



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

“Tina y Amir. Las virtudes del diálogo”.
**Una propuesta de intervención en Valores
Cívicos y Éticos para una clase de Educación
Secundaria Obligatoria basada en la Filosofía
para Niños**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Lucia Beatrice Manara
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Filosofía
Director/a:	Laia Navarro Capilla
Fecha:	25-05-2024

Resumen

El objetivo del trabajo es realizar una propuesta de intervención para una clase de 1º ESO de Valores Cívicos y Éticos en el País Vasco. La propuesta se basa en la metodología de la Filosofía para Niños (FpN) y se centra en los temas de las virtudes del diálogo y el multiculturalismo, utilizando como textos de trabajo las novelas publicadas por el proyecto PEACE. Se recorre en un primer momento la historia de la FpN, se presenta como elemento metodológico clave el diálogo para promocionar el pensamiento crítico, y se describe el enfoque pedagógico de la FpN con relación al currículo de la asignatura, con especial atención a las competencias clave y específicas. Sucesivamente, desarrollamos los elementos curriculares trabajados en la intervención, cuya duración abarcará cuatro semanas. Por acabar, se recogen como fortalezas de la FpN la innovación educativa, el trabajo por competencias y la promoción del diálogo y de la convivencia democrática. Asimismo, se describe como principal desafío para su implantación la falta de costumbre al diálogo por parte de los alumnos y el no conocimiento de la metodología por parte del cuerpo docente.

Palabras clave: Filosofía para Niños, Valores Cívico y Éticos, multiculturalismo

Abstract

The aim of this work is to describe an intervention in an Ethics class of 1st of ESO (Compulsory Secondary Education) in the Basque Country. The proposal is based on the methodology of Philosophy for Children (P4C) and focuses on the themes of the virtues of dialogue and multiculturalism, using as working texts the novels published by the PEACE project. First, the history of P4C is reviewed, dialogue is presented as a key methodological element to promote critical thinking, and the pedagogical approach of P4C is described in relation to the curriculum of the subject, with special attention to key and specific competencies. Subsequently, we develop the curricular elements worked on in the intervention, which will last four weeks. Finally, educational innovation, work by competencies and the promotion of dialogue and democratic coexistence are listed as strengths of P4C. Likewise, the main challenge for its implementation is described as the lack of habit to dialogue on the part of the students and the lack of knowledge of the methodology on the part of the teaching staff.

Keywords: Philosophy for Children, Ethics, multiculturalism

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	7
1.1.	Justificación y planteamiento del problema	7
1.2.	Objetivos.....	9
1.2.1.	Objetivo general	9
1.2.2.	Objetivos específicos	9
2.	Marco teórico: La Philosophy for Children (P4C) o Filosofía para Niños (FpN).....	10
2.1.	El nacimiento y la difusión de la FpN.....	10
2.2.	Elementos clave de la FpN.....	11
2.2.1.	Enseñar el pensamiento crítico a través del pensamiento crítico	12
2.2.2.	La comunidad de investigación	12
2.2.3.	El docente como facilitador.....	13
2.3.	Los fundamentos pedagógicos de la FpN	14
2.3.1.	Piaget	14
2.3.2.	Vygotsky.....	15
2.3.3.	Dewey	15
2.4.	La metodología	16
2.5.	La FpN desde un enfoque competencial	19
2.5.1.	La FpN y las competencias clave	19
2.5.2.	La FpN y las competencias específicas de Valores Cívicos y Éticos	21
3.	Propuesta de intervención	23
3.1.	Presentación de la propuesta.....	23
3.2.	Contextualización de la propuesta	23
3.3.	Intervención en el aula: fundamentación curricular	24
3.3.1.	Objetivos de etapa.....	24

3.3.2.	Competencias	26
3.3.3.	Contenidos/ saberes básicos	28
3.3.4.	Metodología	29
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de las actividades	31
3.3.6.	Recursos.....	39
3.3.7.	Atención a la diversidad	39
3.3.8.	Evaluación.....	40
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	42
4.	Conclusiones	44
5.	Limitaciones y prospectiva	45
	Referencias bibliográficas.....	46
	Tabla 17. Taxonomía de las preguntas	49
	Anexo B. Tabla de autoevaluación.....	51
	Tabla 18. Tabla de autoevaluación	51
	Anexo C. Lista de control y rúbrica de evaluación.....	52
	Tabla 20 Rúbrica de evaluación	52
	Anexo D. Tarjetas para la sesión 03	54

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Objetivos de etapa</i>	25
Tabla 2. <i>Competencias trabajadas en la propuesta de intervención</i>	26
Tabla 3. <i>Pasos de una sesión estándar de FpN</i>	29
Tabla 4. <i>Cronograma de la propuesta de intervención</i>	31
Tabla 5. <i>Ficha para la sesión 01</i>	31
Tabla 6. <i>Ficha para la sesión 02</i>	32
Tabla 7. <i>Ficha para la sesión 03</i>	33
Tabla 8. <i>Ficha para la sesión 04</i>	34
Tabla 9. <i>Ficha para la sesión 05</i>	35
Tabla 10. <i>Ficha para la sesión 06</i>	36
Tabla 11. <i>Ficha para la sesión 07</i>	37
Tabla 12. <i>Ficha para la sesión 08</i>	38
Tabla 13. <i>Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje</i>	39
Tabla 14. <i>Criterios de evaluación para la propuesta de intervención</i>	40
Tabla 15. <i>Evaluación durante y al final de la propuesta de intervención</i>	41
Tabla 16. <i>Análisis DAFO de la propuesta de intervención</i>	43
Tabla 17. <i>Taxonomía de las preguntas</i>	49
Tabla 18. <i>Tabla de autoevaluación</i>	51
Tabla 19. <i>Lista de control</i>	52
Tabla 20. <i>Rúbrica de evaluación</i>	52

1. Introducción

1.1. Justificación y planteamiento del problema

Los desafíos educativos que el mundo globalizado nos plantea son muy complejos. La mayor movilidad, las migraciones y la diversidad, el desarrollo tecnológico, la omnipresencia de las redes sociales, etcétera, influyen radicalmente en las experiencias de los alumnos e influencia la práctica educativa, reflejada en casi todas las aulas de la ESO. Un mundo complejo, en pocas palabras, que necesita de un enfoque pedagógico y didáctico abierto a la complejidad.

