



---

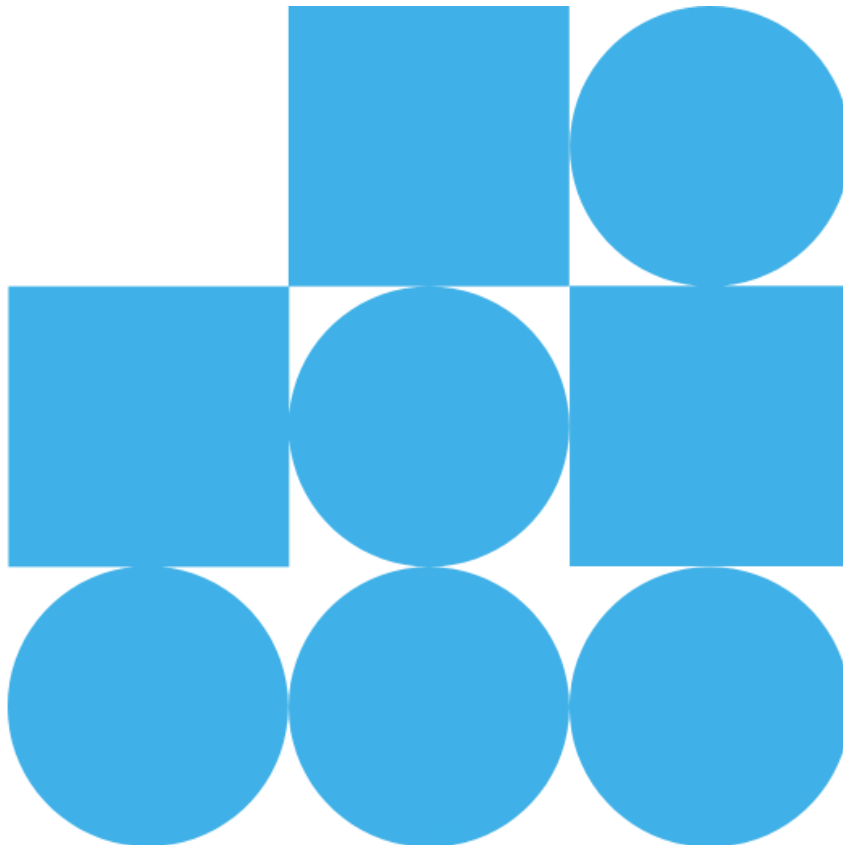
Serie Prácticas Educativas 32

---

## Filosofía para Niños

Keith J. Topping, Steve Trickey, y Paul Cleghorn

Traducido por Jesús Ribosa Martínez



## Translation Disclaimer

The IBE and the IAE take this opportunity to express their profound gratitude to all those scholars who have provided translations into other languages. However, the IBE and the IEA would like to point out that, although an evaluation of these translations is conducted, the final responsibility for the precision of the translation remains entirely with the translator.

## Serie Prácticas Educativas

### Consejo editorial

Serie Prácticas Educativas

### Copresidentes

Mmantsetsa Marope

Director, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO

Stella Vosniadou

Flinders University of South Australia, Australia

### Miembros

Lorin Anderson

University of South Carolina, Estados Unidos

Maria Ibarrola

Instituto Politécnico Nacional, México

### Jefe de redacción

Simona Popa

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Suiza

## La Academia Internacional de Educación

La Academia Internacional de Educación (IAE, por sus siglas en inglés) es una asociación científica sin ánimo de lucro que promueve la investigación educativa y su difusión e implementación. Fundada en 1986, la Academia se dedica a fortalecer las contribuciones de la investigación, resolver problemas educativos críticos en todo el mundo y proporcionar una mejor comunicación entre los legisladores, los investigadores y los profesionales.

La sede de la Academia se encuentra en la Real Academia de Ciencias, Letras y Bellas Artes en Bruselas, Bélgica, y su centro coordinador está en la Curtin University of Technology en Perth, Australia.

El objetivo general de la IAE es fomentar la excelencia académica en todos los campos de la educación. Con este fin, la Academia proporciona síntesis oportunas de evidencias basadas en investigación de importancia internacional. La Academia también ofrece críticas de la investigación y de su base probatoria, y su aplicación a las políticas.

Los miembros actuales de la Junta Directiva de la Academia son:

**Doug Willms**, University of New Brunswick, Canadá (Presidente)

**Barry Fraser**, Curtin University of Technology, Australia (Director Ejecutivo)

**Lorin Anderson**, University of South Carolina, Estados Unidos (Presidente Electo)

**Maria de Ibarrola**, Instituto Politécnico Nacional, México (Expresidente)

**Marc Depaepe**, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

**Kadriye Ercikan**, University of British Columbia, Canadá

**Gustavo Fischman**, Arizona State University, Estados Unidos

[www.iaaed.org](http://www.iaaed.org)

## La Oficina Internacional de Educación

La Oficina Internacional de Educación (IBE, por sus siglas en inglés) fue fundada en 1925, como una organización privada no gubernamental, por destacados educadores suizos, para proporcionar liderazgo intelectual y promover la cooperación internacional en educación. En 1929, la IBE se convirtió en la primera organización intergubernamental en el campo de la educación. Al mismo tiempo, Jean Piaget, profesor de psicología en la Université de Genève, fue nombrado director y pasó a liderar la IBE durante 40 años, con Pedro Rosselló como director asistente.

En 1969, la IBE se convirtió en una parte integral de la UNESCO, al tiempo que conservaba la autonomía intelectual y funcional.

La IBE es un instituto de categoría I de la UNESCO y un centro de excelencia en currículo y asuntos relacionados. Su objetivo es fortalecer las capacidades de los Estados Miembros para diseñar, desarrollar e implementar planes de estudio que garanticen la equidad, la calidad, la relevancia de desarrollo y la eficiencia de los recursos de los sistemas de educación y aprendizaje.

El mandato de la IBE-UNESCO la posiciona estratégicamente para apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para implementar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (SDG4, por sus siglas en inglés), educación de calidad para todos, y otros SDGs cuyo éxito depende de sistemas de educación y aprendizaje efectivos.

[www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

## Sobre la Serie

La Serie se inició en 2002, como una iniciativa conjunta entre la Academia Internacional de Educación (IAE, por sus siglas en inglés) y la Oficina Internacional de Educación (IBE, por sus siglas en inglés). Hasta el momento, se han publicado 30 cuadernos en inglés y muchos de ellos se han traducido a varios otros idiomas. El éxito de la Serie muestra que los cuadernos satisfacen la necesidad en educación de información práctica relevante basada en la investigación.

La serie también es el resultado de los esfuerzos de la IBE para establecer una colaboración global que reconozca el papel de la intermediación del conocimiento como un mecanismo clave para mejorar el acceso sustancial de los legisladores y de diversos profesionales al último conocimiento. El mayor acceso a conocimiento relevante también puede informar a los profesionales de la educación, a los legisladores y a los gobiernos sobre cómo este conocimiento puede ayudar a abordar asuntos internacionales urgentes, incluyendo entre otras el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la migración, los conflictos, el empleo y el desarrollo equitativo.

Los gobiernos deben asegurarse de que sus sistemas educativos cumplan con su mandato básico e indiscutible, que es promover el aprendizaje y, en última instancia, producir aprendices efectivos para toda la vida. Con el ritmo agresivo de cambio contextual en el siglo XXI, el aprendizaje a lo largo de la vida es una fuente crítica de adaptabilidad, de agilidad para adaptarse y de la resiliencia necesaria para enfrentar los desafíos y las oportunidades. Sin embargo, para muchos países del mundo, la facilitación efectiva del aprendizaje sigue siendo un desafío abrumador. Los resultados de aprendizaje siguen siendo pobres y no equitativos. Una proporción intolerablemente alta de estudiantes no logra adquirir las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida, como la alfabetización sostenible, la alfabetización digital, el pensamiento crítico, la comunicación, la resolución de problemas, así como las competencias para la empleabilidad y la vida. El fracaso de los sistemas para facilitar el aprendizaje coexiste con avances impresionantes en la investigación educativa, impulsada por la investigación de diversos campos, incluyendo las ciencias del aprendizaje, particularmente la neurociencia del aprendizaje y los avances tecnológicos.

La iniciativa de intermediación de conocimiento de la IBE busca cerrar la brecha entre el conocimiento científico sobre el aprendizaje y su aplicación en las políticas y prácticas educativas. Está impulsada por la convicción de que una comprensión más profunda del aprendizaje debería mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y las políticas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Para visualizar y guiar de manera efectiva las mejoras requeridas, los legisladores y los profesionales deben ser plenamente conscientes del diálogo crucial con la investigación.

