde las mencionadas políticas educativas hasta la actuación del profesorado y los compañeros de aula.

Las interacciones en el grupo fortalecen las relaciones interpersonales e intrapersonales gracias a la perspectiva colaborativa y social, cuyo fin es la formación. Así, la práctica de programas dialógicos y comunicativos, como F.p.N., puede transformar la arraigada estructura educativa, que, como se ha comentado previamente, no logra la completa inclusión de la totalidad de niños y niñas. Gracias a la expresión oral, se intercambian conocimientos, se fomenta la escucha activa y se promueve el respeto hacia las opiniones del otro, dentro de una comunidad democrática y participativa (Tenorio, 2016).

Por otro lado, García-Pastor (2000) señala que, en el contexto social del aula o centro, la actitud y percepciones sobre la persona con la que se interactúa, pueden verse influenciadas por la existencia de una etiqueta de necesidades educativas especiales.

De hecho, este juicio acerca del alumno predispone la valoración y conducta del docente y conlleva una aceptación de ese rol no sólo por parte del docente y los compañeros, sino también para consigo mismo. Ello afecta al ámbito académico, y también al social y al emocional. Algunos factores que influyen al maestro en la formación de sus propias expectativas son: género, valoraciones de otros docentes, reportes médicos y psicológicos, características físicas, estatus socioeconómico, formas de relación social, etc. (Mares, Martínez y Rojo, 2009).

Todos estos factores enumerados difieren en cada persona, y en un grupo clase coexisten gran variedad de estos. Así pues, es importante concienciar a los alumnos acerca de la diversidad como una expresión propia de los grupos sociales, que muestra la variedad de personas con distintas circunstancias, capacidades, intereses y necesidades (Luque, 2014).

Añadido a ello, la ausencia de la filosofía con niños en los centros educativos supone una renuncia y desconexión de las necesidades actuales de su contexto, donde la diversidad frente al proceso de aprendizaje supone un continuo que origina distintos perfiles de alumnado, con crecientes diferencias entre ellos. Para fomentar el respeto y valor por la diversidad en los colegios, es conveniente abordar el tema tal y como apunta Nussbaum, adoptando una perspectiva socrática de la filosofía. Es decir, estableciendo un diálogo con el alumnado sobre centros de interés relativos a sus experiencias y realidades (Benéitez, 2009).

Marco teórico

Antecedentes

La humanidad y la filosofía han estado ligadas desde el principio de los tiempos. Es en Grecia y en las costas de Asia Menor donde aparecen las primeras especulaciones filosóficas. Sin embargo, el origen del pensamiento racional no se produce de manera espontánea, sino que formó parte de un proceso.

Bermejo (2004) nombra dos conceptos básicos a la hora de explicar el surgimiento de la filosofía: mito y *logo*⁶. Ambos surgen con el fin de dar respuesta a los interrogantes y preguntas acerca del mundo que nos rodea. Sin embargo, les diferencia su naturaleza y aparición cronológica, entre otros. Un elemento que facilitó la transición del mitos al logos, y, por consiguiente, a la especulación filosófica, es la razón. A diferencia de los mitos, la filosofía analiza crítica y racionalmente las creencias y no las explica por medio de la fe o las tradiciones.

Tras la época filosófica de preocupación cosmológica, llega en el siglo V el periodo antropológico, cuando surge la necesidad de comprender las relaciones de los humanos y la sociedad, cambiando así el objeto de la filosofía hacia el estudio del comportamiento humano. Durante esta época, encontramos a Sócrates y a los sofistas. Estos últimos fueron pensadores y maestros que enseñaban el arte de hablar en público, muy importante para la democracia griega en la que la participación ciudadana era imprescindible. No sólo aportaban aquellos conocimientos considerados importantes en la antigua Grecia (musicales o del deporte); además, enseñaban a hablar, razonar y juzgar (Giannini, 1997). Por otro lado, Sócrates impulsó el diálogo socrático, consistente en una sucesión de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos, que tienen un fin de indagación o búsqueda y de desarrollo del pensamiento crítico (Acosta, 2011).

En definitiva, los socráticos se cuestionaban el porqué de las cosas. El filósofo exigía a sus alumnos la habilidad de pensamiento crítico; enseñándoles previamente cómo pensar, sin imponerles los resultados de su propia exploración o credos (Johnson, 1984).

Desde este punto de vista epistemológico, de comprensión del mundo, menos interesante resultaría Descartes, para quién el entendimiento es clausurado en la reflexión individual, limitando así a la comunidad en su construcción de una verdad consensuada. Esta

⁶ El “mito” es un relato de carácter sagrado acontecido en un pasado impreciso. El “logos” (etimológicamente: palabra, razón) es una nueva forma de pensamiento, racional que desvela leyes explicativas de las cosas.

filosofía es criticada y superada por el giro lingüístico pragmático, formado por autores como Habermas, Apel o Pierce, quienes situaron al lenguaje como la base en la adquisición del conocimiento. De hecho, este paradigma declara que el acceso al mundo mediante la razón no debe ser únicamente sujeto a la reflexión individual (Vélez, 2005).

James y Peirce, autores pragmatistas⁷ de la Edad Contemporánea, defendían una psicología holista en que destacan los siguientes principios: antifundamentalismo, pues como dice Peirce, citado por De la Garza (1995) la verdad es “la opinión destinada a ser acordada por todos los que investigan” (p.36); el yo tiene un carácter social y existe la necesidad de consolar una comunidad crítica de investigadores, que garanticen un amplio rango de perspectivas a tratar desde una posición dialógica y horizontal.

James sostiene la idea del continuo de la experiencia, es decir, en contraste con versiones filosóficas anteriores sobre el sentido común, para el filósofo este no es algo inamovible, sino un conjunto de pensamientos que se contrastan con la experiencia empírica y que se denominan, por tanto, hipótesis. Así como las creencias y verdades del ser humano están sometidas a una continua revisión, el conocimiento adquirido se encuentra en continua expansión (Trilla, 2001).

Por otro lado, para Peirce la verdad se alcanza a través de la comunidad de investigadores, noción que supone un pilar básico en su filosofía. Este grupo está formado por todos los seres capacitados para razonar, no tiene unos límites marcados y su conocimiento está en aumento (Bayas, 2008). En línea con esta noción, Apel sostiene que la comunidad de investigadores se traduce en una comunidad de argumentación o pensadores, cuyo fin es la capacidad de adoptar un consenso. Además, a través de un proceso dialéctico surgido en la comunidad, se alcanza la verdad y se logra la emancipación de los hombres (Vélez, 2005).

Sin embargo, el gran filósofo y psicopedagogo de la Edad Contemporánea fue Dewey, muy conocido por sus ensayos sobre educación. Dewey (1995) defiende que toda comunicación es educativa; en ella, participan un comunicador y un receptor que se benefician de una experiencia educativa incidental y natural. De hecho, el filósofo considera que la comunicación es el proceso por el cual una experiencia se comparte hasta que evoluciona en una posesión común y aprendizaje. El lenguaje, es un elemento central para adquirir el

⁷ relativo al *pragmatismo*. La RAE define *pragmatismo* como: “movimiento [...] que busca las consecuencias prácticas del pensamiento y pone el criterio de verdad en su eficacia y valor para la vida”.

conocimiento y transmitirlo de unos a otros. Además, Dewey también defiende que todas las organizaciones sociales son educadoras para aquellos que participan en ellas.

En la institución escolar, el maestro ha de dirigir el aprendizaje hacia acciones prácticas, no sólo teóricas, y considera al niño y sus intereses como elemento central. La escuela ha de ser ese lugar y comunidad donde el individuo desarrolla al máximo sus capacidades (García, 2009).

Hoy en día existe cierto consenso en que el fundador de la educación en el pensamiento crítico, es decir, la pedagogía crítica, es Paulo Freire. Sin embargo, tal y como expone Morales (2014), el pedagogo nunca usó ese término en sus libros, no definió la pedagogía crítica, sino que desarrolló un estilo educativo que se basaba en el cuestionamiento de la realidad a través de la praxis. Para Freire (1968), las personas necesitan la interacción dialógica para ser conscientes, capaces de evolucionar y de transformar el mundo. Por otro lado, sin diálogo no hay comunicación, y por tanto no se genera el pensar crítico que conlleva a la verdadera educación. En resumen, Freire sostiene que la investigación dialógica es un instrumento fundamental en el proceso de adquisición del conocimiento.

La educación y pedagogía en el siglo XXI, sigue siendo materia de análisis desde una perspectiva filosófico-pedagógica. El sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman desarrolla el concepto de “modernidad líquida”, mundo que se caracteriza por su condición de efímero y cambios inmediatos, que ocurren en las distintas esferas de la sociedad, entre ellas, la educación. En su libro *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*, Bauman expone el cambio que ha sufrido el conocimiento en la educación, caracterizándose, en el pasado, por su durabilidad; mientras que, en la modernidad líquida, esa duración se desecha y se sustituye por algo instantáneo, ligero. Además, establece una comparación entre este conocimiento y lo mercantil: “el destino de la mercancía es perder valor de mercado velozmente y ser reemplazada por otras versiones nuevas y mejoradas” (p.30). Todo ello en una sociedad a la que Bauman atribuye una sobresaturación de información (Bauman, 2007).

Historia y concepto de la filosofía para niños

La filosofía para niños surge en la década de los 60 en Estados Unidos, de la mano de Matthew Lipman, quién estableció un nexo entre las nociones filosóficas y la infancia. El filósofo e investigador americano desarrolló un programa educativo de filosofía dirigido a niños, con el fin de erradicar la falta de pensamiento crítico y reflexivo en la escuela. Tanto para él, como para Vygotsky, el motivo del fracaso escolar se encuentra en la escuela tradicional y autoritaria, que impide a los alumnos compartir sus ideas, dialogar e investigar (Trejos, 2016).

Vicuña (1994) argumenta que, para Lipman, la curiosidad natural en la infancia va desapareciendo conforme los niños avanzan en el sistema escolar, dado que los contenidos que este proporciona carecen de sentido y significancia para sus intereses inmediatos y, además, obvian el desarrollo del pensamiento crítico. Esto, lo constata Lipman en sus alumnos universitarios en Columbia, quienes presentaban déficits en la detección de errores de razonamiento o en argumentación, además de una notable falta de interés por la indagación. Así, el programa de filosofía para niños que Lipman desarrolla surge de la necesidad de cambiar radicalmente ese enfoque pedagógico. En línea con esta idea, Matthews (1980) enfatiza la necesidad de contemplar al alumno como un agente con capacidad para razonar y “hacer filosofía” desde temprana edad, y no como un ser ignorante.

El programa presenta una clara influencia de Dewey y su defensa de la escuela como institución donde enseñar a pensar para que las sociedades democráticas estén conformadas por individuos con sentido crítico. De otra manera, una sociedad educada en falta de reflexión es fácilmente manipulable. Pero también es Sócrates, entre otros, quién influencia al filósofo en el planteamiento de este programa progresivo y sistemático; así, Lipman (2002) cita “lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni a aplicarla, sino a practicarla” (p.30).

De esta manera, Matthew Lipman, junto con Ann Sharp, realiza una propuesta educativa en la que se ofrece una serie de instrucciones metodológicas para estimular la curiosidad y el pensamiento complejo en una comunidad de indagación que los alumnos conforman. Esta comunidad se construye mediante el entendimiento de la subjetividad de los compañeros, que intervienen expresando distintas ideas enlazadas con las aportaciones previas. De una manera espontánea, en un ambiente seguro, los alumnos transforman una conversación en un exhaustivo análisis reflexivo, abstracto y desarrollan el pensamiento crítico y creativo (Trejos, 2016).

La disposición de los alumnos en estas comunidades de investigación es circular, lo cual facilita una situación de equidad. De acuerdo a Johnson, Johnson y Holubec (1999), la disposición del espacio de la clase y del mobiliario afecta al comportamiento de los alumnos y del profesor, y puede ser un facilitador u obstructor del aprendizaje, la comunicación y el diálogo equilibrado.

Así, de forma cooperativa, el grupo inicia la discusión filosófica, apoyándose en la lectura de textos generadores de ideas que sirven de estímulo para el diálogo (García, 2010). Lipman destaca dos aspectos fundamentales en el diálogo filosófico, por un lado, la escucha activa, pues escuchamos para comprender y evaluar distintas perspectivas; por otro lado, la participación oral, que lleva a los alumnos a pensar la significación de sus palabras y lo que se quiere transmitir. De esta manera y citando a Vicuña (1994) los alumnos evolucionan “cada vez más críticos de su propio pensamiento, se vuelven más cuidadosos en su reflexión y, a la vez, más abiertos a acoger los puntos de vista distintos a los propios, pero no sin someterlos a un riguroso examen” (p.188-189).

Por tanto, el fin del programa es que el alumno se plantee, de un modo espontáneo, las cuestiones filosóficas. No se aspira a presentarle un problema filosófico, sino a que éste surja naturalmente, a través de los estímulos y sus preocupaciones inmediatas. Es decir, consiste en proporcionar un camino a la comunidad de indagación, por el que el alumnado, de manera cooperativa, llegue a plantear problemas filosóficos y produzca argumentos razonables sobre las posibles preguntas (Pineda, 1992).

Según García-Moriyón (2010), al enseñar filosofía en edades tempranas, el alumnado desarrolla las capacidades cognitivas y afectivas que les dotan de herramientas para comprender y dar sentido a sus vidas y a los hechos que acontecen en su entorno.

Respecto al currículo que Matthew Lipman propone, este se estructura de manera progresiva a través de las lecturas y discusión de novelas filosóficas, diseñadas para generar el diálogo filosófico. De manera complementaria, Lipman incluye actividades y planes de discusión en los manuales destinados al maestro. Así, se garantiza que la sesión es filosóficamente significativa y adecuada.