La Filosofía para Niños (de ahora en adelante, FpN), es, entre otras, una herramienta muy valiosa para hacerle frente a los desafíos de las aulas contemporáneas; y éste el objetivo del presente trabajo: aplicar esta metodología, adecuándola al contexto concreto de una propuesta de intervención en una clase de Valores Cívicos y Éticos en Primero de la ESO. Obviamente, no podemos pretender que las soluciones a desafíos y problemas complejos puedan resolverse gracias a la instauración en todos los colegios e institutos de una sola metodología, como en nuestro caso podría aparecer la FpN. Sin embargo, sí que se puede implantar, cuanto menos parcialmente, en nuestras aulas, ya que ayuda a trabajar algunos de los problemas más acuciantes de la escuela de hoy en día.

Sin pretensión de acotar la totalidad de la cuestión ni de investigar las causas que las generan, podemos aquí mencionar algunas de las problemáticas más frecuentes en la educación actual:

- El aumento de los problemas de conducta y disrupción en las aulas, tales como faltas disciplinarias, interrupciones del proceso de enseñanza y, en los casos más graves, acoso y bullying —en un estudio del Ministerio de Educación y FP (2023b) el 9,53% del alumnado de Primaria indica haber sufrido acoso y el 9,2% ciberacoso—.
- La falta de motivación de los estudiantes y escasa participación en los procesos educativos, que se traduce en desinterés hacia el aprendizaje, produce bajo rendimiento académico y desemboca en los casos más graves en el fracaso escolar —la tasa de abandono temprano de la educación en el estado español en 2021 alcanzaba el 13,3 % (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023)—. La desconexión casi estructural de los contenidos y las materias curriculares agrava estos fenómenos.

- La falta de inclusión real y de reconocimiento de la diversidad, en un mundo cada vez más multicultural. Eso se refleja en la marginación de los niños en situación de exclusión social, la falta de representación institucional de identidades y culturas diferentes, y la perpetuación de estereotipos y prejuicios.
- Los problemas relacionados con las nuevas tecnologías, tales como el uso excesivo de las nuevas tecnologías, el ciberacoso, las desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos, la escasa formación del profesorado, etcétera (Haleem et al., 2022).

Como ya se ha señalado, factores de diversa índole y origen concurren a generar la situación recién descrita: no se puede señalar a un solo elemento como el único culpable, tal como podría ser la educación formal. Aun así, el enfoque educativo tradicional —con su insistencia en la memorización y en la repetición, y su persistencia a pesar de las diferentes reformas educativas— no ha aliviado la situación y no se ha demostrado capaz de adaptarse a un mundo en constante cambio. Se requiere entonces un viraje a 360º, un cambio de paradigma radical dentro de las mismas instituciones educativas. En este sentido, la FpN puede aportar su granito de arena. Como veremos a lo largo de este trabajo, esta metodología innovadora puede ser de ayuda en la situación actual. He aquí, de forma muy resumida, algunos de sus puntos de fuerza, sobre los cuales tendremos ocasión de volver más adelante:

- La FpN promueve el pensamiento crítico, fomenta el análisis complejo y la reflexión, permitiendo a los estudiantes cuestionar y evaluar nueva información de manera significativa y crítica;
- La FpN fomenta el diálogo respetuoso, crea un ambiente de aprendizaje colaborativo y empático en la clase, donde se valoran y respetan las diversas opiniones y perspectivas.
- La FpN promueve la inclusión y la diversidad, ya que aborda temas universales que permiten la participación de todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o social.
- La FpN ayuda en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, mejorando la comunicación, la escucha activa y la resolución de conflictos, y fortaleciendo las relaciones interpersonales en el aula.
- La FpN promueve el pensamiento cosmopolita, como "tensión entre lo local y lo global, entre la tradición y la innovación" (Agúndez Rodríguez et al., 2012).

1.2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es construir una unidad didáctica para la asignatura de Valores Cívicos y Éticos en primero de la ESO, con la FpN como metodología principal. Para ello, pensaremos en una clase muy concreta, que no existe en la realidad, pero que es verosímil. Los problemas educativos que esta aula presenta son principalmente:

- carencias en la expresión lingüística, con consecuente dificultad en desarrollar argumentos razonados y congruentes;
- posibles conflictos derivados de la multiculturalidad;
- posible acoso escolar y bullying.

Por lo tanto, la unidad didáctica que se desarrollará se propondrá principalmente trabajar y prevenir las dificultades indicadas. Con ello, he aquí resumidos los objetivos del presente trabajo.

1.2.1. Objetivo general

Desarrollar una unidad didáctica para una clase concreta de Valores Cívicos y Éticos de primero de la ESO, basada en la metodología de la FpN y centrada en los temas del multiculturalismo y de las virtudes del diálogo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Profundizar en los principios pedagógicos de la FpN.
- Estudiar el funcionamiento concreto de la FpN, analizando sus herramientas, materiales y procedimientos, y adaptarlos a una situación concreta.
- Conocer los diferentes currículos de FpN disponibles en lengua castellana.
- Encontrar textos de la FpN fácilmente adaptables al currículo de la ESO y que trabajen los temas indicados.
- Diseñar, con los textos encontrados, una secuencia didáctica en base a esta metodología para la asignatura de Valores Cívicos y Éticos. Desarrollar todos los elementos curriculares relacionados, y diseñar algunas herramientas de evaluación.

2. Marco teórico: La Philosophy for Children (P4C) o Filosofía para Niños (FpN)

2.1. El nacimiento y la difusión de la FpN

La aparición en la escena educativa estadounidense de la FpN remonta a principios de los años setenta, cuando el filósofo neopragmatista de formación deweyana Matthew Lipman acuñó el término y desarrolló el método durante su estancia como profesor de Filosofía y Lógica en la Columbia University de Nueva York (Lipman, 2008). Impresionado negativamente por las dificultades de los alumnos a la hora de razonar y argumentar, desarrolló un método pedagógico de enseñanza filosófica dirigido hacia la educación preuniversitaria, cuya finalidad era acercar progresivamente los niños a la filosofía y ayudarles a desarrollar el pensamiento crítico, el razonamiento filosófico, la lógica y la argumentación rigurosa, además de promocionar la reflexión ética y los valores democráticos en clase. Este método es el que hoy conocemos con el nombre de Philosophy for Children (P4C), en castellano Filosofía para Niños (FpN).