La IBE reconoce los avances ya realizados, pero aún queda mucho trabajo por hacer. Esto solo se puede lograr a través de asociaciones sólidas y un compromiso de colaboración para construir sobre las anteriores lecciones aprendidas y el intercambio continuo de conocimientos.

Los cuadernos de Prácticas Educativas son ilustrativos de estos esfuerzos continuos, tanto de la Academia Internacional de Educación como de la Oficina Internacional de Educación, para informar a los legisladores y a los profesionales de la educación sobre las últimas investigaciones, para que puedan tomar mejores decisiones e intervenciones relacionadas con el desarrollo curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

## Títulos previos en la Serie Prácticas Educativas:

1. Teaching de Jere Brophy. 36 p.
2. Parents and learning de Sam Redding. 36 p.
3. Effective educational practices de Herbert J. Walberg y Susan J. Paik. 24 p.
4. Improving student achievement in mathematics de Douglas A. Grouws y Kristin J. Cebulla. 48 p.
5. Tutoring de Keith Topping. 36 p.
6. Teaching additional languages de Elliot L. Judd, Lihua Tan y Herbert, J. Walberg. 24 p.
7. How children learn de Stella Vosniadou. 32 p.
8. Preventing behaviour problems: What works de Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang y Suad al-Ghaith. 30 p.
9. Preventing HIV/AIDS in schools de Inon I. Schenker y Jenny M. Nyirenda. 32 p.
10. Motivation to learn de Monique Boekaerts. 28 p.
11. Academic and social emotional learning de Maurice J. Elias. 31 p.
12. Teaching reading de Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt y Michael L. Kamil. 23 p.
13. Promoting pre-school language de John Lybolt y Catherine Gottfred. 27 p.
14. Teaching speaking, listening and writing de Trudy Wallace, Winifred E. Stariha y Herbert J. Walberg. 19 p.
15. Using new media de Clara Chung-wai Shih y David E. Weekly. 23 p.
16. Creating a safe and welcoming school de John E. Mayer. 27 p.
17. Teaching science de John R. Staver. 26 p.
18. Teacher professional learning and development de Helen Timperley. 31 p.
19. Effective pedagogy in mathematics de Glenda Anthony y Margaret Walshaw. 30 p.
20. Teaching other languages de Elizabeth B. Bernhardt. 29 p.
21. Principles of instruction de Barak Rosenshine. 31 p.
22. Teaching fractions de Lisa Fazio y Robert Siegler. 25 p.
23. Effective pedagogy in social sciences de Claire Sinnema y Graeme Aitken. 32 p.
24. Emotions and learning de Reinhard Pekrun. 30 p.
25. Nurturing creative thinking de Panagiotis Kampylis y Eleni Berki. 26 p.
26. Understanding and facilitating the development of intellect de Andreas Demetriou y Constantinos Christou. 31 p.
27. Task, teaching and learning: improving the quality of education for economically disadvantaged students de Lorin W. Anderson y Ana Pešikan. 30 p.

28. Guiding principles for learning in the twenty-first century de Conrad Hughes y Clementina Acedo. 24 p.
29. Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind de Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterham y Sherice N. Clarke. 32 p.
30. Proportional reasoning de Wim Van Dooren, Xenia Vamvakoussi, y Lieven Verschaffel. 30 p.
31. Math Anxiety de Denes Szűcs y Irene Mammarella. 34 p.

---

Estos títulos pueden descargarse en los sitios web de la IEA <http://www.iaoed.org> o de la IBE <http://www.ibe.unesco.org/publications.htm> o se pueden solicitar copias en papel a: IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suiza. Por favor, tenga en cuenta que varios títulos se encuentran actualmente fuera de catálogo, pero pueden descargarse de los sitios web de la IEA y la IBE.

## Índice

<b>La Academia Internacional de Educación .....</b>	<b>3</b>
<b>La Oficina Internacional de Educación.....</b>	<b>4</b>
<b>Sobre la Serie .....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Filosofía para Niños: ¿Qué es? .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Filosofía para Niños: Cómo hacerlo .....</b>	<b>12</b>
<b>3. Crear efectos sociales y emocionales .....</b>	<b>18</b>
<b>4. Crear una comunidad de indagación .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Preguntar ¿Cómo lo hicimos? – Incentivando la metacognición .....</b>	<b>22</b>
<b>6. Garantizar que los efectos duren en el tiempo – Mantenimiento.....</b>	<b>24</b>
<b>7. Garantizar que los efectos se extiendan más allá del aula – Generalización .....</b>	<b>25</b>
<b>8. Garantizar los efectos en la vida adulta – Ciudadanía .....</b>	<b>27</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>28</b>

---

Esta publicación fue producida en 2020 por la Academia Internacional de Educación (IAE), Palais des Académies, 1, calle Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suiza. Está disponible de forma gratuita y puede ser libremente reproducida y traducida a otros idiomas. Por favor, envíe una copia de cualquier producción que reproduzca este texto en su totalidad o parcialmente a la IAE y a la IBE. Esta publicación también está disponible en internet.

Visite la sección ‘Publicaciones’, página ‘Serie Prácticas Educativas’ en: <http://www.ibe.unesco.org>

Los autores son responsables de la elección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación y de las opiniones expresadas, que no son necesariamente las de la UNESCO/IBE y no comprometen a la organización. Las denominaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la UNESCO/IBE sobre la condición jurídica de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, ni respecto a la delimitación de sus fronteras o límites.



## Introducción

En muchos países, gran parte de la enseñanza en el aula consiste en que el docente dé información a los alumnos y luego haga preguntas de la clase para verificar la comprensión o buscar alguna ampliación de las ideas básicas. El problema aquí es que hay demasiados niños de los que ocuparse, y el maestro a menudo acaba eligiendo a los mismos niños para que hagan comentarios. Además, dada la presión del tiempo, el maestro a menudo formula sus preguntas de una manera simple, invitando solo a una respuesta de sí o no, y da poco tiempo a los niños para esforzarse a expresarse. En consecuencia, lo que el maestro obtiene es lo que los niños ya saben, no lo que están tratando de entender.

Algunos docentes conocen el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y otras formas de aprendizaje entre iguales, que enfatizan la conversación entre alumnos más que con el maestro. Por supuesto, hablar con un compañero no ofrecerá la calidad de interacción que tendría hablar con un maestro, pero los compañeros están mucho más disponibles. El problema aquí es que los maestros a menudo no tienen tiempo para estructurar las interacciones entre los alumnos de la manera más productiva. Pueden decir que están aprendiendo entre iguales, pero una persona ajena a su clase puede ver fácilmente cómo se puede mejorar mucho el aprendizaje entre iguales.

La Filosofía para Niños (también conocida como P4C, por sus siglas en inglés) puede ayudar a desarrollar el aprendizaje cooperativo y entre iguales y transformarlos en un método para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo. El propósito de este cuaderno es describir qué es la Filosofía para Niños (P4C) y cómo implementarla en el aula. Consta de siete secciones, cada una con un principio, y un breve resumen de los hallazgos de la investigación, una descripción de las aplicaciones prácticas en el aula y sugerencias de lecturas adicionales.

En la primera sección consideramos la efectividad de P4C y cómo comenzar a implementarla en un aula – con diferenciación según la edad de los estudiantes. En la segunda sección describimos cómo hacerlo –y se presenta un ejemplo práctico. En la tercera, ampliamos esto para considerar cómo la P4C puede desarrollar áreas sociales y emocionales. En la cuarta describimos la extensión de estos principios para formar una comunidad de indagación en el aula. Sin embargo, en este punto, el trabajo está a medio hacer.

En la quinta sección, hablamos sobre cómo los docentes pueden animar a los estudiantes a reflexionar sobre la naturaleza de su propio pensamiento, para poder regularlo mejor en el futuro – es decir, para desarrollar la metacognición. Después, en la sexta sección, consideramos cómo garantizar que los efectos de la P4C duren en el tiempo, incluso cuando los estudiantes ya no la experimenten en clase y tal vez estén en una nueva escuela – “mantenimiento”. En la séptima sección, veremos cómo garantizar que los efectos de P4C operen fuera de la clase de P4C –en otras clases esa semana, ya sea con el mismo maestro o uno diferente, y más allá de la escuela en eventos en casa y en la comunidad – “generalización”. En la octava sección, reflexionamos sobre cómo los maestros pueden mantener los efectos de P4C a medida que los estudiantes se hacen adultos y potencialmente se convierten en ciudadanos comprometidos – y cómo sus opiniones pueden mantenerse equilibradas y respaldadas por razones. Finalmente, en la Conclusión consideramos en qué circunstancias el programa P4C es válido y fiable.