Las historias están dotadas de significado y sentido, alejándose de la estructura lineal y aislada propia de los manuales de texto clásicos. Los personajes, de edades similares, facilitan una identificación de los alumnos con los mismos, quienes, además, viven aventuras y casos

concretos sobre los que indagar filosóficamente, desde una perspectiva inductiva, que va de lo concreto a lo general (Hoyos, 2010).

Desde la década de los setenta, se han llevado a cabo distintas experiencias relativas a la filosofía para niños. El punto de inflexión originario se encuentra en Matthew Lipman y Ann M. Sharp, quienes fundaron el Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños, en 1973 en Nueva Jersey, institucionalizando este proyecto y otorgándole proyección internacional. El organismo constituye una referencia en el desarrollo del currículo y la formación del docente.

Paulatinamente, se desencadenó la fundación de diversas asociaciones impulsoras de esta pedagogía, como, por ejemplo: en Dinamarca, el Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (1985); o en México, el Centro de Filosofía para Niños (1989).

La filosofía para niños llega a España de la mano de Matthew Lipman, quién presenta su proyecto en Madrid, en el Congreso de Filosofía y Juventud de 1985. Entonces, tras un proceso de traducción, formación, investigación y aplicación del proyecto, en 1992, se consolida como institución el Centro de Filosofía para Niños en España (*¿Qué es la filosofía para niños?*, s.f.).

Asimismo, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en 1995 publicó la *Declaración de París a favor de la Filosofía* y editó el informe *Filosofía y democracia en el mundo*. Doce años más tarde, lanza el informe *La Filosofía, una escuela de libertad*. Este organismo internacional cuyo objetivo es la contribución a la paz y seguridad a través de herramientas como la educación, defiende así la importancia de la filosofía en distintos niveles y espacios, para lograr una enseñanza reflexiva, que desarrolle la crítica, la argumentación y el diálogo racional (Campillo y Cifuentes, 2012).

Formas de aplicación

Son numerosas las propuestas de filosofía para niños diseñadas hasta la fecha. La siguiente tabla de elaboración propia aúna información sobre 5 programas de características diversas. Por un lado, se analiza Proyecto Noria, que desde el año 2000 establece un currículo aplicable para las aulas, junto a un manual con actividades para el docente. Wonder Ponder, por ser un sello editorial que ofrece herramientas filosóficas para usar con niños, no exclusivamente en educación formal, sino que también estaría destinada a ámbitos lúdicos o de educación no formal. Por otro lado, se analiza la propuesta de Lipman, por ser el precursor de estos programas. En el ámbito local, encontramos “Pequesofía”, talleres de filosofía para niños realizados en una librería local. Por último, el programa de Escuela de Filósofos de los Colegios Brains, pues es una asignatura no calificable de esta institución escolar.

Con el fin de facilitar la lectura, la información recabada se articula en torno a los siguientes ejes: objetivos, recursos, sujetos facilitadores o receptores y resultados.

Tabla 1*Tabla comparativa de programas de filosofía para niños*

	NORIA	Lipman	Pequesofía	Wonder Ponder	Escuela de Filósofos, Colegios Brains
Objetivo	Potenciar el pensamiento crítico, ético, creativo y autónomo de los alumnos.	Enseñar a pensar crítica, creativa y cuidadosamente. Desarrollar habilidades cognitivas relativas al razonamiento, la indagación, el análisis y acercar los conceptos filosóficos los alumnos.	Para alumnos de 7 y 8 años: -Pensar y actuar considerando distintas perspectivas. -Adquirir herramientas para comprender la sociedad. De 9 a 12 años se añaden: -Acercarse a la filosofía como algo transversal y familiarizarse con conceptos y nombres de pensadores. -Ser críticos con las normas y valores sociales, sabiendo que son revisables y que pueden tomar parte activa en ellos.	Ellen Duthi propone este libro-juego para acercar a los niños a cuestiones filosóficas relativas a la crueldad, la humanidad o la libertad; con el objetivo de que se familiaricen con procesos de cuestionamiento, discusión y pensamiento crítico.	El proyecto incluido en la Formación en Valores e Inteligencia Emocional persigue formar al alumnado para ser ciudadanos mejores con habilidades personales que faciliten el bienestar individual y comunitario, a través del desarrollo emocional, social, moral y cognitivo.

Tipo de recursos	<p>Se articula en torno a un currículo con recursos narrativos como cuentos, leyendas o mitos; juegos; obras de arte en forma plástica, escultórica, música o formativa (teatro o danza).</p> <p>Se proporciona un manual con actividades para los docentes.</p>	<p>Un conjunto de 7 novelas filosóficas, cada una destinada a una edad determinada, que se acompaña de un manual de actividades para el profesor.</p>	<p>En la primera parte de la sesión los recursos generadores son un libro, vídeo, ilustración o narración de temática cotidiana o actual. En la segunda parte se emplea el juego de roles como recurso principal.</p>	<p>Recursos en formato de caja interactiva: varias tarjetas con una imagen, frase y un listado de preguntas. Cada escena de las láminas representa situaciones cotidianas con características que pretenden causar asombro, incitando al lector a replantearse su entorno.</p>	<p>No queda explícito en su proyecto.</p>
¿Quién lo lleva a cabo?	<p>Las sesiones del Proyecto Noria son guiadas por el maestro.</p> <p>Desde el Proyecto Noria se plantea una situación idónea de co-docencia.</p> <p>Así, una maestra se focaliza en la dinamización de la</p>	<p>Lo lleva a cabo un profesor con conocimiento acerca del programa y sus estrategias de aprendizaje. Asume las siguientes funciones: mediar en el debate, cuidando las intervenciones y reconduciendo el tema, pero sin intervenir</p>	<p>María Arobes, licenciada en filosofía y formada en educación para la ciudadanía y filosofía para niños. Además, es editora y parte del equipo de la librería La Pantera Rossa, en Zaragoza, donde imparte los talleres.</p>	<p>El recurso puede ser utilizado en la escuela, por parte del maestro, que actúa como un facilitador y guía en la discusión que emerge. Pero también puede ser usado en distintos espacios con la familia, el grupo de</p>	<p>Sergio Díez, el bibliotecario del centro, es el impulsor y coordinador de la Escuela de Filósofos en los Colegios Brains.</p>

	discusión, mientras que la otra observa y se ocupa de aspectos técnicos: posturas, necesidades fisiológicas, etc.	significativamente Aclarar vocabulario complejo. Lanzar preguntas de autocorrección.		iguales, etc. Al ser un estímulo generador de diálogo, no siempre es necesario que exista una sola figura que lo implemente.	
¿A quién va dirigido?	Va dirigido a niños y niñas de 2 a 11 años. Especificando un programa a cada tramo de edad.	A niños y niñas desde los 3 a 18 años, pues desde la opinión de Lipman, debería ser materia escolar obligatoria a esas edades.	A niños y niñas de 7 a 12 años que participen en el taller impartido por María Arobes, en la librería zaragozana “La Pantera Rossa”.	Las tarjetas se dirigen a niños desde los 8 años, aunque también pueden ser utilizadas por adolescentes o adultos. Además, hay una colección mini, para niños de hasta 2 años y sus cuidadores; y un proyecto complementario “filosofía a la de tres” a partir de los 5 años.	Al alumnado de los Colegios Brains cuya edad esté comprendida entre los 5 y 18 años.

Resultados esperados y obtenidos	<p>Espacios democráticos en las aulas, con alumnos críticos y reflexivos capaces de llevar a cabo el diálogo filosófico. De esta manera, sus habilidades de pensamiento son reforzadas y orientadas hacia la participación crítica, creativa y ética en la sociedad.</p>	<p>Estimula el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso⁸ mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, emotivas y sociales. Algunos resultados visibles son la motivación del alumnado con las lecturas, la libertad para expresarse; la mejora de sus competencias comunicativas orales, adecuándola a distintos contextos.</p>	<p>No se han encontrado investigaciones o datos concluyentes.</p>	<p>Mejoría de la capacidad argumentativa de los alumnos. Los resultados reflejan un enriquecimiento del discurso oral del niño, evolucionando de un pensamiento narrativo a uno argumentativo.</p>	<p>Los alumnos evolucionan en la interiorización de técnicas de argumentación, desarrollo de la tolerancia y de la perspectiva crítica con la que construir su propia opinión</p>
---	--	--	---	--	---

9

⁸ “Crítico, creativo y cuidadoso” es la traducción literal al castellano del enfoque tridimensional de Matthew Lipman: “*creative, critical and caring thinking*”, donde critica la reducción en las escuelas occidentales a lo cognitivo frente lo afectivo o creativo, y propone esta perspectiva equilibrada.

⁹ Tabla de elaboración propia.

Si bien no abundan las investigaciones que muestren los resultados obtenidos en estos programas, Lázaro (2017) asegura una mejora en la capacidad discursiva y de razonamiento del alumnado. Además, las relaciones interpersonales son más satisfactorias y su autoimagen y autoestima se ven favorecidas. Peña (2013), que realiza el seguimiento de los participantes en un programa de F.p.N. de Lipman, afirma que, respecto a la actitud, las relaciones respetuosas incrementaron, al mismo tiempo que la tolerancia y la comprensión. Por otro lado, respecto al ámbito cognitivo, destaca los siguientes resultados:

“fue muy notoria la mejoría de la lógica, la creatividad, el pensamiento cuidadoso del otro(a), y las manifestaciones donde se reflejaban el pensamiento de orden superior, complejo y crítico. En cuanto al razonamiento los niños mostraron buen manejo de las inferencias, clasificación, categorización, contrastación, coherencia vs incoherencia, causa-efecto , identificación de la variedad en el lenguaje, las falacias, generalización, normalización lingüística, plantear hipótesis, distinguir lo ambiguo, contextualizar personas-hechos-objetos, utilizar criterios, ejemplificar, reconocer relación entre medio y fin, predecir, anticipar, estimar consecuencias, autonomía de pensamiento, generalizar, elaborar juicio, descubrir alternativas, descubrir relaciones parte-todo y todo-parte, dar razones y argumentaciones y desarrollo del pensamiento autocorrectivo.” (p.402, 403)

Teorías y conceptos afines a la Filosofía para Niños

— Aprendizaje dialógico.

Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008) definen el aprendizaje dialógico como aquel proceso por el cual, a través de interacciones sociales, se alcanzan ideas y significados. La adquisición del conocimiento no queda supeditada a una exposición comunicativa magistral y unidireccional, sino que todo el alumnado contribuye por medio del diálogo con sus experiencias y saberes. Así, el análisis de la participación individual y su consiguiente valoración se llevan a cabo en función de la calidad argumentativa, y no por el rol o posición de la persona en la comunidad. Esta red de perspectivas diversas y acuerdos, actúan como elemento transformador de las concepciones iniciales.

La palabra comunicación viene del latín *communicatio*, que deriva del verbo *communicare* y significa “intercambiar, compartir, poner en común”. Desde la acción comunicativa, el diálogo se basa en el entendimiento y en la argumentación, dejando de lado la finalidad de influenciar y cambiar el resto de perspectivas.

“El objetivo en los centros educativos debería ser buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en interacciones dialógicas” (Aubert et al, 2008, p. 130)

Tal y como dice Flecha (1997, citado en Duque y Prieto, 2009) el aprendizaje dialógico se basa en la inteligencia cultural, que comprende la inteligencia académica, práctica y la comunicativa. De hecho, de acuerdo con Duque y Prieto (2009) es esta última inteligencia la que puede resolver la falta de una de las dos anteriores. Es decir, si se da la carencia de conocimiento teórico o práctico, la situación puede mejorar a través del diálogo y la ayuda de otro individuo.

Ya Vygotski defendía que el conocimiento individual tiene un origen social, puesto que es fruto de las interacciones que se originan entre los miembros de un grupo o comunidad. De esta manera, el aprendizaje instrumental es más significativo cuanto mayor sea el número de interacciones.

— Aprendizaje significativo.

El psicólogo y pedagogo Ausubel plantea la Teoría del Aprendizaje Significativo. Esta sostiene que la calidad del aprendizaje depende de cómo se relaciona la estructura cognitiva previa del individuo con los conocimientos nuevos. Para Ausubel, los alumnos no son mentes vacías; viven experiencias y conocimientos en diversos contextos que afectan a su aprendizaje en la escuela. Así, el proceso solo resultaría significativo si los contenidos de esa estructura cognitiva previa se relacionan adecuadamente con la nueva información, entendiendo por adecuadamente una forma de relación no arbitraria, donde las ideas nuevas conectan con algún elemento relevante en la estructura del individuo, ya sea una imagen, símbolo, un modelo o un concepto (Ladrón de Guevara, 2019).

La teoría del aprendizaje significativo se contrapone a una concepción de aprendizaje mecánico, basado en la memorización, en la que las relaciones que han de dar lugar al conocimiento son asociaciones arbitrarias. Es decir, únicamente se memorizan los datos sin establecer una relación entre ellos (Osses y Jaramillo, 2008)

Ausubel denomina *subsunso* al conocimiento previo relevante en la estructura cognitiva del individuo y es la interacción con éste la que permite dotar de significado a un nuevo conocimiento. Este proceso es interactivo, es decir, cuando se adquiere un nuevo conocimiento, el subsunso o idea ancla también se transforma y alcanza nuevos significados, pudiendo adquirir así más estabilidad y diferenciación cognitiva. En la línea de esta teoría, los subsunsores se interrelacionan de manera dinámica y jerarquizada, conformando la estructura cognitiva del individuo. Para Ausubel la variable más influyente en el aprendizaje significativo es la del conocimiento previo o lo que es lo mismo, los subsunsores que posee el alumno (Moreira, 2012).

Por un lado, si el material no es potencialmente significativo, es decir, solo establece conexiones arbitrarias o no sustantivas, el aprendizaje significativo no se producirá. Por otro lado, si son los subsunsores los que no existen, Ausubel propone facilitar los organizadores previos, que son materiales diseñados para ser presentados antes del aprendizaje central y actuar como puente entre los conocimientos con los que el alumno cuenta y el nuevo aprendizaje. Por todo esto, en el proceso educativo es importante evaluar previamente lo que el individuo conoce y que se sucedan las siguientes variables: la predisposición del alumno, los conocimientos previos y un material

potencialmente significativo que pueda ser relacionado sustantivamente y de manera no arbitraria (Rodríguez, 2011).