A la base de este método está la convicción que los niños pueden entender cuestiones propias de la filosofía y, cuando su interés es estimulado, ellos mismos pueden ponerse preguntas filosóficas. Es más, mediante un diálogo en diversa medida dirigido por el profesor, los niños pueden argumentar razonadamente sobre diferentes cuestiones filosóficas (Lipman, 2002). Para que el diálogo pueda acontecer adecuadamente, para que despierte el interés filosófico en los niños y para que ellos mismos puedan generar y exponer razonadamente sus opiniones, no basta con alimentar el debate en clase, sino que hay que tener una metodología diseñada ad hoc para ello, con sus procedimientos y materiales. Describiremos más adelante ambos, pero aquí es necesario señalar lo siguiente: la herramienta principal de la que se vale esta metodología es el cuento filosófico, un medio educativo "cargado de significado" (Lipman, 2002, p. 61) y construido de forma que sea cercano a la experiencia de los alumnos.

Desde los 70, Lipman desarrolló su currículo de ocho novelas, secuenciadas progresivamente para alumnos desde los 3/4 años hasta la edad de bachillerato. Los protagonistas suelen ser niños de la misma edad, que interactúan y dialogan entre ellos, en situaciones verosímiles (en

familias, en la escuela, jugando...). Cada novela, además, consta de un manual para los profesores, integrado por “índices, estrategias de preguntas y planes de discusión, dirigidos a líneas y páginas específicas del texto y diseñados para suscitar el diálogo por medio del cual hay que manejar y comprender los conceptos mencionados en el texto” (Lipman, 2002, p.27) con el fin de conseguir los objetivos pedagógicos de cada sesión didáctica.

Las fases del procedimiento a la base del método también fueron más o menos definidas por Lipman a finales de los años 60; sin embargo, la difusión a nivel mundial de la FpN ha impulsado la creación de diversos cuentos y materiales didácticos, que amplían y enriquecen este “movimiento educativo” (Bonelli, 2006, p.93) internacional y, a menudo, extraescolar.

El éxito de este movimiento ha ido extendiéndose en todo el mundo, y se ha arraigado en contextos educativos de diferente naturaleza, no solo en las instituciones escolásticas. El aliciente para su difusión es principalmente su propio ideal educativo, es decir, el enfoque filosófico-dialógico, en el cual la filosofía, en las mismas bases del procedimiento, se convierte en método para estimular la reflexión, el diálogo y el pensamiento crítico del alumnado. Hoy en día, la FpN está presente en más de 60 países de todo el mundo, donde ha ido evolucionando conforme a los diferentes contextos culturales y educativos. Además, existen diferentes centros, asociaciones e institutos cuyo objeto es el desarrollo, la implementación y la promoción de la FpN. Lipman mismo fundó el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, pero podemos encontrar sus homólogos en México, Brasil, China, Austria, Italia, Catalunya, etcétera (ICPIC, s.f.). La riqueza y variedad dentro de la misma FpN no se puede abordar en el detalle aquí, donde tendremos en consideración solo el currículum propio de Lipman y el proyecto PEACE (*Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement*), que, como indican en su web, es especialmente “enfocado hacia la interacción cosmopolita y el diálogo intercultural” (PEACE, s.f.).

2.2. Elementos clave de la FpN

Podemos definir el currículum de la FpN como el conjunto de procedimientos estructurados, materiales, objetivos didácticos y enfoques pedagógicos propios de esta metodología. Para los primeros reservaremos un apartado específico más adelante, ya que para poder visualizar realmente la metodología hace falta una explicación discursiva y detallada de las fases que

componen sus procedimientos. Aquí nos limitaremos a presentar los elementos esenciales de la FpN en cuanto metodología.

2.2.1. Enseñar el pensamiento crítico a través del pensamiento crítico

La FpN es una metodología fundamentada filosóficamente en el pragmatismo y en la pedagogía de Dewey; por lo tanto, reserva a la experiencia un lugar cardinal en el proceso de enseñanza: no se puede enseñar el pensamiento crítico sin experimentar el pensamiento crítico (Lipman, 2001), que se convierte así al mismo tiempo en objetivo y medio. Eso es posible, nos dice Lipman, porque el pensamiento infantil es rico de intuiciones, de maravilla y de preguntas, que se tienen que convertir, gracias a la facilitación del maestro, en la base de un discurso argumentado, que no sacrifique la racionalidad frente al sentido común (Lipman, 2002). "No se trata de la libre fantasía, sino del pensamiento" (Cosentino, 2017, traducción propia): la FpN, lejos de acostumar a los niños al pensamiento vacío, tiene como objetivo fomentar el "espíritu abierto y crítico" con "el rigor característico de la filosofía" (Lipman, 2002, p. 24).

Solo de esa forma se consiguen objetivos didácticos estables y medibles, como la mejora de la capacidad de comprensión (Lipman, 2002), de análisis, de *problem-solving* (Pala, 2022), y de pensamiento crítico (Zulkifli y Hashim, 2020). Esos logros educativos son extensibles a otras materias curriculares, de forma fiel al carácter interdisciplinar de la filosofía, ya que las habilidades del pensamiento propias de esta disciplina están en la base también de los procedimientos científicos, literarios y artísticos: "a los niños a los que se les ha enseñado a razonar a través de la filosofía muestran un 80 % de mejora en su capacidad de razonamiento en relación a aquellos que no fueron expuestos en la filosofía" (Lipman, 2001, p.73). Es más, los objetivos formativos de la FpN trascienden la mera mejora de los resultados académicos, ya que consideran la persona en su totalidad, con un enfoque complejo e integral de la educación (Santi y Oliverio, 2016).

2.2.2. La comunidad de investigación

La FpN se basa en un modelo formativo dialógico, basado sobre la comunidad: los niños, cuando hacen filosofía en clase, se constituyen en una comunidad de investigación. Los temas, los centros de interés, las líneas de debate e investigación, y a veces hasta los procedimientos se convierten en una elección consensuada y razonada del grupo y sus participantes. De esa

forma, el proceso de asimilación de conocimientos y habilidades se construye en un plano intersubjetivo de dialogo e intercambio, que hace posible que el pensamiento crezca hacia niveles superiores (Lipman, 2001). La adquisición de las habilidades del pensamiento es colectiva, no solo porque acontece en un entorno comunitario, sino porque los niños piden a sus compañeros y a la comunidad de investigación misma la aplicación de razonamientos correctos, autocorrectivos y sensibles hacia el contexto (Lipman, 2001). Al mismo tiempo, es la comunidad de investigación con su propia normativa la que pide a los niños adoptar el pensamiento complejo.

El carácter intrínsecamente comunitario de la FpN, además, la convierte en una herramienta valiosa no solo para transmitir los valores democráticos (participación en las decisiones de la sociedad, responsabilidad, respeto a la diversidad, etcétera) sino sobre todo una ocasión de ponerlo en acto en primera persona.