## 1. Filosofía para Niños: ¿Qué es?

Filosofía para Niños (P4C) es un método pedagógico estructurado que invita y permite a los niños buscar respuestas racionales y justificadas a preguntas importantes que no tienen respuestas sencillas.

### Evidencias de investigación

P4C no trata sobre las vidas o pensamientos de los grandes filósofos, sino del asunto práctico de mejorar el pensamiento crítico y creativo. P4C capitaliza la curiosidad natural de los niños para involucrarlos en un diálogo filosófico, es decir, en una discusión profunda de preguntas que no tienen una respuesta clara y donde se pueden desarrollar, explicar y justificar diferentes puntos de vista. Al participar en la discusión de puntos de vista conflictivos, los niños desarrollan razones y justificaciones más claras para sus opiniones, mientras también entienden cómo se construye un argumento.

P4C está en uso en más de 60 países del mundo, incluidos países en vías de desarrollo. Se ha utilizado con éxito desde educación infantil, pasando por educación primaria hasta educación secundaria, en escuelas profesionales y universidades, y en el lugar de trabajo. P4C es diferente de otros enfoques sobre el pensamiento crítico porque trata con preguntas difíciles que desconcertarían a muchos adultos, la dirección del docente es mucho más sutil, se puede aplicar a cualquier área o material de la vida, tiene efectos en el desarrollo social y emocional, así como en el desarrollo cognitivo, y puede aplicarse fuera de la escuela a problemas de la vida real.

Dos metaanálisis (Trickey y Topping, 2004; García-Moriyon, Robollo y Colom, 2005) mostraron un nivel consistente y alto de efectividad en términos de ganancia cognitiva, logro escolar y mejora socioemocional. Se descubrió que el método P4C produce un mayor rendimiento en las pruebas de habilidades cognitivas en comparación con un grupo de control tanto en una escuela primaria en Escocia (Topping y Trickey, 2007) como en una escuela secundaria en los Estados Unidos (Fair et al., 2015). En Inglaterra, alumnos de primaria que participaron en P4C en 48 escuelas durante un año mostraron puntuaciones superiores en las pruebas de lectura y matemáticas que los alumnos de un grupo control; los alumnos más desfavorecidos fueron los que más se beneficiaron de la intervención (Gorard, Siddiqui y See, 2017). No solo mejoraron las habilidades de pensamiento, sino también los logros en otras áreas del currículo. Esta información es importante para los docentes que tienen dificultades para justificar la inserción de la innovación en su plan de estudios debido a los efectos de desplazamiento sobre “lo que debe cubrirse”.

### En el aula

A los maestros les puede parecer que P4C suena bastante aterrador. Primero, implica que el docente no conoce todas las respuestas correctas, sino que su propio pensamiento es analizado por la clase. En segundo lugar, implica que los estudiantes puedan llegar a buenas racionalizaciones; y los maestros pueden dudar sobre la capacidad de los alumnos para hacerlo. De hecho, los docentes pueden preguntarse si ellos mismos podrían llegar a buenas racionalizaciones, y mucho menos hacer que los niños lo hagan. En realidad, todos estos problemas desaparecen cuando haces P4C. El profesor dice directamente al principio que no conoce todas las respuestas – o quizás ninguna de

ellas. P4C trata sobre el proceso a largo plazo de desarrollar un mejor pensamiento, no sobre un mejor pensamiento inmediato.

Entonces, ¿cómo podríamos adaptar P4C para que sea relevante para diferentes grupos de edad? Se utiliza desde educación infantil hasta el lugar de trabajo, pero sin duda no es lo mismo en este rango de edad tan amplio. Hay dos tipos de continuos de desarrollo en juego. Uno es el desarrollo de los estudiantes a lo largo de un curso del programa de P4C, a medida que adquieren confianza y fluidez con los métodos, cada vez más articulados y sofisticados con el vocabulario conceptual del pensamiento y más cuidadosos al ofrecer justificación y evidencias para sus opiniones. En la sección 4 describimos tres etapas de desarrollo de este tipo.

El otro tipo lo constituyen las diferencias de desarrollo entre los diferentes grupos de edad, como educación infantil, ciclos iniciales y superiores de educación primaria, primer y segundo ciclo de educación secundaria, universidad y escuelas profesionales, y entornos de trabajo. Por ejemplo, en educación infantil, el maestro usará una historia muy corta y simple como estímulo, modelará algunas preguntas cortas apropiadas para la edad de los niños, animará parejas de alumnos a discutir, pero durante un tiempo relativamente corto, y tendrá una sesión más larga en gran grupo que será más dirigida por el maestro. En cambio, en el segundo ciclo de educación secundaria, el profesor utilizará como estímulo una historia, un vídeo o una imagen largos, complejos y controvertidos, modelará un número mucho mayor de preguntas mucho más complejas, fomentará la discusión entre iguales durante más tiempo siempre que sea constructiva, y tendrá una sesión en gran grupo más corta que será más dirigida por los mismos estudiantes. El profesor también puede hacer que el estímulo se centre más en un problema de alguna de las áreas del plan de estudios (como la ciencia) o en un tema basado en el trabajo. Pero hay que tener cuidado para asegurar que P4C no se vuelve demasiado reducida, ya que de lo contrario los efectos metacognitivos solo pueden ocurrir en un área muy pequeña del pensamiento del estudiante. Por lo tanto, el proceso básico es el mismo para todas las edades, pero se adapta al grupo de edad en cuestión.

P4C se basa mucho más en los principios del constructivismo social (p. ej., Vygotsky, 1962) que en etapas de desarrollo relativamente fijas (p. ej., Piaget e Inhelder, 1969). No supone que el potencial de cada niño se conozca de antemano –sino que esto debe descubrirse a través de la interacción. Esto se discute con más detalle en Topping, Trickey y Cleghorn, 2019, particularmente en los capítulos 5 y 6.

---

Lecturas recomendadas: Garcia-Moriyon, Robollo, y Colom, 2005; Fair et al., 2015; Gorard, Siddiqui, y See, 2017; Piaget e Inhelder, 1969; Trickey y Topping, 2004; Topping y Trickey, 2007a; Topping, Trickey, y Cleghorn, 2019; Vygotsky, 1962.

## 2. Filosofía para Niños: Cómo hacerlo

El propósito de P4C es estimular el diálogo filosófico en el aula. Es importante hacerlo como se describe a continuación, en lugar de inventarlo uno mismo. Una vez que tengas algo de experiencia con él, puedes intentar adaptarlo paso a paso a tu contexto.

### Hallazgos de la investigación

El diálogo filosófico no es solo un intercambio de opiniones, sino que proporciona un contexto en el que se desafía a los alumnos a justificar sus opiniones. El diálogo filosófico estimula una implicación más profunda de los estudiantes con el contenido y puede llevar el aprendizaje a un mayor nivel de comprensión (Topping, Trickey y Cleghorn, 2019). Sin embargo, debe hacerse de una forma determinada para que funcione.

Los maestros necesitan dejar un espacio para el discurso de los alumnos con su propio silencio, para que los niños puedan articular exactamente lo que quieren decir. Escuchar respetuosamente las opiniones de los estudiantes no solo respalda las conversaciones reflexivas, sino que es valorado positivamente por los alumnos (Fair et al., 2015).

#### Los docentes pueden:

- Dar tiempo para pensar a los alumnos
- Usar segundas preguntas
- Ofrecer andamiaje o ayudas (scaffolding)
- Preguntar a todos los alumnos
- Escuchar atentamente y
- Retener el juicio.

#### Los niños deben:

- Hacer preguntas abiertas y atractivas
- Aportar evidencias y ejemplos
- Hacer comparaciones
- Resumir y evaluar y
- Pedir aclaraciones.

#### El docente puede ayudar a desarrollar la indagación:

- Centrando la atención en puntos importantes
- Animando a los estudiantes hacia comportamientos apropiados (por ejemplo, cómo escuchar y cómo responder)

- Recompensando las contribuciones positivas con elogios y
- No estando satisfecho con una conversación simple.