— **Pensamiento crítico y aprender a pensar.**

No existe un consenso claro acerca de la definición del “pensamiento crítico” entre autores y estudiosos como Ennis, Beyer, Beltrán, Lipman.... Con todo, hay aspectos y consideraciones comunes que definen el término como un pensamiento reflexivo y analítico, mediante el que se conectan ideas y se extraen conclusiones razonadas (Sierra, Carpintero y Pérez, 2010).

Dentro del pensamiento crítico, se incluyen distintas actividades cognitivas, que actúan de manera conjunta. Laskey y Gibson contemplan las siguientes: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento lógico, análisis y evaluación (Tamayo, 2012).

Sierra et al (2010) defienden la importancia de educar y enseñar este tipo de pensamiento durante la escolarización. De hecho, reafirmándose en Muñoz (2003), defienden que la enseñanza del pensamiento crítico es posible y, además, más eficaz que la metodología tradicional. Aunque la transmisión de conocimiento es esencial para desarrollar el pensamiento, según Nickerson (1988, citado en López 2013) no garantiza la consecución del pensamiento crítico. Así pues, el objetivo pedagógico debería trascender de la transmisión de unos conocimientos muy focalizados, hacia la enseñanza del “aprender a aprender”, cuyo fin es mejorar la autonomía intelectual por parte del alumnado.

Por otro lado, el aula conforma un potencial escenario para el acceso al conocimiento y para la construcción y reconstrucción consciente de los aprendizajes por parte de los alumnos. Esto es el conocimiento metacognitivo, es decir, el conocimiento que el individuo tiene de uno mismo como aprendiz, valorando potencialidades y dificultades cognitivas, entre otras características que puedan ser influyentes. Además, incluye el conocimiento de la demanda, esto es la comprensión de los objetivos y características de la tarea. Por último, el conocimiento metacognitivo también se basa en conocer las estrategias que resultan más pertinentes para la resolución de la tarea (Osses y Jaramillo, 2008).

Así pues, tal y como Delors¹⁰ (1996) expone, uno de los cuatro aprendizajes elementales para la educación, y, al mismo tiempo, uno de los pilares del conocimiento es “aprender a conocer”. En otras palabras, lograr las herramientas para comprender.

— Desarrollo moral.

Piaget plantea su Teoría del Desarrollo Moral basándose en dos aspectos fundamentales: el respeto por las reglas y el sentido de justicia en la edad temprana. Así, establece tres etapas cognitivas y evolutivas: premoral, heterónoma y autónoma. Estas etapas son progresivas y tienen distintas características. El nivel de razonamiento moral cambia con la edad y madurez. Sin embargo, Piaget limita su estudio hasta la adolescencia, en contraste con la ampliación que su alumno Kohlberg extiende a toda la vida (Palomo, 1989).

Según Kohlberg, alumno de Piaget, los niveles de desarrollo moral son las posibles perspectivas adoptables respecto a las reglas morales de la sociedad. El psicólogo profundiza en la teoría piagetiana y añade dos estadios a cada uno de los niveles, que cuentan con unos valores y razones determinantes de lo justo y correcto. Así, los tres niveles de la moral para Kohlberg se caracterizan por (Barra, 1987):

Tabla 2¹¹

Niveles del desarrollo moral según Kohlberg

Nivel	Enfoque de los problemas morales desde...	Punto de partida del juicio moral
Preconvencional (hasta 9 años)	Interés individual	Necesidades del individuo
Convencional (adolescencia y algunos adultos)	Lo que se espera del individuo en un grupo o persona	Reglas del grupo
Postconvencional (alcanzada por pocos adultos)	Valores y principios morales propios	Principios que deben fundamentar las reglas sociales

¹⁰ Delors (1925-actualidad) es un político francés, que redacta el informe *La educación encierra un tesoro*, a petición de la UNESCO, en 1997. En uno de sus apartados concreta los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

¹¹ Tabla de elaboración propia a partir de diversas fuentes documentales.

Para Kohlberg, los dos aspectos fundamentales del desarrollo moral son el desarrollo cognoscitivo y la participación social y asunción de roles. Respecto al segundo, las interacciones sociales posibilitan al individuo asumir un determinado rol y adoptar su perspectiva. Cada uno de los estadios de los tres niveles, se configura sobre un rol y perspectiva distintos (Barra, 1987).

Palomo (1989) apunta que, según Kohlberg, la moralidad es construida por el individuo a través de sus propios valores morales, pero insiste en la influencia de los compañeros en el desarrollo moral. De hecho, afirma el psicólogo que cuando surgen discordancias entre las reglas morales de casa y las de los compañeros, el alumnado rechazaría las primeras, puesto que la aprobación del grupo de iguales es más importante conforme se avanza en edad.

Kohlberg estructura estos niveles de desarrollo moral sobre una ética de la justicia, centrada en los derechos y la igualdad y asentada en el contrato social. Sin embargo, para plantear estos estadios, Kohlberg realizó un estudio que sugiere distintos dilemas morales a participantes hombres blancos norteamericanos. Se cuestiona, por tanto, que la universalidad con la que Kohlberg declara estos niveles se reduce a las estructuras mentales de razonamiento de un grupo que no representa a la sociedad entera (Medina, 2016).

Carol Gilligan, su discípula, observa esas deficiencias en las teorías y propone, desde un enfoque feminista, la estructuración de los niveles del desarrollo moral sobre la ética del cuidado. La ética del cuidado, sustentada en las conexiones interpersonales y las responsabilidades que subyacen de estas, el respeto por la diversidad y las necesidades del otro, pone de manifiesto las deficiencias del universalismo de Kohlberg, quien no contempla el cuidado y las relaciones afectivas como un factor influyente en el desarrollo de estructuras mentales de razonamiento moral (Medina, 2016).

— **Educación en valores, convivencia y atención a la diversidad.**

El desarrollo cognitivo ha sido la piedra angular de la educación durante el siglo XX. Sin embargo, gracias a las aportaciones de la psicología humanista y de la Escuela Nueva, el desarrollo emocional se empezó a considerar. El fin de esta educación es el conocimiento y entendimiento de las emociones personales y de las de los demás, la introspección y la empatía; así como la adquisición de habilidades socioemocionales que posibiliten una mejor convivencia (Bisquerra, 2012)

Delors (1996) defiende que resulta insuficiente el mero contacto y la comunicación entre miembros de distintos grupos sociales (etnias, religiones, culturas, género...). Además, en situaciones no equitativas y de competición, el contacto intergrupal puede actuar como un catalizador de conflictos. Por el contrario, si la interacción se da lugar en un contexto equitativo con objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y tensiones pueden transformarse positivamente en actitudes de interés y amistad.

La diversidad cultural enmarcada dentro de las comunidades de aprendizaje favorece el derecho de cada persona a ser diferente, al mismo tiempo que se trabajan determinados elementos culturales que permiten la inclusión (Elboj et al., 2002).

Así pues, de acuerdo con Delors (1996) la educación tiene dos orientaciones complementarias: el descubrimiento del otro y la tendencia a realizar proyectos comunes. De esta forma, se visibiliza y respeta la diversidad, al mismo tiempo que se comprende la naturaleza social y de interdependencia de las personas. Esto queda recogido en uno de los cuatro pilares que el autor propone como básicos de la educación: “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”.

Según Elboj et al. (2002), “la solidaridad implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición” (p.106). Todos los individuos pueden ser competentes en el ámbito de aprendizaje, aportando riqueza a un pensamiento o una idea través de argumentos justificados. Este es el aspecto que se debe reforzar mediante comportamientos solidarios donde predomine la comprensión y la escucha.

Intervención educativa

A continuación, tras haber expuesto los fundamentos teóricos del programa de Filosofía para Niños y algunas de las experiencias relacionadas con esta metodología, se desarrolla la propuesta de intervención en el aula de un centro educativo de atención preferente al alumnado con trastorno del espectro autista (T.E.A.). Los siguientes apartados se configuran entorno a un mismo objetivo general: trabajar y reflexionar acerca de la diversidad en el aula a través de la filosofía para niños.

Centro y grupo escogidos para la propuesta

El centro elegido es el César Augusto, colegio público bilingüe en lengua inglesa y con escolarización preferente de alumnos con T.E.A., desde hace 10 años. Su construcción data del año 1977 y está en el barrio de la Romareda, distrito residencial en el que se ofrecen numerosos servicios educativos y culturales, así como parques y áreas verdes. Además, el colegio está bien comunicado.

Las siguientes señas de identidad del centro se concretan en su Proyecto Educativo de Centro: educación laica que promueve valores como la justicia social, igualdad y respeto, entre otros; educación inclusiva; educación bilingüe; gestión democrática y participativa; formación permanente.

Además, dentro del Plan de Atención a la Diversidad, se resalta la evolución en el tipo de alumnado del centro: la creciente incorporación de alumnado ACNEAE, especialmente por T.E.A., y alumnado inmigrante. También, se desarrolla en este documento los recursos humanos para la atención a la diversidad: 3 maestros especialistas en PT, 1 en AL, 2 auxiliares de educación especial, 1 AL tutor del aula TEA “nubes”.

Concretamente, se ha elegido un aula de 2º de primaria, con 24 alumnos: 11 niñas y 13 niños. La clase presenta una heterogeneidad basada en estructuras familiares diversas (padres separados, familia numerosa, monoparentales, 8% hijos de inmigrantes, hijos únicos). La mayoría de los alumnos viven próximos al centro educativo, en los barrios de la Romareda o Valdespartera, cuya renta media por persona es superior a la media de la ciudad, según datos de la Oficina Técnica Ebrópolis (2017).

Respecto a la atención a la diversidad, si bien no hay alumnos con trastorno del espectro autista en esta clase, el grupo si está familiarizado con su inclusión en clases

ordinarias y han compartido otros cursos con ellos, así como distintos espacios del colegio: recreo, comedor, biblioteca, etc. Además, hay un alumno ACNEAE con un trastorno del lenguaje y la comunicación, que está perfectamente integrado en el grupo.

Aunque los alumnos del colegio no están familiarizados con programas de filosofía para niños, sí que se llevan a cabo distintas actividades de concienciación y sensibilización. Por ejemplo, el día de la mujer se propone la lectura de un manifiesto y se elaboran distintos materiales para trabajar el tema. Desde hace cuatro años, el mes de noviembre, toda la comunidad educativa del Cesar Augusto lleva a cabo la “Semana de la diferencia”, con numerosas actividades articuladas sobre la concienciación y el conocimiento de las diferentes capacidades de las personas. Además, el grupo está bastante consolidado y sus relaciones interpersonales son positivas, basadas en el respeto.

Justificación de la propuesta

El término inclusión se introduce por primera vez en el marco estatal educativo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sustituyendo así el término integración. González, Medina y Domínguez (2016), indican que la inclusión se basa, entre otras cosas, en la actitud favorable de los alumnos hacia la diversidad. Además, Alemany (2004), citado por González et al (2016), añade que el éxito de las políticas educativas inclusivas depende de múltiples factores: las perspectivas de los profesores, la respuesta de los alumnos, etc.

Así pues, esta propuesta busca avanzar hacia la inclusión, para conseguir la normalización y visibilidad de la diversidad en el aula. Para ello, se propondrán estímulos estructurados y significativos que generen reflexión y diálogo interpersonal. Trabajando hacia la tolerancia y el interés por las características de los compañeros, la atención a la diversidad aportará mejoras en distintos ámbitos: desarrollo de inteligencias múltiples, fomento de la convivencia y mediación de conflictos. Es decir, se manifiestan ventajas en el desarrollo académico, efectivo, social y en la propia institución educativa (Ledesma, 2013).

De esta forma, se pretende conocer la capacidad de transformación que tienen las comunidades de diálogo en el individuo y en el aula, formando espacios de convivencia y de respeto por la diversidad.

Por otro lado, se trata de demostrar que las diferencias suponen un valor, y no una desventaja; la diversidad en creencias, culturas, capacidades o aspecto físico pueden enriquecer nuestras vidas, aportando nuevas ideas. Además, la apreciación de la diversidad es un requisito fundamental en la evolución hacia una sociedad justa, tolerante y respetuosa (González et al., 2016).

Objetivos y contenidos. Relación con áreas del currículum

El **objetivo general** del proyecto es desarrollar la capacidad reflexiva y de razonamiento generando una discusión en torno a la diversidad; y al mismo tiempo, sensibilizar y promover la tolerancia de las distintas necesidades y características de las personas. Para alcanzar este objetivo general, se han establecido los objetivos específicos siguientes:

- **Desarrollar la habilidad de razonamiento:** Para ello, los alumnos han de justificar sus opiniones y tener predisposición para reconducirlas, formular preguntas y cuestionar a los compañeros qué quieren decir, tener un uso adecuado del lenguaje (ejemplificando, generalizando y llevando a cabo inferencias).
- **Adoptar valores democráticos para la convivencia:** Durante las sesiones, los alumnos aprenderán y demostrarán respeto por las personas y opiniones. Además, se ayudarán entre compañeros para clarificar una idea o darse a entender; todo ello respetando los turnos.
- **Iniciarse en las discusiones e interacciones reflexivas:** Donde se considera necesario adoptar actitudes de escucha activa, diálogo directo con el resto del grupo, construcción y desarrollo de argumentos a partir de las ideas escuchadas en la discusión.