2.2.3. El docente como facilitador

El docente también forma parte de la comunidad de investigación, asumiendo un rol fundamental: es el "árbitro del proceso de discusión", y el "facilitador" de la comunidad de investigación (Lipman, 2002, p. 192). El maestro sigue siendo una "figura de autoridad" (ibidem), pero eso no excluye que se produzca una redefinición de la relación entre alumnos, clase y docente.

En primer lugar, se abandona la idea de que el profesor es la única persona en poseso de algún saber que transmitir. Su objetivo es despertar en los alumnos la curiosidad y la motivación para buscar significado mediante el diálogo filosófico, siendo ellos mismos los protagonistas y los artífices del conocimiento. De esta forma, el maestro orienta a los alumnos, favorece la circularidad de la relación educativa, y asume el rol de garante de la comunicación y del diálogo, consintiendo a todos los alumnos participar en la comunidad de investigación.

En segundo lugar, el docente tiene que asumir el rol de experto en los procesos epistemológicos y cognitivos: su rol, en pocas palabras, es asegurarse de que se respeten los procedimientos apropiados, pero sin perder la apertura a la diversidad de los puntos de vista de los estudiantes. Su función es facilitar el diálogo razonado, urgir los estudiantes a explicitar sus puntos de vista, a exponer sus fundamentos e implicaciones. Tiene que enseñarles los medios para defenderse en una discusión filosófica, para pensar rigurosamente, detectar

falacias y también obligar a los oponentes a pensar con rigor (Lipman, 2002). Para ello, tiene que proveer que los alumnos tengan a su alcance un arsenal de conceptos filosóficos, manipulando el ambiente para hacer surgir temas, mostrando a los alumnos las cuestiones que no han identificado aún, y empujándoles a relacionarlos con sus propias experiencias.

Por último, si el docente se convierte en profesor-facilitador, también cambia el plano general de la clase: mediante el diálogo no se buscan soluciones compartidas, ni se busca que los niños alcancen con sus propios medios las opiniones de los docentes. Al contrario, es el mismo proceso de diálogo e investigación filosófica el meollo educativo de la FpN: lo que se enseña son las reglas del razonamiento y del diálogo democrático y, de paso, se profundiza en temáticas filosóficas generales, dejando las respuestas abiertas.

2.3. Los fundamentos pedagógicos de la FpN

Como se ha podido apreciar con lo expuesto hasta aquí, la FpN adopta un enfoque pedagógico constructivista: el individuo no es un mero producto del ambiente, como tampoco es un resultado de sus disposiciones internas innatas, sino se construye como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carrettero, 1993). En pocas palabras, el alumno tiene un rol activo en la construcción de sus procesos cognitivos, afectivos y emocionales. Lipman, aunque no haya desarrollado su actividad académica en el campo de la psicología cognitiva, tiene ciertas consonancias con algunos de los principales fautores del constructivismo: Piaget, Vigotsky, Dewey. Estas afinidades se han transmitido a su metodología, y han perdurado a pesar de su difusión mundial. Indicamos aquí los principales puntos de contacto entre Lipman, la FpN y los autores indicados.

2.3.1. Piaget

Ambos autores ponen en evidencia el rol activo del niño en la construcción de sus procesos de pensamiento. Igualmente, ambos parten del presupuesto de la diversidad entre el pensamiento del niño con respecto a él del adulto, subrayando como el primero tenga una estructura cognitiva propia. La FpN, con sus currículums secuenciados según edades de desarrollo y adaptados a cada una de ellas, invoca de alguna manera los estadios de desarrollo cognitivo en la infancia propuestos por Piaget.

Sin embargo, Lipman va más allá de Piaget, cuya obra critica parcialmente. En primer lugar, sostiene que no había tenido en consideración los factores culturales, que desempeñan un rol significativo en el desarrollo del niño, llegando a condicionar sus respuestas evolutivas (Lipman, 2001). Por otro lado, afirma que, en un contexto educativo adecuado, el pensamiento formal puede desarrollarse desde la infancia, mientras Piaget lo consideraba propio de la etapa adolescente. Esta diferencia es fundamental para la FpN, puesto que aprecia la posibilidad que los niños tienen de argumentar de forma rigurosa si adecuadamente solicitados y si se les presentan los problemas en un lenguaje y con conceptos idóneos para su fase de desarrollo (Lipman, 2002). Por acabar, el fundador de la FpN señalaba como, si se interpretan las etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget a la luz de la taxonomía de Bloom, se niega a los niños la capacidad de pensar críticamente, y se les reconoce solo la capacidad de desarrollar tareas memorísticas (Lipman, 2001).

2.3.2. Vygotsky

Lipman también reivindica la zona de desarrollo próximo propuesta por el pensador soviético Vygotsky (Lipman, 1996) que, a diferencia de Piaget, afirmaba que los niños aprenden en sus relaciones sociales a través de la interacción entre sujetos (Huang, 2021). En esta idea halla el fundamento del carácter comunitario de la FpN: la creación y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (entre las cuales el pensamiento complejo) no es un hecho aislado en el individuo, sino que se produce mediante la interacción social, en nuestro caso la comunidad de investigación. El aprendizaje es dinámico y colaborativo: a través el diálogo con sus iguales, el niño aprende las reglas lógicas de la argumentación y a su vez las enseña a sus compañeros. De la misma manera, la figura facilitadora del maestro sirve de apoyo para la zona de desarrollo próximo de los alumnos, forzando sus niveles de comprensión actuales.

2.3.3. Dewey

De formación pragmatista (Oliverio, 2021), Lipman se inspiraba en gran medida en la filosofía y pedagogía de Dewey, que él mismo describía así:

previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos; que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método que se espera que enseñe; que la lógica de la disciplina no

debe confundirse con la secuencia de descubrimientos que constituirían su conocimiento; que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona con la discusión ordenada, mejor que con ninguna otra cosa y que las habilidades del pensamiento son esenciales para leer y escribir bien; y que la alternativa al adoctrinamiento de los alumnos en los valores es ayudarles a reflexionar eficazmente sobre los valores que continuamente se les están presentando. (Lipman, 2002 p. 24-25)

Los dos filósofos, entonces, comparten la idea de la importancia de la experiencia como factor primario del conocimiento (Lipman, 2001). Otro punto compartido por ambos es el ideal democrático que subyace a su concepto tanto de sociedad como de educación. En la FpN los participantes experimentan la democracia (Ferrero, 2022), construyendo juntos sus ideas en el respecto de las divergencias de opinión. La FpN sería así una experiencia de democracia viva.