#### **Los niños deben aspirar a:**

- Centrar la atención en el hablante
- No “menospreciar” a los demás
- Recordar que no están obligados a hablar
- Respetar las opiniones de los demás, y
- Ser sinceros y de mentalidad abierta.

### **Aplicación en la práctica**

**Asientos:** Es importante que los estudiantes se sienten en una posición desde la que puedan verse entre ellos – y esto depende del plano del aula o del espacio de enseñanza. Algunos maestros usan un círculo, pero a veces esto no es posible y se adopta una forma de semicírculo o de herradura.

**Normas:** Las normas básicas se establecen de antemano y fomentan mostrar respeto para todos. Los maestros deben involucrar a los niños en el desarrollo de las normas básicas, para que las sientan suyas.

**El ejercicio de conciencia:** Esta es una manera simple de ayudar a los niños a enfocar la atención completa (recuerda que los niños pueden haber estado haciendo algo completamente diferente). El ruido en la mente disminuye. El alumno adopta mental, fisiológica y emocionalmente el mejor estado para pensar y aprender. “Primero prestad atención al sentido del tacto. Sentid el peso de vuestros pies en el suelo ... Vuestro cuerpo en la silla ... Vuestra ropa en la piel ... (Pausa) Ahora, usando la vista, y sin nombrar cosas en la mente, mirad los colores ... formas ... el espacio entre las formas. (Pausa) Ahora, utilizando el sentido del oído, escuchad cualquier sonido cercano (por ejemplo, dentro del aula) ... ahora dejad que vuestro oído gradualmente salga hacia fuera hasta que podáis escuchar los sonidos más lejanos ... (Pausa) Ahora intentad mantener esa conciencia por unos momentos”.

**El estímulo:** El estímulo es para despertar el interés del grupo. Podría ser una historia, un poema, una imagen, un breve vídeo o un incidente de la vida que introduce un tema del que se puede derivar una pregunta filosófica, y que también plantea dilemas morales o preguntas. A menudo hay cierta ambigüedad en él, o es algo en lo que no hay un consenso claro. Los temas pueden incluir: amistad, ayudar a otros, cooperación, equidad, paciencia, compartir, perdón, libertad, ira, belleza, miedo, acoso, felicidad, esperanza o mentiras. Las Fábulas de Esopo son una fuente muy útil de estímulos – consulta la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos para ver ejemplos (<http://read.gov/aesop/001.html>).

**Cuestionamiento:** Los docentes modelan un buen cuestionamiento pidiendo aclaraciones, razones y evidencias (e invitando a los niños a pensar primero y luego responder). Esto permite practicar cómo escuchar, cómo centrarse en el tema, cómo evaluar afirmaciones y cómo corroborar el propio punto de vista. La habilidad de usar “buenas” preguntas (por parte del docente o de los estudiantes) es muy

importante. Las “buenas” preguntas en este contexto son preguntas abiertas, que ayudan a descubrir más sobre el tema del diálogo y a desarrollar el conocimiento sobre el mismo. Al usar tales preguntas, el diálogo se vuelve más profundo; más significativo. Las preguntas pueden ser:

- ¿Qué razones tienes para decir eso? ¿Puedes explicar más sobre eso? (Aclarando)
- ¿Cómo sabes eso? ¿Cuáles son tus evidencias? (Buscando evidencias)
- ¿Hay otro punto de vista? ¿Puedes decirlo de otra manera? (Explorando perspectivas alternativas)
- ¿Por qué piensas eso? ¿Cuál es la causa de eso? (Indagando lo superficial)
- Si... entonces, ¿qué piensas sobre...? Dijiste... pero ¿qué pasa con...? (Andamiaje)
- ¿Cómo podemos analizar eso en la práctica? ¿Es eso congruente con lo que dijiste primero? (Analizando las implicaciones)
- ¿Alguien puede resumir los puntos principales para nosotros? ¿A dónde nos ha llevado nuestro pensamiento? (Evaluando)

Por supuesto, a medida que los estudiantes responden las preguntas, el docente hace comentarios sobre las respuestas de alta calidad y/o las que conducen a un mayor número de pensamientos o a pensamientos más profundos. A medida que P4C avanza, los niños pueden liderar el cuestionamiento y aumentar así la confianza mientras aprenden – cómo hacer preguntas más que centrarse en responderlas.

Trabajo entre iguales: Los alumnos se colocan en parejas (o se forma también un trío si hay un número impar en la clase) y se les pide que discutan su pensamiento hasta ahora. Esto garantiza que los estudiantes entiendan lo que estaba sucediendo en el estímulo y, lo que es más importante, contiene los inicios de la exploración de ideas a partir del estímulo. También es un espacio para construir la confianza de los estudiantes. Quienes tengan pocas probabilidades de ofrecer ideas y opiniones delante de toda la clase pueden tener la confianza suficiente para hablar con un compañero o en un grupo pequeño. Un papel importante del docente en este momento es circular y animar, quizás ofreciendo ayuda (andamios) si es apropiado. Durante este tiempo, el diálogo pasa de lo concreto a lo abstracto pasando por lo personal.

Los docentes deben tener cuidado de disponer de suficiente tiempo para superar todas las etapas. Por supuesto, el maestro habrá informado a los alumnos del tiempo disponible al comienzo de cada etapa. A medida que los alumnos se vuelven más sofisticados y participativos, puede haber presión de tiempo y el maestro tendrá que cerrar cada fase para avanzar a la siguiente. Si algunas discusiones aún dejan una gran controversia en el grupo de estudiantes, se puede volver al tema en la próxima sesión de P4C para buscar algún tipo de resolución.

### **Un ejemplo (con una clase de primer ciclo de primaria)**

*Marvin Gets Mad (Marvin se pone furioso)*

**EJERCICIO DE  
CONCENTRACIÓN/CONCIENCIA**

Prepárate para escuchar.

1. Reúne a la clase en un círculo. Haz circular un “Hola, bienvenido a nuestro grupo de filosofía”.
2. Practica cómo estarse quieto y conectar con la escucha hasta que la clase se calme. ¿Qué notaron?
3. Recuerda a la clase las normas de Filosofía, especialmente escucharse los unos a los otros y “sin humillaciones”.

**ESTÍMULO: CUENTO, POEMA,  
ACTIVIDAD**

Presenta el cuento Marvin se pone furioso. Mirad la portada. ¿Qué hay en la imagen? ¿Cómo pensáis que se siente? ¿De qué pensáis que podría tratar la historia? (Toma diferentes ideas). ¿Alguna vez habéis estado enojados?

Ahora lee el cuento a la clase, disfrutando de las imágenes y hablando sobre las expresiones y sentimientos faciales mientras leéis, sin perder el hilo de la historia.

Después de leer, recapitula los eventos de la historia con los niños. Haz que representen expresiones faciales. ¿Cómo se sintió Marvin? p. ej. Al encontrar el manzano. (sorprendido, contento)

Al no poder alcanzar la manzana. (decepcionado)

Cuando espera que la manzana caiga. (paciente)

Cuando Molly se había comido la manzana. (decepcionado)

Cuando Marvin se está enfadando más, pataleando y gritando “BAAAA”. (enojado)

Cuando el suelo se lo traga. (sorprendido)

En el hoyo. (solitario)

Cuando aparece Molly. (aliviado, arrepentido)

De vuelta a todo perfecto. (contento)

Cuando quería la pera.

**PENSAR EN PAREJA (THINK,  
PAIR, SHARE)**

Construye preguntas sobre las cuales los alumnos puedan pensar individualmente y luego discutir las con un compañero:

¿Cómo sabemos cuándo estamos enojados?

¿Cómo sabemos cuándo otra persona está enojada?

**PLAN DE DIÁLOGO/DISCUSIÓN**

¿Qué tipo de cosas hacen que te enojas?  
¿Cómo te sientes después de haber estado enojado?  
¿Arrepentido? ¿Aliviado? ¿Cómo?  
¿Puedes fingir estar enojado?  
¿Puede la ira ser algo bueno alguna vez?

Tema: Ira

Cuento

¿Por qué piensas que Marvin se puso furioso?  
¿Cómo piensas que se sintió Molly cuando Marvin se enfadó con ella? ¿Por qué?  
¿Cómo piensas que se sintieron los pollos, patos y vacas?  
¿Por qué?  
Si hubieras sido Marvin, ¿te habrías enojado? ¿Qué habrías hecho?