Figura 1
Objetivos de la propuesta



De igual forma se tendrán en cuenta los contenidos de 2º de primaria dos materias relevantes para llevar a cabo este programa, algunos de los cuales son extraídos del Currículo de Primaria:

Lengua Castellana y Literatura. Bloque 1: Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar

- Situaciones comunicativas en las que se favorece el **intercambio verbal entre los participantes**.
- **Estrategias de producción, expresión oral.** Intención comunicativa: Dar varios datos, aportar una idea, **expresar una opinión**, relatar un suceso cercano a la experiencia, explicar un aspecto trabajado, preguntar y expresar dudas. **Estructura del mensaje: Orden del discurso oral** y claridad en la expresión del mensaje.
- Estrategias de comprensión oral: Actitud de **escucha**: Atención, postura, contacto visual y comunicación de la intención del mensaje (qué escuchamos y para qué). **Objetivo del mensaje transmitido**: Idea central del mensaje oral. Recordar las ideas básicas del texto escuchado. Diferenciar progresivamente las ideas principales de las secundarias, opiniones, ejemplos, etc.
- Aspectos sociolingüísticos: Estrategias y **normas para el intercambio comunicativo**: turno de palabra, respeto al moderador. **Respeto** a los sentimientos, experiencias y opiniones de los demás.

Valores Sociales y Cívicos, Bloque 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.

- **Habilidades de comunicación:** pensar antes de expresarse, expresar ordenadamente las ideas, uso de elementos del paralenguaje (tono y actitud corporal).
- El diálogo: **escuchar**, comprender y aceptar ideas y opiniones del resto.
- Las relaciones sociales: compañerismo y amistad, la aceptación en el grupo.
- El respeto y la valoración del otro: **apreciación de las cualidades y diferencias de otras personas, valoración del respeto y aceptación del otro**.

Principios metodológicos

A lo largo de las sesiones se seguirá la metodología propuesta por Lipman: la intervención se estructurará en torno a las **comunidades de investigación**, donde el **diálogo** es la herramienta principal para conducir a los alumnos hacia los distintos aprendizajes. Un diálogo de calidad llevará a los alumnos a una reflexión significativa. Citando a Lázaro (2017) “en Filosofía para Niños existe una línea divisoria entre lo que es la conversación y el diálogo. La conversación es lo cotidiano, el diálogo es intrínseco a la comunidad de investigación y requiere de otro tipo de pensamiento reflexivo estructurado” (p.13). Se trata de que los alumnos y alumnas descubran la libertad de participación y expresión en un ambiente de mutuo respeto, de indagación cooperativa y escucha activa, a la vez que aprenden.

Para la correcta realización de las sesiones, resultan indispensables el **estímulo** y la **votación democrática**. Por un lado, el estímulo (un vídeo, un cuento, una canción o una imagen) nos ayudará a generar la discusión filosófica. Tras conocerlo, los alumnos, por parejas, formularán y acordar una pregunta interesante, relativa al estímulo, para la sesión. A continuación, se procede a la votación democrática, donde los alumnos, con unos pequeños bloques simbólicos, depositarán sus votos en la pregunta que consideren más adecuada y estimulante. Entonces, se pide a la pareja que explique por qué han formulado esa pregunta y comienza la discusión filosófica.

Para que ello ocurra, el **profesor** actuará como mediador y facilitador, creando un clima de seguridad y respeto que resulte adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el maestro se encarga de conducir la sesión hacia una dirección concreta, determinada por los objetivos que se pretenden alcanzar. Entre sus funciones destacan recoger cuestiones o sugerencias, organizar el turno de palabras equitativamente, pedir razones o plantear cuestiones puente. Sin embargo, es fundamental que el profesor garantice el control del comportamiento, las intervenciones y la atención de los alumnos. Para ello, se proponen distintas estrategias coherentes con la metodología (no coercitiva): uso de un objeto que ceda la palabra, consenso inicial de las reglas, consensuar una señal de silencio (ritmo de manos, silbato, música, etc.).

Paniego (2017) reagrupa las distintas funciones del maestro según su finalidad en cuatro tipos de estrategias.

Tabla 3

Naturaleza de las estrategias usadas en Filosofía para Niños

Estrategias	Definición
Orientación	Afirmaciones o preguntas hacia el alumno para reelaborar lo que ha dicho; intervenciones que les faciliten la relación de ideas, conceptos o explicaciones
Facilitación	Preguntas para que los propios alumnos se autocorrijan o reconsideren sus intervenciones
Apoyo	Intervenciones que animan y favorecen la participación de todo el alumnado: -repetir sus intervenciones para reafirmar las conclusiones a las que han llegado. -adaptar y simplificar las preguntas a alumnos que no las han llegado a comprender.
Pertenencia al grupo	Construir un ambiente de comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, el **rol del alumno** es un rol activo, pues sus intervenciones suponen la parte fundamental de la sesión y del propio aprendizaje. Ayudado por el profesor, el alumno expresa sus ideas y aporta razones que las justifiquen. Mediante el diálogo y gracias a las aportaciones del resto, los niños construyen y transforman sus ideas.

El **aula** se dispondrá de tal forma que los alumnos puedan verse las caras, en un plano de igualdad, preferiblemente circular, conformando así la comunidad de investigación. El trabajo será participativo y cooperativo, indagando conjuntamente las respuestas a las preguntas que el estímulo inicial ha suscitado.

Dado que la clase elegida para aplicar este proyecto es de 2º de Primaria, basta con un solo profesor para guiar la sesión. Si la edad fuera menor, sería conveniente contar con un docente de apoyo y repartir las responsabilidades. Por un lado, el maestro de la clase coordinaría el diálogo y se centraría en aspectos relativos al contenido de la discusión. Por otro lado, el adulto de apoyo se centraría en factores más técnicos, como el manejo del comportamiento o respeto por los turnos. Igualmente, puede proporcionar un *feedback* al facilitador de las sesiones sobre su actuación.

Sesiones

La frecuencia del programa es semanal y se articula en 5 sesiones de 60 minutos cada una. Es importante, en el inicio de la intervención, consensuar las reglas entre todos los alumnos y el profesor, para que sean respetadas. Además, deben implicar la buena educación, escucha activa y promover el respeto por otras opiniones. Para ello, se escribirán en una pizarra *velleda* que se colocará en un lugar visible para la clase.

Con excepción de la primera y última sesión, todas seguirán la siguiente estructura:

- ✓ **10 minutos:** dinámica rompehielos y que estimule el diálogo y la reflexión
- ✓ **40 minutos:** diálogo filosófico entorno a un estímulo, con una dinámica experimental que refuerza y clarifica la idea del estímulo.
- ✓ **10 minutos:** evaluación y reflexión de la clase, mediante el juego de los lápices y la maleta.

Los lapiceros	Se muestra la imagen de cuatro lápices de colores y tamaños diferentes y, a través de la asociación de los colores y tamaños con las emociones, el alumnado expresará cómo se han sentido en esa sesión.
La maleta	Mostramos un maletín abierto y los alumnos han de indicar qué aspectos meterían y no meterían relativos a la sesión realizada, justificándolo.

Respecto a la **temática**, todos los estímulos que se presentan en las distintas sesiones tienen un hilo conductor: la reflexión en torno a la diversidad, ya que tal y como se ha comentado anteriormente, el objetivo general es desarrollar la capacidad reflexiva y de razonamiento de nuestros alumnos promoviendo y generando una discusión en torno a la diversidad.

Sesión 1

Título	
BLA, BLA, BLA... ¡NOS VOLVEMOS FILÓSOFOS!	
Duración	60 minutos
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a los alumnos en la metodología de Filosofía para Niños. • Establecer unas reglas consensuadas de funcionamiento para los diálogos filosóficos. • Reflexionar acerca de la diversidad a través de estímulos visuales y experimentales. 	
Descripción	
<p>Durante la primera sesión se llevará a cabo la explicación del programa y el funcionamiento del mismo. Pero también se dejará un pequeño espacio de tiempo para iniciar a los alumnos en el diálogo filosófico.</p>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Pizarra <i>velleda</i> y rotulador. ○ Cuerda o cinta de color. ○ Imágenes gente diversa. ○ Tarjetas generadoras de preguntas. ○ Bloques o fichas de colores para la votación. ○ Tótem moderador: botella sensorial. 	
Actividades	
Introducción - 15 minutos	
<p>Se dispone a los alumnos en círculo, sentados en el suelo y a continuación preguntamos las siguientes cuestiones, dando un espacio para la reflexión:</p> <p>— ¿qué creéis que vamos a hacer así, sentados y mirándonos las caras? — ¿alguna vez habéis participado en una discusión filosófica?</p>	

— ¿sabéis qué es la filosofía?

Después, se lleva a cabo una pequeña explicación de lo que se va a hacer estas sesiones, que se nutrirán de sus intervenciones y del diálogo. Por ello, es necesario consensuar unas normas. Les preguntamos ¿cómo les gusta hablar? y qué normas creen que son necesarias para que la sesión sea eficaz. Así, vamos apuntando las reglas consensuadas. Por ejemplo, escuchar al compañero, pedir el turno, no interrumpir, respetar las opiniones, etc. Todas ellas se recogerán en un poster de características similares a las del [anexo 4](#). Por último, se explica la función del *Totem* moderador.

Dinámica rompehielos-10 minutos



Trazamos una línea con la cinta adhesiva en el suelo. Primero, la dinámica consiste en que los alumnos se posicionen entre un extremo o el otro, cada uno de ellos representando una opción distinta. Tendrán 10 segundos para decidir entre:

- Invierno o verano.
- Película o libro.
- Trabajo en equipo o individual.

En las siguientes opciones, les permitimos que se coloquen en puntos medios, no sólo en los extremos.

- Tener mucho dinero o tener muchos amigos.
- Ser muy guapo o ser muy inteligente.

Durante las 5 elecciones, preguntaremos aleatoriamente a 1 o 2 alumnos el por qué de su elección. De esta forma, fomentamos que se conozcan más, que inicien la argumentación y que empiecen a reflexionar y valorar antes de actuar. La segunda parte de la dinámica sirve para mostrar que muchas veces las cosas no son dicotómicas, sino que hay un rango de posibilidades intermedias.

Diálogo filosófico- 25 minutos



Se enseñan un conjunto de imágenes que representan la diversidad, como las del anexo 5. En parejas, los animamos a comentar qué ven en la imagen, qué se preguntan sobre ella y de qué podemos hablar en relación a la imagen. Después de 5 minutos aproximadamente, recopilamos una sugerencia por pareja en folios de papel, agrupando las que sean similares y procedemos a la votación con fichas. La sugerencia más votada será la que comience el diálogo filosófico guiado, que durará aproximadamente 10 minutos.

Pequeña reflexión- 10 minutos



“¿Cuánto de acuerdo estás con la siguiente afirmación?”

Con línea de cinta adhesiva del suelo, usada en la primera dinámica, realizaremos la siguiente actividad:

Se trata de que los alumnos avancen hacia el final de la línea si están muy de acuerdo con la afirmación o permanezcan en el principio, si no lo están. Además, pueden situarse en puntos medios.

Las afirmaciones se dividirán en dos: por un lado, las relativas a la sesión realizada; por otro lado, habrá afirmaciones acerca del programa de F.p.N. y la implicación del propio alumnado.

Sesión realizada:

- Me han parecido interesantes las aportaciones de mis compañeros.
- Me ha parecido una actividad difícil.
- Creo que las imágenes trabajadas no tienen nada de malo.
- Todos deberíamos tener las mismas oportunidades.

Futuras sesiones:

- Hoy me ha dado vergüenza participar, pero en las siguientes sesiones lo intentaré.
- Me parece importante que sigamos hablando del respeto por las personas y sus diferencias.

Observaciones y prevención de dificultades	<p>Es posible que los alumnos, al no estar familiarizados con el diálogo filosófico, encuentren dificultades para hablar sobre esas imágenes. Por ello, primero se lleva a cabo una aproximación en parejas. Si aun así observamos que el diálogo no fluye, podemos repartir, como si se tratara de un comodín, las tarjetas “ayuda a pensar”. Ver anexo 6.</p>
---	---

Sesión 2

Título	
¿SOMOS IGUALES? ¿SOMOS DIFERENTES?	
Duración	60 minutos
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar valor a las cualidades interiores, no físicas, fomentando el autoestima del alumnado y favoreciendo un entorno seguro. • Tomar conciencia sobre las diferencias en las personas. • Aceptar las diferencias como un aspecto positivo y no un motivo de discriminación. 	
Descripción	
<p>Desde el principio hasta el fin de esta sesión, los alumnos serán los sujetos colaboradores de esta pedagogía de filosofía para niños. A través de un estímulo en formato cuento, se trabajarán las diferencias y las similitudes, las relaciones interpersonales y los principios democráticos.</p>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Folios, celo y lapiceros. ○ Cuento: “Quiero la raíz” de Angélica Sátiro. ○ Manzanas para los alumnos y un cuchillo para la profesora. ○ Bloques o fichas de colores para la votación. ○ Tótem moderador: botella sensorial. ○ Lapiceros de colores y tamaños distintos y maletín o mochila. 	
Actividades	
Dinámica rompehielos-10 minutos	
<p>Me gustan tus cualidades: La siguiente dinámica consistirá en pegar un folio en la espalda de cada alumno y que sus compañeros escriban cualidades (no físicas) de esa persona. Despues de 6</p>	

minutos, vuelven a sus sitios y se hace una puesta en común de las características recogidas, recalmando la importancia de ser buena persona y tener actitudes positivas.

Diálogo filosófico- 40 minutos



El docente lee el cuento “Quiero la raíz” hasta la página 11.

—¿Cómo puede ser que COSAS tan diferentes lleven el mismo nombre de RAÍZ?

Unas son dulces, otras pican, otras son insípidas...
Unas son de color naranja, otras son amarillas y otras tienen color de nada, como las patatas, por ejemplo...

Tras leer la siguiente cita, se pausa la lectura y se les preguntará si eso ocurre en otros casos. Por ejemplo, ¿por qué os llamamos a todos “alumnos” si sois tan diferentes? Unos rubios, otros morenos, chicos, chicas, más altos o bajos...