2.4. La metodología

Para poder entender realmente la FpN hace falta una visión concreta de ella y es preciso conocer sus procedimientos. Aunque la comprensión total se pueda alcanzar solo en su experiencia viva (participando en una comunidad de investigación), no sobra recoger de forma descriptiva los pasos que van a componer el procedimiento de esta metodología.

Después de la lectura común del texto, el educador invita al grupo a proponer el programa de discusión que se va a seguir. Esta propuesta variará, dependiendo de la edad de los participantes. [...]

A medida que van surgiendo los comentarios de los estudiantes, se van escribiendo en la pizarra, tan literalmente como sea posible. [...] Se suele poner el nombre del alumno que ha aportado el enunciado o la pregunta, porque eso demuestra que se respetan su participación y originalidad.

La forma en que participa un alumno puede variar considerablemente. Algunos proponen preguntas; otros señalan los contrastes o las dicotomías [...]; otros simplemente indican que hay un único concepto sobre el que le gustaría discutir.

Los instructores [profesores] tienen aquí distintas opciones. Una de las técnicas preferidas por los profesores, pero probablemente la menos interesante para los alumnos, es agrupar las aportaciones escritas en la pizarra. Esto, aunque tiene un cierto valor para adquirir práctica en clasificar, suele también ser abstracto, aburrido y una pérdida de tiempo. Otra estrategia es que los alumnos voten por el problema que les gustaría discutir primero. Otra es pedir a los alumnos que ha estado callado hasta entonces que elija uno de los problemas para discutirlo. También se puede pedir al autor de una sugerencia que amplíe sus comentarios, que critique otra, o la suya propia. Finalmente, a veces se puede recurrir al azar, eligiendo una carta o usando una ruleta. La tarea del instructor es mantener vivo el interés generado por la lectura y ayudar a que se traslade a la discusión, animándola cuando parece decaer y esforzándose siempre por generar diálogo entre los estudiantes [...].

Al preparar la sesión de clase, el instructor ha revisado el manual de instrucciones y ha seleccionado un conjunto de ejercicios sugerentes y de planes de discusión. A medida que avanza la discusión pueden introducirse algunos de estos ejercicios, de forma que el debate quede mejor centrado desde el punto de vista filosófico, y que se alterne entre la discusión pública y libre por una parte, y las aplicaciones específicas por otra. (Lipman, 2002, pp. 107-108)

Los ingredientes fundamentales que un profesor debe tener en cuenta para la puesta en marcha de la FpN son:

- Un buen entorno educativo, que requiere un cuidadoso diseño por parte del profesor. Por un lado, deberá de preparar el diálogo, tener listas unas preguntas que le ayuden a estimular la discusión. Por otro lado, tiene que haber dedicado tiempo para explicar a los alumnos la metodología y enseñarla mediante la práctica. La FpN no es una metodología que se pueda aplicar *una tantum*, sino que requiere del entrenamiento de los alumnos, para que se acostumbren a sus procedimientos y aprendan las reglas del razonamiento.
- Un conocimiento profundo por parte del profesor de los textos que se utilizan para estimular el diálogo. Como hemos visto, la FpN utiliza novelas estructuradas que sirven de soporte para la discusión filosófica. El profesor tiene que conocer y haber trabajado el texto, para poder facilitar la sesión.

- El control de las fases del procedimiento, junto con la flexibilidad para adecuarse a los diferentes contextos y la apertura hacia las propuestas de los alumnos. El profesor tiene que conocer las fases procesales, pero al mismo tiempo tiene que estar preparado para modificarlas si el desarrollo del diálogo entre los niños lo requiere. Por ejemplo, puede que haya decidido votar el tema de discusión, pero que los niños acaben discutiendo sobre las maneras legítimas de empezar el debate.
- A pesar de que cada novela o capítulo tiene un tema principal, hay que tener claro que el objetivo de la comunidad de investigación generada a través de la FpN no es encontrar la solución a un problema, sino profundizar en él mediante el diálogo y, sobre todo, ayudar los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico.

Recogemos aquí las fases de una sesión de FpN, conforme a cuanto explicado por Lipman mismo (2002). Una sesión tiende a durar el tiempo de una clase, pero puede prolongarse a través de diferentes clases.

- 1) Si hace falta porque los alumnos aún no dominan la metodología, se comparten las reglas de la comunidad de investigación.
- 2) Se lee en voz alta el texto escogido para la sesión. Esto se puede hacer de diferentes formas: lo lee el facilitador (profesor), lo lee un alumno, cada alumno lee una frase, etcétera.
- 3) Después de la lectura compartida conviene que cada uno lo vuelva a leer por su cuenta. En este momento, se les invita a elaborar preguntas, individuar problemas, resaltar sus impresiones o indicar sus intereses en cuanto al tema. También se puede cambiar el agrupamiento, y realizar este paso en parejas o tríos y no de forma individual.
- 4) El facilitador pregunta a los alumnos qué les ha parecido interesante o especialmente importante, y qué preguntas les ha hecho surgir la lectura del texto. Si preciso, se piden clarificaciones sobre el contenido de las aportaciones. Sucesivamente, se anotarán las aportaciones (preguntas, ideas o centros de interés) en la pizarra, indicando al lado de cada uno los nombres de los alumnos.
- 5) A partir de aquí la sesión procederá sobre la base de las sugerencias escritas en la pizarra. Hay diferentes formas de poder elegir el tema de la discusión: buscando macro temas partiendo de preguntas parecidas, buscando las diferencias o contradicciones entre las aportaciones, o procediendo a una votación.

- 6) Al final de la sesión de discusión, el facilitador reconstruye y resume la discusión desde el comienzo hasta el final.

En todo este proceso el profesor-facilitador asume la tarea de estimular el debate y forzar la razonabilidad de las aportaciones de los alumnos. Su herramienta principal serán las preguntas que puede hacer a los alumnos, además de materiales y ejercicios adicionales, tales como, por ejemplo, los recogidos en los manuales para profesores. En el Anexo A recogemos una taxonomía de posibles preguntas.

2.5. La FpN desde un enfoque competencial

Finalmente, para apreciar el potencial que la FpN podría tener si aplicada en las aulas del estado español, tenemos que analizarla en relación con las competencias objetivo de la educación, poniéndola en relación tanto con las competencias clave como con las específicas de la disciplina que nos concierne, Valores Éticos.