Personal

¿Alguna vez has estado enojado como Marvin? (Pide ejemplos)  
¿Cómo te sientes cuando estás enojado?  
¿Puedes dejar de enojarte si quieres?  
¿Cómo te sientes si alguien está enfadado contigo?  
¿Alguna vez te has arrepentido después de haberte enfadado? ¿Por qué?  
¿Alguna vez finges estar enojado?

Filosófico

¿Puede la ira ser algo bueno? ¿Cuándo?  
¿Qué es la ira?

**¿DE QUÉ HEMOS HABLADO?**

¿De qué hemos hablado hoy?  
¿Qué tan bien lo hicimos al pensar y hablar? (Puedes usar pulgares hacia arriba o hacia abajo para mostrarlo)  
¿Qué compañero tuvo una idea realmente buena?  
¿Por qué fue una idea realmente buena?

**PENSAMIENTO PARA LA SEMANA**

Esta semana piensa sobre estar enojado. ¿Qué te hace enojar? ¿Qué pasa cuando nos enojamos? ¿Podemos dejar de estar enojados? Vuelve la próxima semana para contarnos lo que has pensado – y hecho.



---

Lecturas recomendadas: Fair et al., 2015; Garcia-Moriyon, Robollo, y Colom, 2005; Gorard, Siddiqui, y See, 2017; Lennon, 2017; Trickey y Topping, 2004; Topping y Trickey, 2007a; Topping, Trickey, y Cleghorn, 2019.

### 3. Crear efectos sociales y emocionales

A medida que los niños desarrollan mejores habilidades de razonamiento y comienzan a apreciar que otras personas tienen diferentes puntos de vista, se vuelven más amables y considerados entre ellos.

#### Evidencias de investigación

Es probable que la experiencia de que alguien escuche atentamente tus ideas fortalezca la autoestima y la confianza. Los niños aprenden a evitar descartar diferentes puntos de vista sin examinarlos adecuadamente. Aprenden que pueden estar en desacuerdo sin pelearse. P4C también aumenta la motivación y ayuda a los niños a convertirse en aprendices y pensadores más efectivos. Los niños pueden ver más claramente las causas del comportamiento habitual de los demás o de ellos mismos. Esto es muy enriquecedor, porque en ese punto la elección se hace evidente. Además, habrán aprendido mejores habilidades sociales y se les habrá dado la oportunidad de practicarlas (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda y Lucas-Molina, 2017).

Por lo tanto, P4C puede contribuir a mejorar la inteligencia social y emocional, así como la inteligencia cognitiva. Esto incluye aspectos tales como:

- Autoconciencia – Saber qué y cómo te sientes y cómo eso impacta en tu vida, y tener expectativas realistas de las propias habilidades
- Autorregulación emocional – Manejar las emociones para que faciliten la tarea en cuestión, y tener límites autoimpuestos
- Motivación – Tener conocimiento de las fuerzas y factores motivadores, tener perseverancia
- Empatía – Tener conocimiento de cómo se sienten los demás y usar ese conocimiento para interactuar con ellos, manteniendo una buena relación con una amplia variedad de personas
- Habilidades sociales – Ser capaz de leer situaciones sociales y de utilizar estas habilidades para persuadir, liderar, negociar, llegar a acuerdos.

Daniel Goleman (p. ej., 1966, 1969) citó estudios que muestran que las posibilidades de vida de una persona joven se ven al menos tan afectadas por la inteligencia emocional como por el coeficiente intelectual. Él pregunta “¿No deberíamos estar enseñando estas habilidades esenciales para la vida a todos los niños – ahora más que nunca?”.

#### Aplicación en la práctica

Introduce estímulos sociales y emocionales: Usa diálogos sobre temas que involucren problemas sociales y emocionales. De esta manera, se puede examinar y evaluar conscientemente un rango de respuestas en torno a preguntas “emocionales” en un entorno seguro. Cuando los estudiantes se involucran más tarde en un problema en una situación de la vida real, el efecto del diálogo es una breve “pausa” – ¡justo lo suficiente para elegir un comportamiento apropiado!

Modela alternativas a la impulsividad y la distracción: Los docentes pueden modelar las respuestas a incidentes sociales y emocionales estresantes, describiendo un problema que tuvieron, cómo lo manejaron y cómo piensan que deberían haberlo manejado después de reflexionar. Un objetivo importante de la educación es la autorregulación para mejorar el manejo de la impulsividad y la distracción. Esto ayuda al alumno a tomar decisiones conscientes sobre respuestas concretas en

lugar de simplemente actuar de forma mecánica y habitual. (Tengo mal genio. Actué de esa manera la última vez en respuesta a una situación similar y actuaré de esa manera la próxima vez). Por supuesto, las cosas no cambian instantáneamente, pero con el tiempo debería hacerse evidente un cambio.

Indaga en la justificación de creencias arraigadas: Los alumnos pueden haber aprendido opiniones de sus padres o compañeros sin reflexionar sobre ello. Además, pueden ser muy vulnerables a información falsa. El torrente de noticias falsas en varias redes sociales lo empeora aún más. Es fácil creer historias que corresponden a creencias existentes. Como han notado algunos políticos, el argumento razonado puede ser menos exitoso que una simple apelación al prejuicio emocional. Los maestros pueden tomar ejemplos de noticias falsas y analizarlas en el curso del diálogo en el aula. A veces, los estudiantes pueden contemplar pensamientos opuestos sin aparente incomodidad – P4C impulsa el cambio conceptual al ayudar a los niños a ser más coherentes en su pensamiento.

Desarrolla una cultura de igual respeto y participación: Una fuerte cultura escolar de participación y colaboración apoya el aprendizaje de habilidades y puede conducir a una mayor autoestima y un mayor sentido de autoeficacia. La participación es un factor clave para promover el bienestar emocional de los niños en edad escolar y la moral de los docentes y los estudiantes. La participación aumenta después de una indagación colaborativa habitual. Es probable que la atención completa e incondicional de otros alumnos promueva sentimientos positivos. Tal atención hace que los estudiantes se sientan valiosos y entendidos.

Deja tiempo para reorganizar los pensamientos: Cuando los estudiantes expresan sus ideas en clase, deben organizar y procesar sus pensamientos. Pueden descubrir lagunas en su comprensión y encontrar explicaciones mejores que la suya. Pero eso significa que no solo tienen que justificar un pensamiento nuevo, sino que deben reorganizar muchos pensamientos asociados que no estaban bien justificados. ¡Mucho que hacer en respuesta a una pregunta!

Elogia los buenos ejemplos entre los alumnos: Es probable que los estudiantes aprendan unos de otros durante este proceso. Por ejemplo, un alumno puede escuchar a otro estudiante pidiendo evidencias y entonces será más probable que internalice este comportamiento y haga lo mismo. Los docentes pueden elogiar el comportamiento de los estudiantes que esperan que otros imiten.

No tengas miedo de las preguntas desconcertantes: La discusión real se lleva a cabo mejor cuando las preguntas dejan perplejos tanto al docente como a los alumnos. Si las preguntas elegidas para la discusión son desconcertantes para todos los participantes, incluido el maestro, es probable que la comunicación sea más interactiva y significativa.

No tengas miedo de las preguntas controvertidas: Los docentes pueden sentirse un poco nerviosos al presentar un tema que podría considerarse controvertido, ya sea por razones políticas, religiosas u otras. Sin embargo, estas son exactamente el tipo de preguntas para generar una discusión intensa, así que no las evites.

---

Lecturas recomendadas: El capítulo 7 de Topping et al. (2019) trata este tema con más detalle. Ver también: Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, y Lucas-Molina, 2017; Goleman, 1996, 1999; Topping y Trickey, 2007b; Trickey y Topping, 2006, 2007; <https://www.eschoolnews.com/2018/09/19/how-controversialtopics-inspire-deeper-learning>.

## 4. Crear una comunidad de indagación

Una comunidad de indagación es un grupo dedicado a explorar ideas a través del diálogo filosófico, donde los estudiantes piensan conjuntamente y construyen sobre las ideas de los demás.

### Evidencias de investigación

En las escuelas, el grupo suele ser una clase, pero también es posible usar P4C con subgrupos dentro de la clase en diferentes momentos (Dunlop, Compton, Clarke y McKelvey-Martin, 2013). A menudo, el grupo ha desarrollado su técnica dialógica hasta cierto grado de sofisticación. El proceso de diálogo facilita una implicación más profunda de los participantes con los temas de discusión. Los participantes organizan su pensamiento haciendo preguntas, formulando hipótesis y sugiriendo explicaciones alternativas. Los estudiantes justifican sus puntos de vista con razones, haciendo inferencias, haciendo deducciones, identificando suposiciones subyacentes y lidiando con contradicciones. Se aclaran los conceptos mal definidos, se evitan las generalizaciones radicales y se forman las decisiones con razones y/o evidencias.