Es entonces, cuando introducimos una dinámica experimental que evidencia esta idea al alumnado. La dinámica se llama “**La manzana**”. Para ello, repartimos una manzana a cada uno de los alumnos y pedimos intervenciones rápidas acerca de sus características. Así, verbalizamos que algunas manzanas son: verdes, amarillas, rojas, brillantes, pequeñas o grandes. Se hace hincapié en la idea de que son muy diferentes. Después, pedimos tres voluntarios para que entreguen a la profesora la manzana, quién la cortará mostrando el corazón y semillas, igual en las tres manzanas. Entonces, pedimos qué lectura pueden hacer de ello y cómo podríamos relacionar esta actividad con las personas.

(20 minutos)

Y tras este paréntesis un alumno lee la siguiente página:

—Para saber por qué todas estas cosas diferentes se llaman raíces, deberías pensar qué tienen todas ellas en común. Pero **como te estás fijando en sus diferencias, no lo puedes descubrir...**

Después, pedimos a los alumnos que piensen, en parejas, sobre la lección del libro y la escriban en un papel. Se recogen los distintos temas y se agrupan los que sean similares. Se procede a la votación del tema, colocando la ficha sobre el tema que les gustaría comentar. (10 minutos)

De esta manera, los 10 minutos restantes se reservan para llevar a cabo el diálogo filosófico con el tema votado por los alumnos. Los últimos minutos el docente dirigirá la discusión hacia una conclusión.

Reflexión- 10 minutos



En este caso se llevarán a cabo las dinámicas de evaluación descritas al comienzo del apartado: los lapiceros y la maleta.

Para los lapiceros se pedirán 5 voluntarios que se acerquen al estuche de la profesora y cojan el lápiz que más represente su estado de ánimo tras la sesión, dando una breve explicación.

Por otro lado, en el maletín se pedirán otros 5 voluntarios, que comentarán aspectos negativos o positivos de la sesión, siguiendo el formato de la dinámica.

Observaciones y prevención de dificultades

En el caso de que los alumnos encuentren dificultades en la propuesta de una pregunta, la labor del docente será facilitarla, a través de las tarjetas de preguntas inspiradoras, que podemos encontrar en el anexo 6.

Sesión 3

Título	
TOLERANCIA HACIA LOS DEMÁS, CELEBRAMOS LAS DIFERENCIAS	
Duración	60 minutos
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer el valor del respeto y la tolerancia. • Ser conscientes de cuándo no estamos respetando a alguien y le estamos discriminando. • Celebrar lo que nos hace diferentes. 	
Descripción	
<p>En esta sesión de filosofía para niños, los alumnos trabajan la no discriminación. Para ello, se utiliza un video generador que nos servirá como estímulo para realizar posteriormente un ejercicio de introspección y autoobservación, por el cual los alumnos tendrán que pensar en sus cualidades positivas, entre otras cosas.</p>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Cesta con objetos varios (lápiz, peluche, lego, cuaderno, botella de agua, etc.) ○ Video del cuento “Orejas de Mariposa” (Elena,2015) ○ Ficha orejas de mariposa. Ver anexo 7. ○ Lápices de colores y tamaños distintos y maletín o mochila ○ Bloques o fichas de colores para la votación. ○ Tótem moderador: botella sensorial. 	
Actividades	
Dinámica rompehielos-10 minutos	
<p>Presentamos una cesta y caja con diferentes objetos y animamos a usarlo para inventar historias. El docente realiza el primer ejemplo, es decir, coge un objeto y piensa en una frase. A continuación, otro de los alumnos coge un objeto y continúa la historia incluyendo ese objeto en ella.</p>	

Diálogo filosófico- 40 minutos



Visualización del videocuento “Orejas de Mariposa-videocuento” (Elena, 2015) y breve comentario acerca del mismo. Pedir alguna intervención para ver qué opinan del cuento, lanzar la pregunta: ¿por qué se reirán de ella? ¿está bien reírse de los demás? ¿por qué? Y escuchar 3 intervenciones.

(10 minutos)

Es entonces, cuando introducimos una dinámica experimental que evidencia esta idea al alumnado. La dinámica se llama “**¿Qué llevan mis orejas?**”. Para ello, repartimos la plantilla de alas de mariposa, que encontramos en el anexo, a cada uno de los alumnos. A continuación, se trata de que escriban dentro de las orejas, motivos o cualidades personales que les gustan de sí mismos. Dejamos que las pinten y cuando quedan 5 minutos, pedimos algunos voluntarios para comentar qué llevan sus orejas.

(15 minutos)

A continuación, los alumnos por parejas piensan y hablan sobre un posible tema y una pregunta para la sesión. Los siguientes pasos son escuchar las propuestas, agrupar las similares y proceder a la votación. (10 minutos)

Los últimos 15 minutos se dedicarán al diálogo filosófico. Puesto que los alumnos ya están más familiarizados con la metodología, el docente preguntará a un voluntario la conclusión de la sesión.

Reflexión- 10 minutos



Pasando el tótem, uno a uno, se hará una ronda por la cual los alumnos brevemente comentan cuál ha sido un aspecto positivo y otro negativo de la sesión. Puede ser relativo a aspectos técnicos de la misma (respeto de turnos, intervenciones equilibradas, etc.) o conclusiones que hayan extraído del propio contenido.

Observaciones y prevención de dificultades

En este punto, los alumnos ya son mucho más autónomos, por lo que no es necesaria una intervención tan recurrente. Sin embargo, es posible que sea necesario distribuir las intervenciones, evitando que las mismas personas acaparen espacios y facilitando la participación de las más cohibidas.

Sesión 4

Título	
TENGO EL PODER DE AYUDAR Y CAMBIAR LAS COSAS.	
Duración	60 minutos
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que todas las personas tienen los mismos derechos. • Entender que las personas somos distintas y hay que respetarse tal y como somos. • Reflexionar acerca de cómo la sociedad trata a las personas diferentes. • Introducir la idea de que todas las personas son un agente de cambio. 	
Descripción	
<p>En esta sesión los alumnos ya están más familiarizados con la dinámica y se aumenta el nivel de abstracción. Los alumnos tendrán que imaginar de qué forma el colegio sería más inclusivo, proponiendo ellos mismos soluciones para combatir la discriminación. Así, conseguimos materializar el aprendizaje de las pasadas sesiones y ofrecer soluciones reales para su entorno.</p>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuento: “Por cuatro esquinitas de nada” de Ruillier y Bourgeois. ○ Tijeras, cartulina, pinturas y pegamento. ○ Figuras geométricas impresas (cuadrado, triángulo y círculo). ○ Bloques o fichas de colores para la votación. ○ Tótem moderador: botella sensorial. 	
Actividades	
Dinámica rompehielos-10 minutos	
<p>La dinámica por realizar se llama “los extraterrestres”. Cuatro alumnos voluntarios se convierten en unos extraterrestres que intentan comprender los comportamientos y hábitos de los terrícolas, que son el resto de alumnos.</p>	

Para ello, los extraterrestres, cuentan con las tarjetas de investigación con preguntas que tienen que ser resueltas antes de abandonar la tierra. El resto de alumnos pedirá, de forma voluntaria y levantando la mano, el turno para poder responder a los extraterrestres curiosos.

Las tarjetas de investigación las proporciona la profesora a cada uno de los extraterrestres y se encuentran en el anexo.

Diálogo filosófico- 40 minutos



En disposición circular, se lee el cuento, mostrando las ilustraciones a todo el alumnado. Al finalizar su lectura, se lanzan una serie de preguntas para que reflexionen sobre el tema. Ellas se pueden encontrar en el Anexo, en forma de tarjetas estimulantes para pensar. Por ejemplo: “¿Creeís que el cuadrado tiene que cambiar para ser como los demás?” “¿Cómo podemos “abrir puertas” en el colegio a compañeros que lo necesitan?”

Tras comentarlas durante 5 minutos con su pareja, los alumnos escriben su pregunta en un folio. A continuación, se procede a la votación.

(15 minutos)

Entonces, comienza el diálogo filosófico durante otros 15 minutos. Si resulta necesario agilizar la discusión, se pueden recurrir a las tarjetas de pensamiento de esta sesión, que se encuentran en el Anexo 6.

Los últimos 10 minutos de esta parte, la profesora da a cada alumno una forma geométrica distinta, que el alumno coloreará y en la que escribirá su respuesta a la pregunta: “En el colegio, ¿cómo podemos ayudar a los alumnos que lo necesitan?”. Conforme terminan, se pegan todas las figuras en un mural, que observarán mientras la profesora pregunta: si hiciéramos todo lo que habéis propuesto, ¿sería mejor nuestro colegio? Tras, reflexionar sobre estas preguntas daremos por finalizada esta parte

Reflexión- 10 minutos



En este caso se llevarán a cabo las dinámicas de evaluación descritas al comienzo del apartado: los lapiceros y la maleta.

Para los lapiceros se pedirán 5 voluntarios que se acerquen al estuche de la profesora y cojan el lápiz que más represente su estado de ánimo tras la sesión, dando una breve explicación. Por otro lado, en el maletín se pedirán otros 5 voluntarios, que comentarán aspectos negativos o positivos de la sesión, siguiendo el formato de la dinámica explicado anteriormente.

Es importante variar en la elección de los voluntarios respecto a las sesiones anteriores. De esta forma, obtendremos una muestra más significativa y amplia de las opiniones relativas a las sesiones.

Observaciones y prevención de dificultades

Esta sesión requiere una mayor capacidad de abstracción para entender el paralelismo entre las figuras del cuento y la situación de inclusión en los colegios. Entendiendo la dificultad que ello puede suponer, se facilitan las tarjetas de preguntas inspiradoras, que podemos encontrar en el anexo 6.

Sesión 5

Título	
EMPATÍA: Me pongo en su lugar	
Duración	60 minutos
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar a través de la práctica de deportes adaptados, las sensaciones que puede tener una persona con diversidad funcional. 	
Descripción	
<p>La última sesión del programa propone una actividad práctica, que permite vivenciar a los alumnos todos los contenidos, ideas y conocimientos nuevos que se han tratado a lo largo del programa. En esta ocasión, serán los protagonistas de esas diferencias y necesidades, en vez de vivenciarlas en tercera persona.</p>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Pañuelos para vendar los ojos. ○ Pelota y red de voleibol. ○ Espacio adaptado como un pabellón o polideportivo. 	
Actividades	
Introducción-10 minutos	
<p>Consiste en poner videos de atletas paralímpicos durante 5 minutos aproximadamente. En este caso, se propone trabajar el voleibol sentado. Por ejemplo, a través del siguiente video de YouTube: <i>Sitting volleyball highlights-London 2012 Paralympic Games</i> (Paralympic Games, 2013).</p> <p>Tras su visualización, se comenta brevemente durante 5 minutos qué les ha parecido.</p>	

Actividad central- 30 minutos

Se lleva al alumnado a un espacio adecuado, como un pabellón o una sala amplia, y se divide a los alumnos en 4 equipos de 6 personas. Se explica a los alumnos que se jugarán dos partidos simultáneamente.

Durante los 15 primeros minutos, los alumnos jugarán a voleibol sentado, tal y como visualizaron en los vídeos, sin poder moverse de sus sitios. En los últimos 10 minutos, se introducirá una variante, por la que la mitad de los alumnos de cada equipo (3 personas por equipo), tendrán que taparse los ojos y jugar sin ver, guiándose por las indicaciones de los compañeros para saber cuándo viene la pelota.

Reflexión- 10 minutos

Tras acabar la sesión, se llevará a cabo una reflexión en torno a las sensaciones que les ha producido la experiencia. La reflexión se hará en círculo. Por ello, la profesora pasa a un segundo plano y los protagonistas serán los alumnos y sus opiniones.

Observaciones y prevención de dificultades	<p>En el caso de que no haya dinamismo en la reflexión final, la profesora propondrá las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Cómo os habéis sentido? — ¿Es fácil realizar un deporte sin la vista o sin movilidad en las piernas? — ¿Cambia esto vuestra forma de ver a esas personas? — ¿Os parece que tiene mérito? — Etc.
---	---

Evaluación

La evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues permite evaluar el grado de consecución de los objetivos planteados. De Puig (2005) sostiene que la evaluación debe estar integrada en el ejercicio educativo para que, así, regule el aprendizaje y la acción docente. Este enfoque convierte a su vez la evaluación en un proceso de autorregulación tras un ejercicio de análisis, reflexión y conocimiento de uno mismo.

Para el programa desarrollado, se plantea una evaluación sobre tres ejes: alumnado, intervención docente y el propio proyecto. Su esquema es el siguiente:

Figura 2
Síntesis de la evaluación en torno a sus ejes



Alumno

Se plantea una evaluación continua, que no se limite a la calificación numérica. Por ello, tal y como defiende Martínez (1991), desde este enfoque evaluativo se primarán los aspectos cualitativos y los progresos de los alumnos tendrán valor, así como se señalan las destrezas en las que ha de mejorar. En este caso, se organizará entorno a los objetivos específicos propuestos:



Para evaluar estos objetivos se utilizan los siguientes instrumentos de evaluación:

1. Tabla de evaluación con distintos grados de consecución de los objetivos plasmados en la figura anterior. La tabla de evaluación sigue el código de colores; es decir, el sombreado de cada ítem corresponde al objetivo de la gráfica con el mismo color.

Tabla 4

Evaluación de la consecución de objetivos por el alumnado

	Excelente	Bien	En proceso	Todavía no
Justifica sus opiniones con argumentos				
Formula preguntas y cuestiona a los compañeros				
Usa adecuadamente el lenguaje (propone ejemplos, generaliza, etc.)				
Demuestra respeto por las personas y sus opiniones				
Ayuda a sus compañeros a clarificar sus ideas				
Adopta la escucha activa				
Construye ideas y argumentos a partir de intervenciones de sus compañeros				
Dialoga de manera directa con sus compañeros y no hacia el profesor				

2. Diario del docente con anotaciones del profesor sobre el alumno. Mediante la observación directa el profesor que imparte las sesiones recogerá distintas informaciones como anécdotas significativas o transcripciones literales interesantes.