2.5.1. La FpN y las competencias clave

En la recomendación del Consejo Europeo del 22 de mayo de 2018, se definen así las competencias clave:

Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta.

En ese mismo texto, se recogen ocho competencias clave; he aquí las que mantienen estrecha relación con la FpN:

- Competencia en comunicación lingüística: "la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita [...]. Esto implica la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa" (Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente). Basándose en el diálogo y fomentando la capacidad de expresarse adecuadamente,

con propiedad y de forma razonada, la FpN trabaja directamente la competencia lingüística y la comunicación. Además, es una metodología que indirectamente consigue buenos resultados no solo en la lectura (Abolmaali, y Aghaeepour Gavasaraee, 2016), sino también en la escritura (Lipman, 2002).

- Competencia personal, social y de aprender a aprender: "habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender" (Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente). Promocionando las habilidades del pensamiento, el rigor conceptual, el pensamiento complejo y la reflexión, la FpN fomenta la autorregulación. Al mismo tiempo, siendo una metodología comunitaria, impulsa la colaboración en clase y los valores democráticos.
- Competencia ciudadana: "habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica" (Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente). En la FpN los niños no solo aprenden los valores y las normas de comportamiento democráticas, sino las practican en primera persona, las experimentan en clase de forma virtuosa (Ferrero, 2022).
- Competencia emprendedora: "capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa" (Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente). Esta competencia se refiere al desarrollo de la iniciativa y de la participación de los estudiantes en clase, además de la colaboración. Como hemos visto, en la FpN los alumnos son los protagonistas, a tal punto que pueden elegir el plan de discusión en clase. Eso sí, tienen que hacerlo de forma razonada y responsable, factor que no limita la competencia emprendedora, sino que la refuerza y estabiliza.

2.5.2. La FpN y las competencias específicas de Valores Cívicos y Éticos

En las intenciones de su fundador, la FpN tenía que ser un vehículo de valores éticos, además de su experiencia viva (Lipman, 2002), contribuyendo al desarrollo moral de los estudiantes (García-Moriyón et al.,2020). En este sentido, es autoevidente el potencial de la FpN para las aulas de Valores Cívicos y Éticos tanto en la ESO. Leyendo el texto del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, viene a la mente la FpN, puesto que busca alimentar la “autonomía de criterio” de los estudiantes, para que sepan “tomar conciencia de su identidad personal y cultural, afrontar cuestiones éticas fundamentales y adoptar una actitud consecuente con el carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación con el entorno”. La FpN también resuena más adelante en el mismo boletín oficial cuando desarrolla los elementos fundamentales de la metodología:

se invitará al alumnado a la participación activa y razonada, al diálogo respetuoso y la cooperación con los demás, a la libre expresión de ideas, al pensamiento crítico y autónomo, al respeto por las normas y valores comunes, a la mediación y resolución pacífica de los conflictos, [...] a la gestión asertiva de las emociones y las relaciones afectivas con los demás y con el medio. Y todo ello se realizará procurando integrar las actividades del aula en contextos y situaciones de aprendizaje que sean significativas para el alumnado.

Conforme a lo expuesto, los puntos fundamentales que se corresponden a la FpN son: la participación de los estudiantes, el diálogo, la cooperación, el pensamiento crítico, la razonabilidad y la significatividad de la experiencia.

Por lo que concierne más estrictamente a las competencias específicas del currículo de Valores Cívicos y Éticos, la FpN como metodología es apta para trabajar principalmente dos de las cuatro competencias recogidas en el BOE —esto sin tener en consideración el tema particular de las sesiones, puesto que las competencias que se quedan “afuera” (una relacionada con la interdependencia, la ecodependencia y la sostenibilidad; y la otra relacionada con la educación emocional) pueden ser trabajadas con la FpN adaptando o seleccionando acuradamente el currículo y los textos—. Las dos competencias en cuestión son:

1. "Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto" (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo). La FpN invita los alumnos a constituirse en comunidad de investigación, para abordar temas significativos y cuestiones éticas de calado universal. Es más, les empuja a reflexionar sobre sus ideas, a analizar críticamente sus fuentes, y a reclamar rigor en la argumentación, tanto en la propia como en la de los demás (Lipman, 2002).
2. "Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívico y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida" (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo). La FpN, en cuanto ejercicio activo de la democracia, empuja la adopción de sus valores, produce alumnos críticos y comprometidos con sus ideas y los convierte en ciudadanos. Es más, como metodología, identifica y promociona la resolución reflexiva de "problemas éticos", así como implementa "normas, valores y procedimiento democráticos".

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

Siguiendo la tradición de la FpN de nombrar sus sesiones con los títulos de los textos leídos y el nombre de sus protagonistas, llamaremos esta propuesta de intervención “Tina y Amir. Las virtudes del diálogo”. Durante las sesiones se trabajarán muchos temas relacionados con la asignatura de Valores Cívicos y Éticos y se dedicará especial atención a la construcción de un ambiente en clase propicio para el diálogo. Por eso, esta unidad didáctica encaja en el primer trimestre, durante las primeras semanas del curso: se establece una metodología de trabajo en clase basada en la reflexión, el diálogo y el mutuo respeto, y se introducen temas de mayor profundización durante el curso. Por lo tanto, el único requisito previo es haber realizado unas dinámicas para conocer los alumnos y sus inquietudes.

La propuesta de intervención se despliega en cuatro semanas, con la posibilidad de profundizar más en los temas según el interés demostrado por los alumnos. Aun así, para poder conseguir los objetivos propuestos, se marca una hoja de ruta de mínimo ocho sesiones, cada una con su planificación.

3.2. Contextualización de la propuesta

La propuesta se presenta para una clase de Valores Cívicos y Éticos. El centro está situado en el País Vasco, concretamente en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Por lo tanto, se rige sobre la legislación estatal con el BOE del 30 de marzo de 2022 para la materia de Valores Cívicos y Éticos, y desarrollada en el decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi publicado en el boletín oficial del País Vasco del viernes 9 de junio 2023. En este último texto se determina que la asignatura en cuestión se cursa en 1º ESO dos horas por semana.

La clase tiene las siguientes características:

- Es una clase 1º ESO compuesta por dieciocho alumnos.