Matthew Lipman y sus colegas (1980) describieron el proceso en una comunidad de indagación como algo similar a navegar con un yate contra el viento. El bote tiene que virar, formando un patrón de zigzag a través del viento, pero todavía hay movimiento hacia adelante. De forma similar, los hilos del diálogo pueden ir de un lado a otro, pero hay un avance importante en la comprensión. Al final del diálogo, el grupo sabrá más sobre el tema que al principio, aunque puede que no haya respuestas “correctas”. La comunidad debe desarrollarse con el tiempo para ser en gran parte autónoma, con estudiantes liderando el cuestionamiento y el diálogo.

### Aplicación en la práctica

Cómo mostrar desacuerdo: Si alguien no está de acuerdo, debe encontrar una buena razón para expresar ese desacuerdo (en lugar de simplemente decir que la otra persona está “equivocada”). Elogia a los alumnos que expresan desacuerdo con consideración y respeto.

Primera etapa de desarrollo: La primera etapa de desarrollo es muy similar a la descrita en las secciones anteriores, pero puede llevar varios meses de práctica para dar buenos frutos. ¡Los maestros deben tener paciencia!

Segunda etapa de desarrollo: En una fecha posterior, después de semanas de indagaciones y cuando se ha enseñado y practicado el primer grupo de habilidades dialógicas, se introduce la segunda etapa. Se hacen dos incorporaciones relacionadas – Pensar en pareja (Think/Pair/Share) y Conexiones/Tensiones. Para Pensar en pareja, el facilitador ofrece “tiempo para pensar” para que los estudiantes reflexionen en silencio sobre qué temas podrían extraerse del estímulo. Luego la clase se organiza en parejas de alumnos para intercambiar su pensamiento sobre los temas y dar sus razones o explicaciones. Después viene el momento de “compartir”, donde las parejas pueden compartir sus pensamientos con toda la clase. En este punto, el docente pone todas las sugerencias en la pizarra. Para Conexiones/Tensiones, se pregunta a los estudiantes si pueden ver alguna conexión entre ellas. Deben dar una razón para la conexión sugerida. Estas conexiones se indican visualmente mediante una línea de color dibujada entre ideas vinculadas. Cuando todas las conexiones se han agotado, el

proceso se repite, pero esta vez con la idea de tensiones. Las tensiones no son necesariamente opuestas, sino ideas que chocan. Estas también deben tener evidencias y se indican con un color diferente, y así se construye un “mapa de pensamiento”.

Tercera etapa de desarrollo: Esta etapa hace que los estudiantes enmarquen sus propias preguntas personales y filosóficas a partir de las ideas/temas generados. La primera tarea es elegir un tema, y esto se puede hacer mediante un simple procedimiento de votación. Como ejemplo, supongamos que el tema elegido es la Honestidad. Se necesitan tres o cuatro preguntas filosóficas sobre la honestidad. ¿La pregunta está relacionada con el tema y la experiencia personal? Si no, ¿cómo podría mejorarse la pregunta? ¿Debería descartarse? ¿Es filosófica? ¿Es demasiado obvia? ¿Vale la pena discutir sobre ella? ¿Por qué? En un mayor grado de desarrollo, se puede hacer que los grupos cooperativos formulen y acuerden preguntas. Cada grupo debe escribir varias preguntas y debatir cuál es la más interesante y por qué. Luego eligen una para compartirla con la clase y el docente escribe todas las contribuciones en la pizarra.

En cada una de estas etapas de progreso de desarrollo, los alumnos ofrecen preguntas y respuestas cada vez más complejas a medida que avanza su desarrollo conceptual – pero, por supuesto, como discuten muchos temas diferentes a lo largo del tiempo, desarrollan muchos argumentos en lugar de uno solo.

---

Lecturas recomendadas: Dunlop, Compton, Clarke, y McKelvey-Martin, 2013; Lipman, Sharp, y Oscanyon, 1980; Topping et al., 2019, capítulo 3.

## 5. Preguntar ¿Cómo lo hicimos? – Incentivando la metacognición

Los alumnos que pueden reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y pensamiento (es decir, mostrar metacognición) son aprendices más efectivos que aquellos que no son tan capaces de hacerlo.

### Hallazgos de la investigación

En esta sección nos fijamos en cómo la práctica habitual en indagación filosófica fomenta la reflexión metacognitiva sobre el pensamiento y el aprendizaje. A medida que los estudiantes encuentran puntos de vista alternativos de otros alumnos que están bien pensados y tienen cierta base racional, mediante un proceso de comparación, esto les da algo para reflexionar sobre la naturaleza de su propio pensamiento (Cam, 2006). A medida que se desarrolla P4C, los alumnos se preguntarán cada vez más sobre la naturaleza de sus expresiones antes de verbalizarlas. Por supuesto, el sentido completo de la metacognición es que no solo debe conducir a ideas sobre cómo has pensado en este momento, sino que también debe conducir a pensamientos y estrategias sobre cómo podrías pensar mejor en el futuro (Worley, 2018). Por lo tanto, a medida que se desarrolla la metacognición, también debe hacerlo la autorregulación de la calidad del pensamiento. De esta manera, los niños se convierten en pensadores más efectivos a corto plazo, pero también desarrollan hábitos de reflexión sobre su pensamiento, lo que probablemente tenga efectos a largo plazo.

### Aplicación en la práctica

Anima a los alumnos a pensar sobre la calidad de su propio pensamiento y el de otros, y sobre cómo mejorarla.

**Pulgares:** Se pide a los alumnos que evalúen el diálogo mostrando un signo de pulgar hacia arriba, un pulgar que se muestra horizontalmente o un signo de pulgar hacia abajo (indicando buena, aceptable o mala calidad). Para evitar que los estudiantes se copien entre sí, puedes decir “Uno, dos, tres, ¡mostradlo!”, para que todos lo indiquen a la vez. Entonces lo más importante es que el docente elija algunas respuestas diferentes y le pregunte a la persona “¿por qué?” (Estamos en deuda con Phil Cam, 2006, por esta idea).

**Centrarse en los objetivos:** A medida que avanzan las sesiones, se habrá introducido una gama de objetivos cognitivos. Se puede explorar el rendimiento del grupo en relación con los que se abordan en esa sesión. Por ejemplo, si el objetivo era “Aportar evidencias/razones”, se pide a los alumnos que den su opinión sobre cómo piensan que se desempeñó el grupo y por qué. ¿Qué se vio en el diálogo para apoyar su punto de vista? ¿Podría mejorarse aún más? ¿Cómo? De esta manera, los estudiantes están construyendo una imagen de las cualidades y habilidades que constituyen una buena indagación filosófica.

**Pensar sobre el pensamiento:** Después del diálogo, el docente debe pedir a los alumnos que echen un vistazo amplio de alto nivel al diálogo que acaba de desarrollarse. ¿Les gustó o no? ¿Qué tenía de bueno y qué era menos bueno? ¿En qué pensaban al principio y en qué acabaron pensando al final? ¿Cómo progresó la calidad del pensamiento durante la sesión? ¿Qué podríamos intentar mejorar en el futuro? ¿Por qué? ¿Las personas tienen ideas diferentes? El maestro puede escribir algunas de las

respuestas en la pizarra para facilitar el debate. Por supuesto, esto podría convertirse en un diálogo completo por sí mismo, por lo que podría ser necesario continuar en otra sesión.

Actitud hacia la metacognición: El docente pregunta a los niños qué sienten acerca de las tareas exigentes. Cuando se enfrentan a algo que parece difícil, ¿están llenos de entusiasmo y quieren atacarlo lo antes posible, o les preocupa que de alguna manera puedan “fallar” y por ello tratan de evitar la tarea? ¿Hay alguna diferencia entre niños y niñas en este aspecto? ¿Los alumnos entusiastas a veces fallan de todos modos?

Metacognición a través del currículo: ¿Qué niños han comenzado a pensar sobre cómo piensan en otras clases distintas de P4C? Esta generalización de la metacognición sugiere que se está convirtiendo en un hábito que será útil en el futuro. Por supuesto, también podría llevar a algunas críticas de la pedagogía en otras clases.

---

Lecturas recomendadas: Cam, 2006; Topping et al., 2019, Capítulos 3 y 5; Worley, 2018.