3. Diana de autoevaluación destinada a los alumnos: Esta herramienta permite que los alumnos se puedan autoevaluar de manera sencilla y obteniendo un resultado muy visual. Además, la autoevaluación favorece el desarrollo de valores educativos como la autonomía de aprendizaje, la honestidad, el análisis crítico y la responsabilidad. (Fraile, 2009). Para completarla, los alumnos deberán esperar al final del programa y reflexionar acerca de las seis afirmaciones que se les proponen. Se repartirá una diana en una fotocopia a cada uno de los alumnos. Después, se leerán las distintas afirmaciones en voz alta para asegurar la comprensión. A continuación, medirán su grado de conformidad con cada una de ellas, coloreando el número 1 para expresar poco acuerdo y hasta el número 4 para expresar el máximo. Esta diana puede verse detallada en el [Anexo 9](#).

Docente

En segundo lugar, se llevará a cabo una autoevaluación del **docente**. De esta manera se analiza integralmente los aspectos positivos o negativos de la labor docente. La consideración de estos aspectos supone un elemento potencial de formación, ya que estos juicios conllevan un cuestionamiento de las prácticas actuales para ser mejoradas. (Fuentes, Sánchez, 1999).

Los medios con los que llevaríamos a cabo esta recogida de datos para una posterior evaluación de la docencia son:

1. **Grabaciones** de audio de la propia actuación para un posterior análisis.
2. Recurrir a **un feedback externo** de otro docente, si podemos contar con este.
3. Se responderá a las siguientes cuestiones, propuestas por Martínez (1991):

Tabla 5

Cuestionario de preguntas de autoevaluación docente

Preguntas
¿Qué estoy haciendo para conseguir que todos y todas se impliquen en el diálogo?
¿Las actividades planeadas han conseguido que la clase funcione como una comunidad de investigación?
Las actividades que he planeado: ¿son coherentes con un modo de aprender que implique una búsqueda rigurosa, progresiva y comunitaria?
¿Cuánto hablo en las sesiones de clase? ¿Podría hablar menos para propiciar un diálogo más rico?

¿Estoy utilizando o permitiendo un vocabulario técnico sin la seguridad de que todo el mundo lo entiende de la misma manera?

Pregunta extra

- ¿He conseguido mantener la motivación e implicación del alumnado a lo largo del proyecto?

Proyecto

Por último, se llevará a cabo la evaluación del **propio proyecto** por parte del docente y los alumnos.

1. Preguntas para el docente

¿Se han ajustado los tiempos previstos?

¿Los materiales han sido adecuados?

¿Se ha conseguido la escucha activa?

¿Qué ha funcionado bien? ¿Qué ha funcionado mal?

¿Qué perfil de alumno se ha implicado más?

¿Qué perfil de alumno ha tenido más dificultades en esta metodología y que puedo hacer para aminorar estas dificultades?

2. A través de las intervenciones de los alumnos en las dinámicas orales de autoevaluación (los lapiceros y la maleta), se tendrá en cuenta la opinión directa de los participantes, como un instrumento de evaluación del proyecto.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era la elaboración de un programa de intervención, basado en la historia del aprendizaje dialógico y en las propuestas de filosofía para niños, que permitiera reflexionar con el alumnado entorno a la diversidad. Dada la crisis sanitaria del COVID-19 y el confinamiento del alumnado, el programa no ha podido ser implementado en el centro escogido, convirtiéndose en una propuesta de futura aplicación.

El proyecto planteado concibe al niño como sujeto principal del proceso educativo, por el que se formará como ciudadano crítico y reflexivo, especialmente ante situaciones de exclusión. Igualmente, la intervención aspira al desarrollo y mejora de habilidades, y no a la mera adquisición de conceptos específicos. Además, lejos de resultar distante de las bases del currículum de Educación Primaria, se relaciona con las competencias básicas y con algunos de los contenidos de asignaturas como Lengua Castellana o Valores Sociales y Cívicos. De hecho, tal y como Lipman (1997) sostiene, la filosofía crea conexiones múltiples con las otras materias ofreciendo un marco favorable para desarrollar el pensamiento crítico en otras disciplinas.

Resulta eficaz en muchos aspectos, teniendo en cuenta los resultados conseguidos en las propuestas de Filosofía para niños que han inspirado este modelo. Algunos de los beneficios son la mejora de los dominios académico, social y comportamental, del razonamiento y las habilidades comunicativas, así como el incremento en la colaboración y adopción de principios democráticos (Ventista, 2019).

Por ello ya existe una red de centros de filosofía para niños a nivel estatal que ofrece formación docente y entrenamiento para implementar estos programas. Asimismo, maestros de reconocimiento nacional como César Bona proponen realizar asambleas de alumnos, enseñar a pensar y no suprimir la asignatura de la filosofía en niveles de educación primaria (Picart, 2016).

De esta manera la intervención educativa planteada en este trabajo se desarrolla en cinco sesiones, que, en función de la periodicidad con la que se decida llevarse a cabo, puede resultar una práctica de hasta un mes de duración. Tal y como declaran Snilsveit et al (2016), dada la complejidad del proceso educativo, los programas tardan un tiempo en generar resultados. De hecho, los efectos a largo plazo no son los mismos que los

observados a corto plazo. Así pues, parece indiscutible que la propuesta es ambiciosa, pues necesita del compromiso del docente y el alumno ante una metodología novedosa y su continuidad en el tiempo para obtener unos resultados claros y a largo plazo.

En otro orden de cosas, tras recabar información sobre distintos programas de Filosofía para Niños actualmente implementados, se advierte la falta de investigaciones concluyentes acerca de sus resultados. Tal y como defienden Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000), un programa ha de estar acompañado por un plan de trabajo, donde se contemple la situación de partida, las propuestas y una evaluación posterior. Cuando se pone a prueba un proyecto de intervención innovador, la evaluación es útil para emitir juicios y recomendaciones, y probar la eficacia de la intervención. De este modo podemos asociar evaluación e investigación¹², pues la evaluación permite el avance del conocimiento a partir de la sistematización de la práctica. Por ello, si bien los programas mencionados anteriormente plantean unos objetivos y una situación de partida, resulta imprescindible evaluar e investigar acerca de los resultados, con el fin de avanzar en la correcta implementación del proyecto y obtener datos reales sobre su eficacia.

En línea con esta idea, cabe decir que las reformas educativas requieren una visión a largo plazo, así como voluntad política y recursos económicos que apoyen la aplicación de estos programas innovadores. Para lograrlo, es necesario llevar a cabo pruebas y estudios que evalúen los efectos de los distintos programas educativos y sirvan de apoyo a la hora de tomar decisiones (Snilsveit et al, 2016).

Por otro lado, los distintos documentos legislativos examinados para este TFG reconocen la diversidad y la apreciación de la diferencia como dos principios importantes en la educación. Por tal motivo, es necesario y beneficioso materializar estos preceptos legislativos en la escuela, no solo fomentando una praxis inclusiva, sino también de manera activa a través de programas y proyectos, como el desarrollado en este trabajo.

Por último, es preciso hacer alusión al impacto educativo derivado de la actual situación de crisis sanitaria y su relación con este trabajo. De acuerdo a Heike Freire, los alumnos necesitan experiencias emocionales y sensoriales para crear una representación del mundo. Sin embargo, esta situación ha transformado el proceso de enseñanza-

¹² Para Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) la evaluación y la investigación no son conceptos equivalentes. La investigación persigue el incremento del cuerpo de conocimiento, relacionando hechos, fenómenos, situaciones...; y la evaluación aspira a valorar y perfeccionar la acción.

aprendizaje en un acto individualizado a través de una pantalla, eliminando muchos aspectos de la sociabilidad. Muchos alumnos que estaban desarrollando aspectos como la inteligencia espacial o las habilidades sociales, se han visto perjudicados por la obligatoriedad del confinamiento (Del Barrio, 2020). De hecho, un estudio internacional llevado a cabo por Save the Children, con una muestra de 6000 niños, manifiesta que 1 de 4 niños sufre ansiedad y un número importante de ellos podría desarrollar trastornos psicológicos permanentes, como la depresión (Save the Children, 2020).

Esto nos lleva a plantearnos la relevancia que tienen los espacios sociales en el aprendizaje. El próximo curso escolar, surgirá la necesidad de acoger de nuevo a los alumnos y trabajar sobre la difícil vivencia. Ello debe llevarse a cabo con unas condiciones que respeten sus derechos. Es decir, organizando la escuela desde las necesidades de la infancia y no únicamente desde las del COVID-19, creando entorno saludable y respetuoso con el alumnado (Freire, 2020).

El pedagogo Jaume Carbonell (2020) establece como prioritaria la atención desde el cuidado, la conversación y la solidaridad hacia el alumnado. De esta forma, el acogimiento de estos debe acompañarse de un interés por su estado, a nivel colectivo y personal, pues la vivencia varía en función de la persona. Además, propone conversar en círculo, de manera “abierta, libre y espontánea, con mucha escucha, respetando los silencios”.

En relación con esta última idea, la filosofía para niños se sustenta en las comunidades de aprendizaje y las interacciones dialógicas. Es decir, entiende el aprendizaje como un proceso social. Así pues, las experiencias y emociones derivadas de esta situación funcionarían adecuadamente como tema en los espacios de diálogo comunitarios. La ya mencionada Heike Freire, ha elaborado el cuento *Caperucita y el Covid Lobo*, que puede actuar como estímulo en una sesión de filosofía para niños, generando una reflexión en torno a esta dura experiencia colectiva. Desde esta afectividad interpersonal, la filosofía para niños también responde a uno de los objetivos primeros de Matthew Lipman: desarrollar el *caring thinking* [pensamiento cuidante] entre los alumnos, demostrando así que la F.p.N. es una herramienta útil y aplicable a diferentes áreas de interés de nuestras vidas.

Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial.
- Barra, E., (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf>
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bayas, M. (2008). La noción de comunidad en CS Peirce. Universidad de Navarra.
- Benéitez, J. J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de educación*. (350). 401-422.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_17.pdf
- Bermejo, J. (2004). Mito y filosofía en C. García Gual (Ed.), *Historia de la filosofía antigua* (pp. 21-33). Trotta.
https://books.google.es/books?id=Q8aPGPoxDdEC&pg=PA5&dq=paso+del+mito+al+1+agos&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional en J. Navarro (Ed.), *Diversidad, calidad y equidad educativas*.
- Campillo, A. y Cifuentes, L.M. (25 de noviembre 2012). La Filosofía, escuela de libertad. *El País*.
https://elpais.com/sociedad/2012/11/25/actualidad/1353868420_459248.html
- Carbonell, J., (23 de marzo de 2020). Y cuando vuelvan a clase, ¿qué? *El Diario de la Educación*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2020/03/23/y-cuando-vuelvan-a-clase-que/>

Colegio Educación Infantil y Primaria César Augusto (2017). Proyecto educativo de centro.

https://issuu.com/ceipcesaraugusto/docs/pec_junio17

Constitución Española. (1978). Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Daniel M. & Auriac E. (2011) Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, Educational Philosophy and Theory, 43:5, 415-435

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. 18 de diciembre de 2017.

De la Garza, M.T. (1995): *Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Visor.

Del Barrio, A. (15 de junio de 2020). Heike Freire, educadora: "Queremos meter a los niños en una escuela monstruosa y cruel". *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/papel/2020/06/15/5ed8dad7fddff5f1b8b45e3.html>

Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

De Puig, I. (2005) ¿Por qué evaluar? en Eumo (Ed.) *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. (pp. 33-50)

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Duque, E. y Prieto, O. (2009) El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.

Elena, [Aula de Elena]. (25 de enero, 2015) Orejas de Mariposa-video cuento [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=051fVwTM0UM>

Fraile, A. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. *Ser corporal*, (3), 6-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3441758>

Freire P. (1968) *La pedagogía del oprimido*. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelpOprimido.pdf>

Fuentes, M. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796473>

García-Moriyón, F. (2010). Filosofía para Niños: genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 2, 15-40. <http://institucional.us.es/revistahaser/uploads/N2/garcia-moriyon.pdf>

García M.J., (2010) Filosofía para niños. *Temas para la educación*, (8). 1-3. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7227.pdf>

García-Pastor, C. (2000) Inclusión: una forma comprometida de trabajar en la escuela. En: Rondal, J. Pérez, J. y Nadel, L. *Revisión de los últimos conocimientos*. Espasa.

García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (207), 1-12. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>

García, M. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y experiencias educativas*, (14), pp.1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf

Giannini, H. (1997). *Breve historia de la filosofía*. Catalonia.

González, R., Medina M.C. y Domínguez, M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 34(2) <https://doi.org/10.14201/et2016342131148>

Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, 11(16), 149-167 <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). La disposición del aula En *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 21-24) <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Johnson, T. W. (1984). *Philosophy for Children: An Approach to Critical Thinking*.

Ladrón de Guevara, M. Á. (2019). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo*. Tutor Formación.

Lázaro, V. C. (2017). Fundamentos de una propuesta educativa de filosofía para niños, y la episteme y rol de las docentes de educación inicial-UNT. *Perspectivas en primera infancia*, 4(4). <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/1286>

Ledesma, N. (2013). Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. En Chisvert, Garrido y Horcas. *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* pp.17-26. Octaedro
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4685761>

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones la Torre.

Lipman, M. (2002). *Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre.
<https://books.google.es/books?id=PB5sSh-y880C>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. 4 de mayo de 2006.

López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. (22), 41-60
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Luque, D. J. (2014). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 39 (3-4), 201-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015078009>

Mares, A., Martínez, R., y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016&lng=es&tlng=es.

Marias, J. (2012). *History of Philosophy*. Dover Publications.

Martínez, E. (1991). La filosofía en el aula: por una democracia integral. *Paideía*, (13-14), 137-145. http://www.emiliomartinez.net/pdf/Filosofia_Aula_Democracia_Integral.pdf

Matthews, G. (1980) *Philosophy and the Young Child*. Harvard University Press.