- Está situada en un instituto del País Vasco que sigue el modelo D ("enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana", Gobierno Vasco, s.f.), situado en la periferia de la ciudad Vitoria-Gasteiz y con casi 900 alumnos, la mayoría de los cuales de clase medio-baja.
- Los géneros en la clase están bien repartidos, siendo ésta compuesta por nueve chicas y nueve chicos.
- Seis alumnos tienen familias de origen extranjero, sobre todo desde el Norte de África.
- La clase no tiene problemas graves de disciplina, aunque ocasionalmente se producen conflictos en el aula, que no suelen escalar.
- La mayoría de la clase tiene un ritmo de aprendizaje estándar, frente a unos pocos con algunas dificultades académicas.
- Dos alumnos tienen dislexia y hay uno con baja capacidad cognitiva o límite; ninguno tiene adaptación curricular significativa.
- Por lo general, hay problemas lingüísticos en la clase, ya que no se saben expresar con soltura en euskera.

3.3. Intervención en el aula: fundamentación curricular

3.3.1. Objetivos de etapa

Para la concreción de los objetivos, nos basamos sobre la legislación estatal y autonómica:

- Objetivos de etapa según recogidos en la legislación estatal (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo):
 - a) "Practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática". Se trabaja mediante el diálogo como fundamento de la FpN. Se dedicará especial atención a la buena calidad del diálogo, al respeto de las normas de convivencia y del debate (respeto de los turnos de palabra, autorregulación, atención).
 - d) "Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia,

los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”. Se trabaja mediante los ejercicios de autoevaluación.

- h) “Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, [...] en la lengua cooficial de la comunidad autónoma”. Se trabaja mediante el diálogo entre iguales para fortalecer la expresión oral, incitando la reflexión sobre las estructuras de la argumentación, sobre sus presupuestos e impulsando la claridad. Se afianza la comprensión lectora mediante la lectura de textos sencillos.
- Objetivos de etapa según recogidos en la legislación autonómica, se evita repetir los indicados ya en los textos estatales:
 - c) “Valorar la igualdad de género y respetar la diversidad sexual, de género, étnico-racial o de capacidades. Rechazar los estereotipos que supongan cualquier forma de discriminación entre hombres y mujeres” (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). Se trabaja gracias a los textos propuestos, y mediante el desarrollo de reflexiones dialogadas en clase.
 - g) “Desarrollar la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (Decreto 77/2023, de 30 de mayo).
 - n) “Tomar conciencia de los principales problemas de la humanidad” (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). Se trabaja gracias a la selección de los textos a leer en clase.

Tabla 1. Objetivos de etapa

	Objetivos de etapa								
	Estatales (<i>Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo</i>)			Autonómicos (<i>Decreto 77/2023, de 30 de mayo</i>)					
Contribución al logro de los objetivos	a)	d)	h)	a)	c)	d)	g)	h)	n)
		X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia basada sobre Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo y sobre el Decreto 77/2023 del 30 de mayo.

3.3.2. Competencias

En la siguiente table recogemos las competencias clave que se trabajan en la propuesta de intervención:

Tabla 2. *Competencias trabajadas en la propuesta de intervención*

	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Contribución al desarrollo competencial	X				X	X		

Fuente: Elaboración propia basada sobre Ministerio de Educación (s.f.).

Se pueden desgranar según estos descriptores recogidos en la web del Ministerio de Educación (s.f.):

- La competencia lingüística se trabaja principalmente atendiendo a la función comunicativa de la lengua y mediante el diálogo entre iguales. Además, se resalta la función de medio para la convivencia y la cooperación, destacando la importancia de detectar falacias y prejuicios.
 - **CCL1:** “Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral [...] con claridad [...] y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales” (Ministerio de Educación, s.f.).
 - **CCL2:** “Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos [...] sencillos [...] para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento” (Ministerio de Educación, s.f.).
 - **CCL5:** “Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación” (Ministerio de Educación, s.f.).

- La competencia personal, social y de aprender a aprender se trabaja mediante la cooperación, el diálogo, la participación en el grupo de iguales y prácticas autorregulatorias. Además, la selección de los textos a leer aporta en la profundización consciente de la educación emocional y de la identidad personal dentro una sociedad multicultural.
 - **CPSAA3:** "Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos" (Ministerio de Educación, s.f.).
 - **CPSAA5:** "Participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento" (Ministerio de Educación, s.f.).
- Como hemos analizado en el marco teórico, la competencia ciudadana y la construcción de un entorno democrático en el aula es un objetivo transversal de la FpN, que se promueve principalmente a través del diálogo y la cooperación.
 - **CC1:** "Reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto" (Ministerio de Educación, s.f.).
 - **CC3:** "Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia" (Ministerio de Educación, s.f.).

Por lo que concierne las competencias específicas, nos atenemos a la legislación autonómica (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). En este sentido, las competencias específicas a trabajar en la propuesta de intervención son esencialmente dos:

- **CE1:** "Inquirir e investigar cuanto se refiere a la propia identidad y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada" (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). Esta competencia se puede lograr mediante la selección de los textos a trabajar, y se

desarrolla a través de la FpN. En la legislación autonómica, esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida antes mencionados: CCL2; CC1; CC3.

- **CE4:** "Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando los sentimientos y emociones propios y ajenos, para el logro de una actitud empática, asertiva, resiliente y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza" (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). Esta competencia hace referencia a la educación emocional. En la propuesta de intervención se dedica especial atención durante la fase de autoevaluación y coevaluación, a pesar de que la educación emocional atraviesa todas las actividades, puesto que es parte esencial de la FpN. En la legislación autonómica, esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del perfil de salida antes mencionados: CCL1; CPSAA3.

Por acabar, detallamos aquí los objetivos didácticos de la propuesta de intervención, que derivan de las competencias mencionadas y se amplían gracias a los temas tocados por los textos seleccionados:

- **O1:** Expresar hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos con claridad, participando en el diálogo en clase con actitud cooperativa y respetuosa.
- **O2:** Leer y comprender textos sencillos, elaborando preguntas e identificando centros de interés.
- **O3:** Desarrollar la empatía, reconociendo y respetando las emociones, reflexiones y experiencias propias y de las demás personas.
- **O4:** Participar en los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación.
- **O5:** Reflexionar sobre los derechos humanos, de los niños, y sobre las diferencias culturales y económicas.
- **O6:** Reflexionar sobre el bullying-acoso, para poder identificarlo y prevenirlo.
- **O7:** Reflexionar sobre la propia identidad y ciudadanía en un contexto multicultural.