## 6. Garantizar que los efectos duren en el tiempo – Mantenimiento

Si los docentes realmente se esfuerzan por trabajar en el mantenimiento de las ganancias, pueden inmunizar todavía en mayor medida a sus alumnos de cualquier efecto potencial no deseado de la vida escolar posterior.

### Hallazgos de la investigación

Hay evidencias de que las ganancias de P4C duran en el tiempo. En Escocia, los alumnos de primaria que hicieron P4C fueron a una escuela secundaria donde no tenían tales experiencias. No obstante, su desempeño en una prueba de habilidad cognitiva todavía estaba muy por delante del grupo de control (Topping y Trickey, 2007c). En Texas, los alumnos de secundaria que participaron en P4C fueron evaluados tres años después – nuevamente, mostraron mayores ganancias que el grupo de control que no participó (Fair et al., 2015). Cabe recordar que en el período de seguimiento no se había hecho P4C. Así que si los maestros realmente se esfuerzan por trabajar en el mantenimiento de las ganancias pueden inmunizar a sus estudiantes de cualquier efecto potencial no deseado de la vida escolar posterior en un grado aún mayor.

### Aplicación en la práctica

Pensamiento para la Semana: ¡No es útil si los alumnos consideran que pensar es algo que solo se hace en la clase de filosofía! Como parte de la rutina final en la sesión habitual de P4C, los docentes pueden pedir a los niños que piensen en su “Pensamiento para la Semana” (PpS) – un pensamiento que intentarán aplicar dentro y fuera de la escuela entre ahora y la próxima sesión de P4C. Cada niño puede tener un pensamiento diferente. Esto refuerza la idea de seguir buscando evidencias prácticas para apoyar el pensamiento.

Resultados del Pensamiento para la Semana: Cuando los niños regresan a la próxima sesión de P4C, comienza pidiendo que informen sobre cómo aplicaron su PpS. Por ejemplo, cuando el PpS surgió de la pregunta “qué es la honestidad”, y durante la semana hubo más pensamiento individual y autoobservación de las propias acciones del niño, este puede ver que hay una diferencia entre sus pensamientos y sus acciones. Esto lleva a más pensamientos y preguntas, y así sucesivamente alrededor del ciclo, siempre profundizando en aspectos más sutiles de la pregunta y sus implicaciones. Así que esta parte del proceso refuerza el aprendizaje reciente y relaciona lo teórico con el mundo real en el que vive el estudiante.

Pregunta por la vinculación con temas anteriores: Con el tiempo, se discutirán temas relacionados entre sí. El docente debe preguntar a los alumnos qué pueden recordar de una sesión anterior relacionada con el tema de hoy. ¿Recuerdan alguna pregunta o declaración particularmente buena de esa sesión? ¿Cómo se relaciona con el tema actual?

---

Lecturas recomendadas: Fair et al., 2015; Topping et al., 2019, capítulo 8; Topping y Trickey, 2007c.



## 7. Garantizar que los efectos se extiendan más allá del aula – Generalización

Es más probable que ocurra la generalización del aprendizaje si las actividades están construidas para extender el aprendizaje a otros contextos.

### Hallazgos de la investigación

Los docentes se sentirán más seguros al dedicar tiempo y energía a la indagación filosófica si se descubre que las mejoras en el pensamiento cruzan los límites de las áreas de conocimiento, ya sean planificadas o no. Maximizar esta generalización del aprendizaje más allá del contexto en el que se aprende es crucial (aunque aquellos con más conocimiento de una disciplina en particular podrían ser mejores al pensar dentro de esa disciplina) (Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, y Sequeira, 2012). La generalización del aprendizaje es más probable que ocurra si las actividades se construyen para extender ese aprendizaje a otros contextos. Adey y Shayer (p. ej., 1994) maximizaron la generalización incorporando actividades “puente”. La incorporación de actividades de generalización también fue fundamental para el programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein. Es importante destacar que la habilidad cognitiva de niños de once años correlacionó altamente con su rendimiento posterior en las pruebas académicas nacionales a los dieciséis años (Feuerstein et al., 1980).

La generalización también puede ser evidente en el comportamiento del docente. Los maestros tienden a extender la práctica de la indagación a otras áreas fuera de la “hora de filosofía”, ya sea conscientemente o no. Además del cambio consciente de los maestros hacia un método más basado en la indagación, muchos notan que los propios estudiantes naturalmente comenzaron a hacer más y mejores preguntas en otras áreas. La generalización también se puede lograr cuando una indagación se utiliza como parte de otra área curricular, como al iniciar un proyecto histórico.

### Aplicación en la práctica

Utiliza P4C en todo el currículo: Por supuesto, implementar P4C en otras clases es más fácil para un maestro de primaria que para un profesor de secundaria, ya que en este último caso depende más del entusiasmo y la cooperación de otros docentes. Sin embargo, P4C puede abordar temas contemporáneos complejos que van más allá de los estrechos límites del plan de estudios. Un ejemplo sería el tema del cambio climático. Esto podría permitir que se aprovechara el entusiasmo de otros docentes.

Usa el juego de suelo “Espectro de significado”: La idea de un espectro de significado es comunicar que los conceptos no siempre (y probablemente rara vez) son claros, y que para muchas cosas hay una gama de posibilidades. Un juego de suelo es una actividad que se realiza con todo el grupo usando tarjetas y un trozo de cinta o cuerda de aproximadamente 4 metros de largo. ¡Es bueno hacer que a veces los alumnos se muevan y piensen! La cinta o cuerda se coloca en el suelo en medio de los estudiantes, que idealmente están en un círculo. Representa el espectro de ideas que están a punto de ser exploradas, con los extremos en cada cabo. Si el concepto a explorar es la contaminación, se colocará una tarjeta que diga “Contaminación” en un extremo de la cinta y otra que diga “No contaminación” en el otro. Luego, cada uno de los alumnos recibe una frase que describe una acción

relacionada con la contaminación (por ejemplo, “Vacío el cenicero de mi coche en la carretera”). Se da tiempo a los estudiantes para pensar y luego tienen que colocar su frase (una por una) en el espectro (cinta), mostrando cuán fuerte es esa acción hacia el extremo de la contaminación o de la no contaminación – y decir por qué la están colocando en ese punto. Cuando se han colocado todas las tarjetas y se han dado todas las razones, otros pueden cuestionar y decir por qué piensan que la tarjeta debería estar en un lugar diferente (consultar Topping et al., 2019, web de recursos: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264), descarga 14).

Utiliza el juego de grupo “Espectro de significado”: Es similar al anterior, excepto que se lleva a cabo en varios grupos, cada uno con un número más reducido de alumnos. Al final hay una puesta en común con todo el grupo clase donde se comparan y contrastan los resultados de diferentes grupos. Esto ofrece oportunidades interesantes para discutir los diferentes patrones de pensamiento en los grupos. Alternativamente, puedes hacer que diferentes grupos aborden temas diferentes. Puedes hacer esto etiquetando los extremos de la cuerda como “Hecho” y “Opinión”, por ejemplo.

---

Lecturas recomendadas: Adey y Shayer, 1994; Feuerstein et al., 1980; McGuinness, 1999; Rahdar, Pourghaz, y Marziyeh, 2018; Reznitskaya, Glina, Carolan, Michaud, Rogers, y Sequeira, 2012; Sutcliffe, 2003; Topping et al., 2019, capítulo 5 y descarga 14.

## 8. Garantizar los efectos en la vida adulta – Ciudadanía

La ciudadanía en la vida adulta posterior requiere la capacidad de discriminar entre declaraciones que son racionales y fácticas y aquellas que no lo son, y de aplazar el juicio sobre aquellas en las que esto no está claro.

### Hallazgos de la investigación

Ten en cuenta que las comunidades de indagación actúan como microcosmos en el aula de instituciones democráticas mayores – y cómo estas comunidades buscan la verdad en la era de la posverdad. En 2016, el Oxford Dictionary eligió “posverdad” como su palabra del año, definiéndola como “relacionado con o denotando circunstancias en las que los hechos objetivos son menos influyentes en la formación de la opinión pública que las apelaciones a las emociones y creencias personales”. Asociado a esto tenemos las “noticias falsas” (fake news), definidas por el Collins English Dictionary como “información falsa, a menudo sensacionalista, difundida bajo la apariencia de cobertura informativa”. Las fake news implican la publicación deliberada de información ficticia (especialmente en las redes sociales) diseñada con el objetivo de engañar a las personas para el beneficio financiero o político de otros. Las afirmaciones falsas tienen un 70% más de probabilidades de ser compartidas en Twitter que las verdaderas. Las historias verdaderas tardan aproximadamente seis veces más que las falsas en llegar a 1500 personas (Vosoughi, Roy, y Aral, 2018). Se necesitan unos pocos minutos para crear una historia viral, pero horas de trabajo de investigación para desmentirla. Nunca antes ha sido tan necesario el pensamiento crítico. Si los estudiantes tienen que convertirse en miembros analíticos reflexivos de una democracia participativa, el pensamiento crítico será esencial (Di Masi y Santi, 2016).