Medina, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (67), 83-98. <https://doi.org/10.6018/199701>

Mejía, A.F. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (10), 209-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123219>

Migdalek, M., y Rosemberg, C. R. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 9(4), 1-16, http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n4esp.pdf

Migdalek, M., Santibáñez, C., y Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista signos*, 47(86), 435-462. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n86/a05.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (29 de enero de 2019). *España registra la tasa de abandono escolar más baja de la última década.*

[http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/01/20190129-](http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/01/20190129-abandonoescolar.html)

abandonoescolar.html

Tenorio, M.Y., (2016). Filosofía para niños, una experiencia dirigida por docentes en formación inicial. *Revista Educación y Pensamiento* 23(23).

<http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/tomo23/article/view/48/>
37

Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615.

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022&lng=en&tlng=es

Moreira, M. A. (2012). Al final, ¿qué es el aprendizaje significativo? *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*,(25), 29-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>

Nirenberg, O., Brawerman, J., y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación*. Paidós.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón. 18 de junio de 2018.

ORDEN ECD/445/2017, de 11 de abril, por la que se modifica la Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. Boletín Oficial de Aragón. 12 de abril de 2017.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

(2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

<http://www.eduy21.org/Documentos/Gu%C3%ADa%20para%20asegurar%20la%20inclusi%C3%B3n%20y%20de%20equidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>

Oficina Técnica Ebrópolis (2017) *Renta neta media de Zaragoza: Ciudad - Área Funcional - Distrito* <http://www.zaragoza.es/cont/paginas/noticias/uarentazaragoza.pdf>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>

Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (4), 79-90.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>

Paniego (2017). Aprender a pensar a través de la filosofía para niños. *Forum Aragón*, (22), 8-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345078>

Paralympic Games (19 de mayo de 2013). *Sitting volleyball highlights-London 2012 Paralympic Games*. [Archivo de video] YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=5p_R6iYH9Fw

Partarrieu, A. (2011). Diálogo socrático en psicoterapia cognitiva. En *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Peña, J. E. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños"* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Pineda, D. (1992). Filosofía para Niños: un acercamiento. *Universitas philosophica*, 10 (19).

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779>

Picart, C. (27 de noviembre de 2016). El profesor César Bona propone erradicar las asignaturas

e intercambiar docentes. *El Periódico De Aragón*.

https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/profesor-cesar-bona-propone-erradicar-asignaturas-intercambiar-docentes_1162683.html

Phillips, C. (2011). The efficacy of the lipmanian approach to teaching philosophy for

children. *childhood & philosophy*, 7(13), 11-28. [https://www.e-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20576)

[publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20576](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20576)

De Puig, I. y Sátiro, A. (2006) Proyecto Noria. Filosofía para enseñar a pensar y crear a los niños.

Recrearte. <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte06/Seccion2/noria.pdf>

¿Qué es la filosofía para niños? (s.f.) *Filonenos: Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias*. <http://filonenos.org/que-es-filosofia-para-ninos/>

Rand, A. (1984). *Philosophy: Who needs it*. Penguin.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. 1 de marzo de 2014.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html.

Romilly, J. (1997). *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles*. Seix Barral

Ruillier, J. y Bourgeois, É. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. Juventud.

Sánchez, D. (21 de septiembre de 2018) La filosofía podría ser el hilo conductor de la escuela.

El diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/09/21/la-filosofia-podria-ser-el-hilo-conductor-de-la-escuela/>

Santos Velandia, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Infancias Imágenes*, 11 (2), 8-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817209>

Sátiro A. (2012). *¡Quiero la Raíz!* Editorial Octaedro.

Save the Children (8 de mayo de 2020). *Save the Children advierte de que las medidas de aislamiento social por la covid-19 pueden provocar en los niños y niñas trastornos psicológicos permanentes como la depresión.*
<https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-advierte-de-que-las-medidas-de-aislamiento-social-por-la-covid-19-pueden>

Sierra, J., Carpintero, E. y Pérez, L., (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 92-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3548104>

Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. y Jiménez, E., (2016). *The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries.* International Initiative for Impact Evaluation. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4892>

Tamayo, O.E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos* 9(17), 211-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835215010>

Trejos V. (2016) *Estudio psicosociológico del Hogar Niño Jesús mediante el Programa de Filosofía para Niños y Niñas del Prof. Matthew Lipman* [Tesis de maestría]. Universidad de San José, Costa Rica.

Trilla, J. (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Vélez, G.J. (2005). Semiótica y acción comunicativa: una ruta entre Pierce, Apel y Habermas. *Andamios, 1*(2), 173-195.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300008&lng=es&tlang=pt

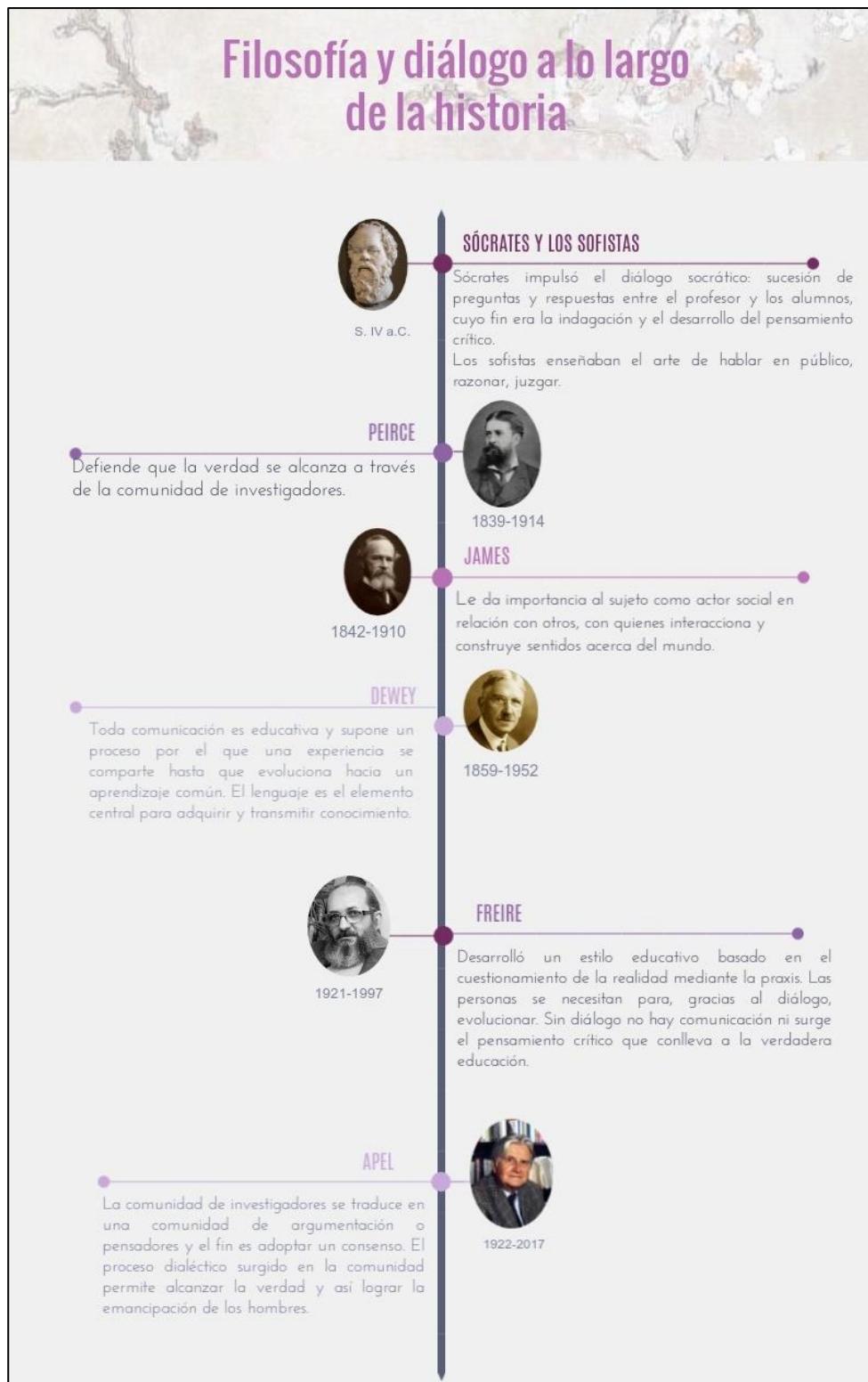
Ventista, O. (2019). *An Evaluation of the 'Philosophy for Children' programme: The impact on Cognitive and Non-Cognitive Skills*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Durham, Durham.

Vicuña, A. (1994). Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 15(2), 177-189.

<https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/18/public/18-1062-1-PB.pdf>

Anexos

Anexo 1



Línea del tiempo de elaboración propia.

Anexo 2

Tabla novelas filosóficas para niños de Matthew Lipman, de elaboración propia.

Novela	Edad recomendada	Argumento	Tópicos filosóficos ¹³
<i>Elfie</i>	5-6 años	Elfie es una niña tímida que no habla en clase, pero su mente no deja de reflexionar sobre lo que le rodea. Ella y sus compañeros reflexionan acerca de aspectos como la realidad y la naturaleza de las oraciones, sus conexiones, las comparaciones, etc.	Lenguaje
<i>Pixie</i>	6-7 años	Tras visitar el zoológico, Pixie cuenta cómo crea la historia de su criatura misteriosa. En el marco de situaciones cotidianas, se plantean problemas filosóficos: la construcción narrativa de la identidad personal, la corporalidad, las relaciones, ...	Comunicación
<i>Kio y Gus</i>	9-10 años	Kio y Gus se hacen amigos en una granja, el primero ayuda a Gus a explorar el mundo, los animales, el espacio y la naturaleza. Así, conversan y comparten sus experiencias sobre estos elementos. El libro se centra en la observación y descripción, en la realidad, la verdad y la belleza, entre otros.	Conocimiento
<i>El descubrimiento de Harry</i>	11-12 años	Un grupo de alumnos en clase comienzan a pensar sobre el pensamiento y así, van descubriendo el sentido de las distintas situaciones y experiencias cotidianas que viven.	Lógica formal

¹³ Los tópicos filosóficos que se tratan en cada novela han sido extraídos del artículo de Mejías (2011) *Filosofía para niños y niñas desde sus novelas*.

<i>Lisa</i>	13-14 años	Lisa se plantea dilemas éticos como si puede comerse los animales y a la vez quererlos; se pregunta acerca de lo malo y bueno desde una perspectiva ética.	Ética
<i>Suki</i>	15-16 años	Harry tiene dificultades en la producción de un escrito poético que les manda su profesor. Suki, que escribe y disfruta la poesía, le ayuda con la tarea. Sin embargo, el objetivo final del libro es que los alumnos lleguen a escribir poesía o ficción.	Estética
<i>Mark</i>	16-17 años	Mark es acusado de destruir varias clases en el colegio. Tras ser enjuiciado, se auto declara una "víctima de la sociedad". Se discuten cuestiones trascendentales como la naturaleza y el sentido de las instituciones sociales, la ley y la autoridad, el vandalismo o la responsabilidad.	Política y sociedad

Anexo 3

2 Curriculump Noria

El PROYECTO NORIA es una propuesta de educación reflexiva y creativa destinada a niñas y niños de 3 hasta 11 años organizada en los siguientes programas:

PROGRAMA	TEMAS	LIBRO DEL ALUMNADO	LIBRO DEL PROFESORADO	EDAD
Jugar a pensar con Juanita	Valores para aprender a convivir y autoconocerse	La mariquita Juanita	Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años	3-4 años
Juguemos a pensar	Lenguaje Mundo Identidad	Jugar a pensar con cuentos	Jugar a pensar Recursos para aprender a pensar en educación infantil	4-5 años
Jugar a pensar con los sentidos	Percepción	Pébili	Pensar Percibir, sentir, pensar	6-7 años
Jugar a pensar con leyendas	Valores para una convivencia intercultural	Juanita, los cuentos y las leyendas	Jugar a pensar con leyendas y cuentos	7-8 años
Jugar a pensar con mitos	Valores para una convivencia intercultural	Juanita y los mitos	Jugar a pensar con mitos	8-9 años
Pensar a través de juegos	Reglas, normas y convivencia	—	Juegos para pensar	9-10 años
Los derechos de los niños y niñas	Derechos	—	Los derechos de los niños y niñas	10-11 años

Anexo 4



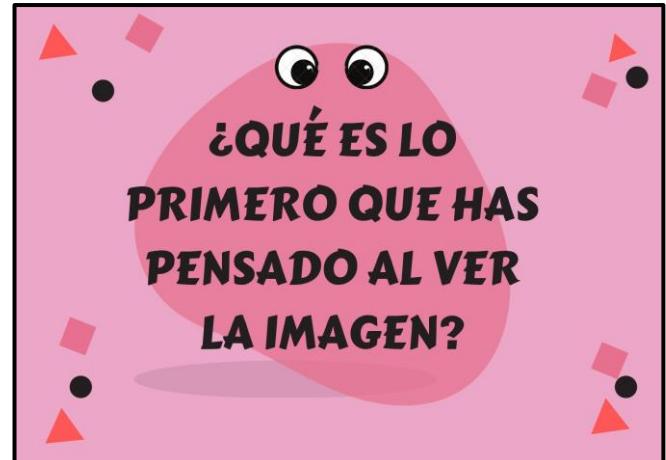
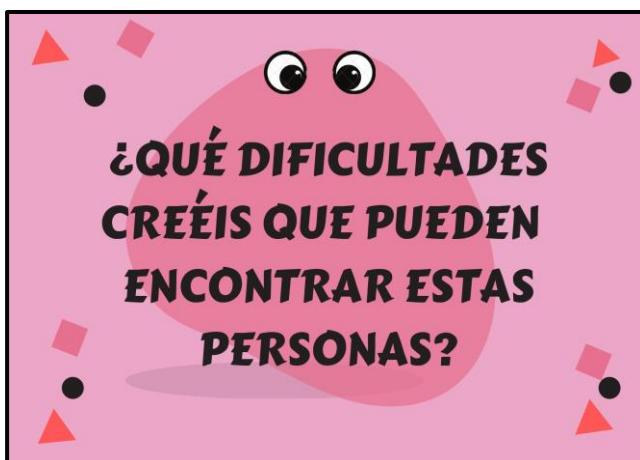
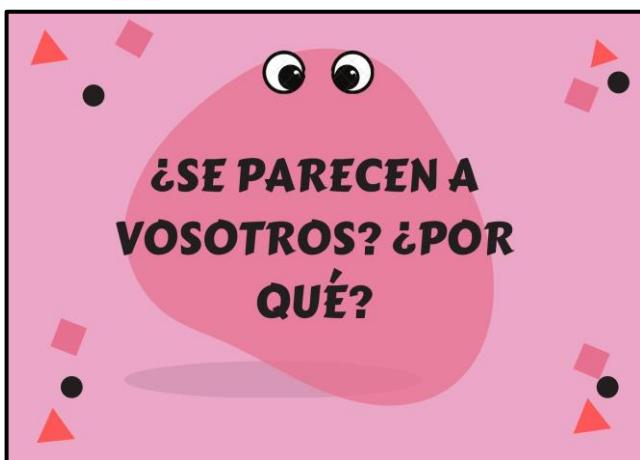
Ejemplo de poster con las reglas del diálogo filosófico para el programa. Elaboración propia.

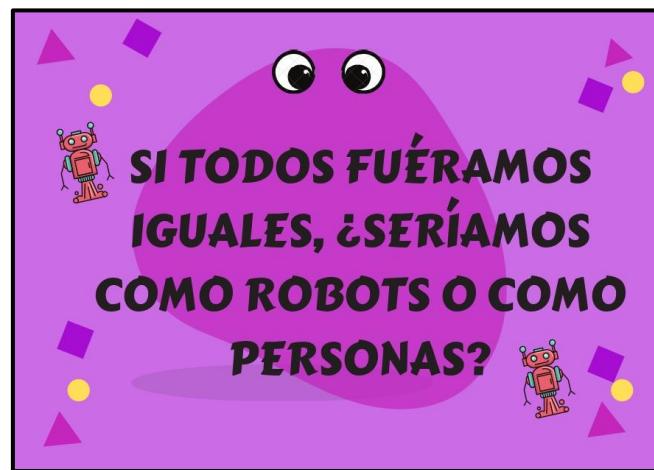
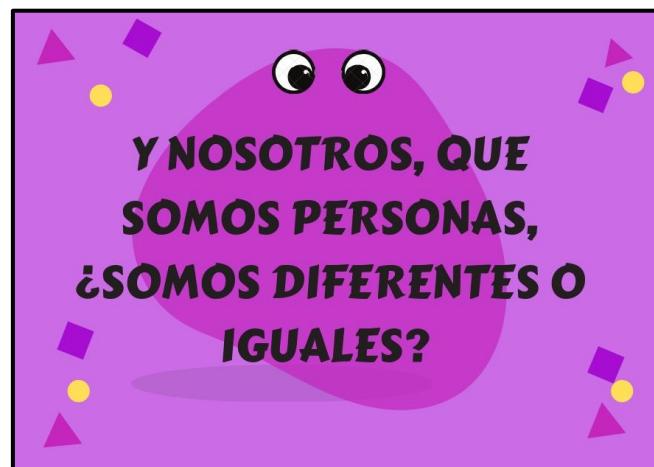
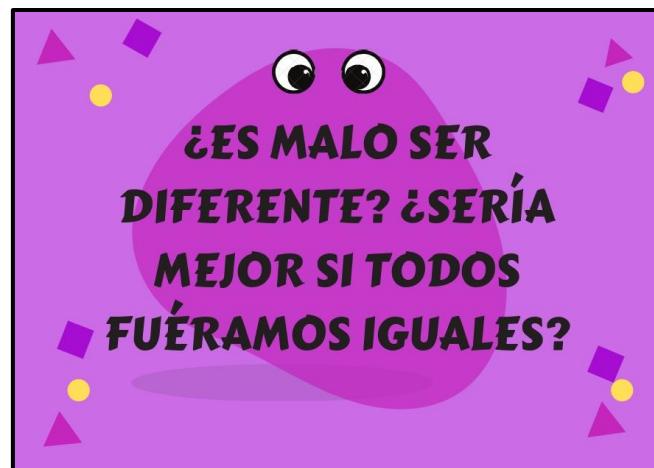
Anexo 5



Anexo 6

Tarjetas de elaboración propia, para estimular la reflexión, específicas para cada sesión:





**¿QUÉ OS PARECE
QUE HAYAN
CORTADO LA
PUERTA?**

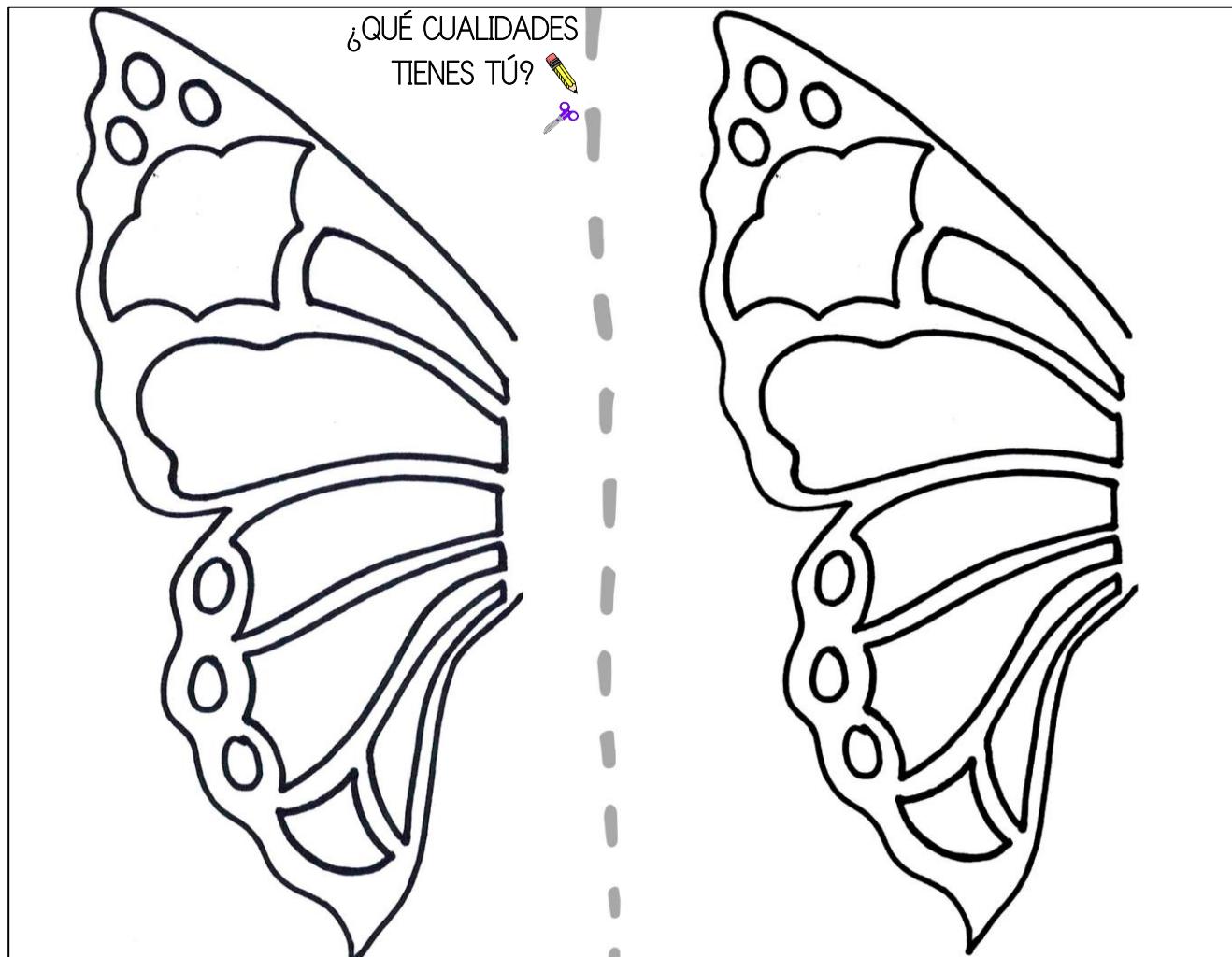
**¿SERÍA MEJOR SI
TODOS FUERAN
CÍRCULOS?**

**¿CREEIS QUE EL
CUADRADO TIENE QUE
CAMBIAR PARA SER
COMO LOS DEMÁS?**

**¿POR QUÉ ES
IMPORTANTE QUE
ABRAMOS PUERTAS DE
TODAS LAS FORMAS?**

**EN EL ,
¿CÓMO PODEMOS
“ABRIR PUERTAS” A
COMPAÑEROS QUE LO
NECESITAN?**

Anexo 7



Plantilla orejas de mariposa.

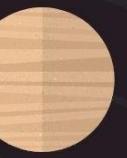
Anexo 8

TARJETA DE INVESTIGACIÓN SOBRE

PLANETA

TIERRA

PREGUNTAS

- 1  ¿Todos los niños van a la escuela? ¿Por qué?
- 2  ¿Por qué hay gente que vive en casas lujosas y otros en la calle?
- 3  ¿Sois todos iguales?
- 4  ¿A todos os gustan las mismas cosas?
- 5  ¿Qué os gustaría que desapareciese de la Tierra?
- 6  ¿Por qué existen los zoológicos?
- 7  ¿Qué es lo mejor que tiene vuestro planeta?
- 8  ¿Existe el respeto por todas las personas en vuestro colegio?

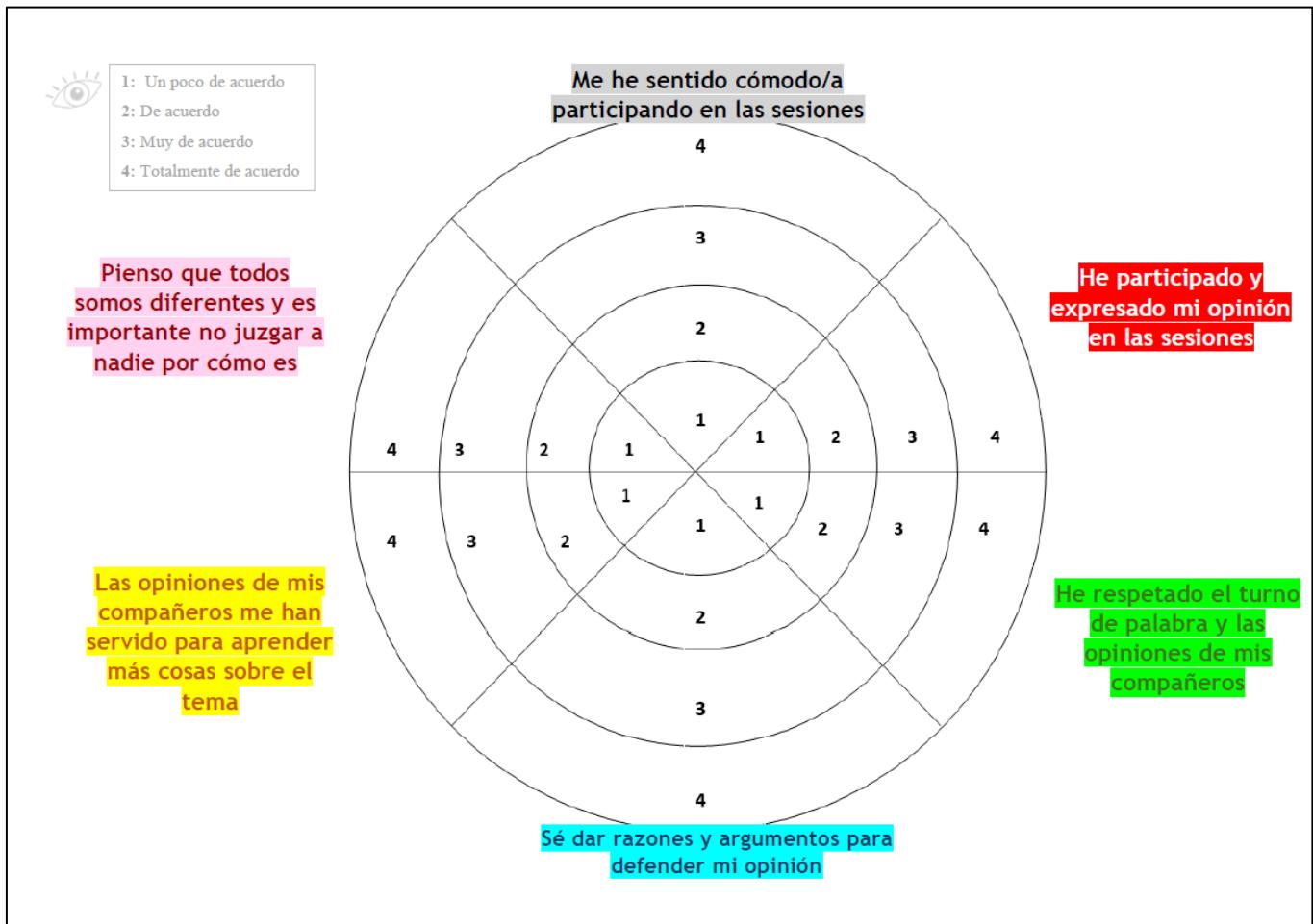
YA SABEMOS UN POCO MÁS DE LOS TERRÍCOLAS.



VUELTA A NUESTRO PLANETA

Tarjeta de investigación de elaboración propia para la dinámica “Los extraterrestres”.
Sesión 4.

Anexo 9



Diana de autoevaluación para cada alumno, de elaboración propia.