### Aplicación en la práctica

Utiliza P4C con temas candentes: Una vez que los alumnos estén más familiarizados con P4C, puedes plantearles temas candentes como el cambio climático (¡fíjate si los docentes de geografía o ciencias sociales están interesados!). ¿Existe? ¿Y, de ser así, qué se puede hacer al respecto?

Usa P4C con temas que sean interesantes para los alumnos: No todos los alumnos estarán entusiasmados con fenómenos tan grandes como el calentamiento global, pero pueden estar mucho más entusiasmados con un tema cercano, como “¿deberían permitirse los teléfonos móviles en las escuelas?”.

Utiliza P4C con creencias habituales: Haz que los estudiantes identifiquen creencias arraigadas o habituales que solían tener, pero que ahora han cambiado a la luz de información nueva (y fiable) junto con un mejor pensamiento. Pídeles que las compartan con el grupo, porque es posible que otros alumnos todavía no hayan cambiado de opinión.

Usa P4C para identificar el sesgo cognitivo: Las creencias tienden a ser el resultado del sesgo cognitivo – todos buscamos información que respalde nuestras creencias existentes. Mira si los estudiantes pueden identificar los sesgos cognitivos de los demás – pero esto se hace mejor a través del trabajo entre iguales, o las personas podrían sentirse estúpidas.

---

Lecturas recomendadas: Di Masi y Santi, 2016; Topping et al., 2019, capítulo 10; Vosoughi, Roy, y Aral, 2018.

## Conclusiones

Filosofía para Niños (P4C, por sus siglas en inglés) es un programa de múltiples componentes, es decir, se compone de una serie de elementos o piezas. Las evidencias de investigación existentes para todo el programa son positivas. Como hemos visto, se descubrió que el uso de P4C durante un curso académico tiene efectos cognitivos positivos en escuelas de educación primaria y secundaria, incluso en diferentes países y contextos culturales (Topping y Trickey, 2007a; Fair et al., 2015). Estos efectos perduraron durante varios años (Topping y Trickey, 2007c; Fair et al., 2015), incluso después de que los alumnos fueran a otra escuela en la que no se usaba P4C (Topping y Trickey, 2007c). También se descubrió que P4C tiene efectos sobre el éxito en las materias curriculares tradicionales en educación primaria (Gorard et al., 2017). Estos hallazgos están respaldados por estudios con diferentes diseños de investigación que encuentran efectos positivos en el comportamiento en el aula (Topping y Trickey, 2007b), el autoconcepto (Trickey y Topping, 2006) y las percepciones de docentes y alumnos (Trickey y Topping, 2007).

Por lo tanto, podríamos decir que se ha descubierto que P4C es un programa válido, digno de consideración por cualquier docente en cualquier país. ¿Pero qué tan fiable es? – ¿Qué tan resistente es a las especificidades de diferentes aulas, diferentes maestros, diferentes escuelas, diferentes áreas socioeconómicas, diferentes países? Las revisiones de los estudios de investigación muestran que P4C era muy fiable (Trickey y Topping, 2004; García-Morison, 2005), pero ¿son los estudios publicados una verdadera indicación de lo que sucederá en tu clase? Esto nos lleva a la cuestión de la fidelidad de implementación (también conocida como integridad de implementación). En el estudio de Gorard et al. (2017), algunas escuelas no completaron el programa como habían acordado. Como era de esperar, dada su baja fidelidad de implementación, no obtuvieron los mismos resultados positivos que las otras escuelas. P4C solo funcionará si se hace correctamente. Si no se hace correctamente y no se obtienen buenos resultados, ¡no culpes al programa!

## Referencias

- P. Adey y M. Shayer. Really raising standards: *Cognitive intervention and academic achievement*. 1994. Londres, Reino Unido: Routledge.
- P. Cam. *20 thinking tools*. 2006. Camberwell, Australia: ACER Press.
- D. Di Masi y M. Santi. Learning democratic thinking: A curriculum to Philosophy for Children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 2016, vol. 48, número 1, pp. 136-150.
- L. Dunlop, K. Compton, L. Clarke, y V. McKelvey-Martin. Exploring “the world around us” in a community of scientific enquiry. *Primary Science*, 2013, vol. 126, pp. 17-20.
- F. Fair et al. Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2015, vol. 2, número 1, pp. 18-37.
- R. Feuerstein et al. *Instrumental enrichment: An intervention programme for cognitive modifiability*. 1980. Baltimore, MD: University Park Press.
- F. Garcia-Moriyon, I. Robollo, y R. Colom. Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 2005, vol. 17, número 4, pp. 14-22.
- M. Giménez-Dasí, L. Quintanilla, V. Ojeda, y B. Lucas-Molina. Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants and Young Children*, 2017, vol. 30 número 1, pp. 3-16.
- D. Goleman. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. 1996. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- D. Goleman. *Working with emotional intelligence*. 1999. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- S. Gorard, N. Siddiqui, y B. H. See. Can Philosophy for Children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, Febrero 2017, vol. 51, número 1, pp. 5-22.
- S. Lennon. Questioning for controversial and critical thinking dialogues in the social studies classroom. *Issues in Teacher Education*, 2017, vol. 26, número 1, pp. 3-16.
- M. Lipman, A. M. Sharp, y F. Oscanyon, *Philosophy in the classroom*. 1980. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- C. McGuinness. *From thinking skills to thinking classrooms*. 1999. Londres, Reino Unido: Department for Education and Employment.
- J. Piaget y B. Inhelder. *The psychology of the child*. 1969. Nueva York, NY: Basic Books.
- A. Rahdar, A. Pourghaz, y A. Marziyeh. The impact of teaching Philosophy for Children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11, número 3, pp. 539-556.
- A. Reznitskaya, M. Glina, B. Carolan, O. Michaud, J. Rogers, y L. Sequeira. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 2012, vol. 37, número 4, pp. 288-306.

- R. Sutcliffe. Is teaching philosophy a high road to cognitive enhancement? *Educational and Child Psychology*, 2003, vol. 20, número 2, pp. 65-79.
- K. J. Topping y S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 2007a, número 77, pp. 271-288.
- K. J. Topping y S. Trickey. Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2007b, vol. 2, número 2, pp. 73-84.
- K. J. Topping y S. Trickey. Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains at two-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 2007c, vol. 77, pp. 781-796.
- K. J. Topping, S. Trickey, y P. Cleghorn. *A teacher's guide to Philosophy for Children*. 2019. Nueva York y Londres: Routledge. Web de recursos disponibles gratuitamente: [www.routledge.com/9781138393264](http://www.routledge.com/9781138393264)
- S. Trickey y K. J. Topping. Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 2004, vol. 19, número 3, pp. 363-378.
- S. Trickey y K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11-12 years. *School Psychology International*. 2006, vol. 27, número 5, pp. 599-614.
- S. Trickey y K. J. Topping. Collaborative philosophical enquiry for school children: Participant evaluation at 11 years. *Thinking*, 2007, vol. 18, número 3, pp. 23-34.
- S. Vosoughi, D. Roy, y S. Aral. The spread of true and false news online. *Science*, 2018, vol. 359, número 6380, pp. 1146–1151.
- L. S. Vygotsky. *Thought and language*. 1962. Cambridge, MA: MIT Press.
- P. Worley. Plato, metacognition and philosophy in schools. *Journal of Philosophy in Schools*, 2018, vol. 5, número 1, pp. 76-91. <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/1486/939>.

## Sobre los autores

**Keith J Topping** es profesor de investigación social y educativa en la Facultad de Educación de la University of Dundee, Escocia.

**Steven Trickey** es académico visitante en la Facultad de Educación de la American University, Washington DC, Estados Unidos.

**Paul Cleghorn** es consultor educativo en la Aude Education Consultancy, Escocia.

Traducido por **Jesús Ribosa Martínez**, investigador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI). Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.