3.3.3. Contenidos/ saberes básicos

Siendo una unidad didáctica pensada para el comienzo del curso y cuyos objetivos son relacionados principalmente con competencias y actitudes más que con conocimientos, los saberes básicos de la propuesta de intervención sirven para desarrollar los primeros y no al

revés. Aun así, los contenidos o saberes básicos que se van a trabajar son propios de la asignatura de Valores Cívicos y Éticos y están recogidos en la legislación autonómica (Decreto 77/2023, de 30 de mayo) en el apartado A. Autoconocimiento y autonomía moral:

- "Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación" (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). Este contenido es transversal a la FpN y se desarrolla mediante la práctica y bajo la guía del profesor-facilitador.
- "El multiculturalismo. La inclusión social y el respeto por la diversidad y las identidades étnico-culturales" (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). Se aborda este ámbito desde la reflexión sobre la identidad, la libertad, la justicia y la ciudadanía.
- "La violencia en el ámbito personal y social" (Decreto 77/2023, de 30 de mayo). En las actividades propuestas se trabajan textos relacionados con el bullying-acoso.

3.3.4. Metodología

En la primera parte de este trabajo hemos detallado la metodología de la FpN. Como hemos dicho, consiste en la lectura de un cuento y en el diálogo entre alumnos. Por lo general, las sesiones tienden a seguir siempre el mismo esquema, aunque los profesores tienen libertad de modificarlo según su programación. Aquí recogemos las fases de una sesión estándar de FpN, conforme a cuanto explicado por Lipman mismo (2002). Una sesión tiende a durar el tiempo de una clase (55 minutos), pero puede prolongarse a través de diferentes clases. Más adelante indicaremos para nuestra propia propuesta de intervención los pasos específicos para cada sesión.

Tabla 3. Pasos de una sesión estándar de FpN

1)	Introducción y normas	Si hace falta porque los alumnos aún no dominan la metodología, se comparten las reglas de la comunidad de investigación.
2)	Lectura del texto	Se lee en voz alta el texto escogido para la sesión. Esto se puede hacer de diferentes formas: lo lee el facilitador (profesor), lo lee un alumno, cada alumno lee una frase, etcétera. Conviene que el profesor tenga ya pensada la forma de lectura, teniendo en cuenta el nivel de los

		alumnos, la diversidad en la clase, la dificultad del texto y su extensión.
3)	Formulación de preguntas	Después de la lectura compartida conviene que cada uno lo vuelva a leer por su cuenta. En este momento, se les invita a elaborar preguntas, individuar problemas, resaltar sus impresiones o indicar sus intereses en cuanto al tema. También se puede cambiar el agrupamiento, y realizar este paso en parejas o tríos y no de forma individual.
4)	Creación de la agenda de la sesión	El facilitador pregunta a los alumnos qué les ha parecido interesante o especialmente importante, y qué preguntas les ha hecho surgir la lectura del texto. Si preciso, se piden clarificaciones sobre el contenido de las aportaciones. Sucesivamente, se anotarán las aportaciones (preguntas, ideas o centros de interés) en la pizarra, indicando al lado de cada uno los nombres de los alumnos.
5)	Diálogo	A partir de aquí la sesión procederá sobre la base de las sugerencias escritas en la pizarra. Hay diferentes formas de poder elegir el tema de la discusión: buscando macro temas partiendo de preguntas parecidas, buscando las diferencias o contradicciones entre las aportaciones, o procediendo a una votación.
6)	Resumen	El facilitador reconstruye y resume la discusión desde el comienzo hasta el final.
7)	Evaluación de la sesión	Al final de cada sesión se invita a los alumnos a evaluar su experiencia y participación.

Fuente: Elaboración propia basada en Lipman (2002).

La FpN no requiere de espacios específicos, y se puede realizar en cualquier aula que permita el diálogo y la disposición de los alumnos en círculo. Normalmente, por lo tanto, se desarrollarán las sesiones en el aula de la clase, modificando el agrupamiento para que los alumnos estén sentados en círculo y para que la pizarra con la agenda de la sesión esté visible para todos.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de las actividades

Como dicho, la propuesta de intervención se despliega a lo largo de cuatro semanas, por un total de ocho sesiones. En total, podemos considerar cinco actividades, cada una de las cuales trabaja un episodio del libro “Tina y Amir” escrito por Cahmy (s.f.) y parte del proyecto PEACE (s.f.).

Tabla 4. Cronograma de la propuesta de intervención

Sesiones	Semana 01	Semana 02	Semana 03	Semana 04
Sesión 01	Actividad 01			
Sesión 02	Actividad 02			
Sesión 03		Actividad 02		
Sesión 04		Actividad 03		
Sesión 05			Actividad 04	
Sesión 06			Actividad 04	
Sesión 07				Actividad 05
Sesión 08				Actividad 05

Fuente: Elaboración propia.

La metodología de cada actividad es la recogida en la tabla 3. Aun así, para profundizar en algunos temas y asegurar que se trabajen adecuadamente, se han modificado ligeramente en algunas sesiones los pasos a seguir y se ha propuesto un plan de trabajo más cerrado. En las siguientes tablas 8-15 recogemos una ficha para cada sesión de la propuesta de intervención.

Tabla 5. Ficha para la sesión 01

Sesión 01 / Actividad 01: Episodio 1. El parque de juegos (contado por Tina)	
Tipología: introducción	
Objetivos didácticos	O1 – O2 – O3 - O5

Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	El cuento impreso para cada alumno; pizarra digital
Descripción de la actividad:			
1) Nos sentamos en círculo 2) Mediante brainstorming, hablamos de cuáles son las reglas que seguir para poder dialogar en clase 2) Se explica cómo funciona la FpN 3) Se trabaja el texto <i>Episodio 1. El parque de juegos (contado por Tina)</i> (Cahmy, s.f.) según los pasos detallados en la tabla 3.			
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3		
C. Específica	Criterios de evaluación		
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 - C2 – C3.1 - C3.2 - C5		
Contenidos	Las virtudes del diálogo y sus normas		
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C		

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 6. Ficha para la sesión 02

Sesión 02 / Actividad 02: Episodio 2. El secreto (contado por Tina)			
Tipología: detección de conocimientos previos			
Objetivos didácticos		O1 – O2 – O3 - O5	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	El cuento impreso para cada alumno; pizarra digital
Descripción de la actividad:			
1) Nos sentamos en círculo 2) Hacemos un brainstorming sobre cuáles deberían de ser las reglas de un buen diálogo			

3) Se explica cómo funciona la FpN	
4) Se trabaja el texto <i>Episodio 2. El secreto (contado por Tina)</i> (Cahmy, s.f.) según los pasos detallados en la tabla 3.	
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3
C. Específica	Criterios de evaluación
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 - C2 – C3.1 - C3.2 - C5
Contenidos	La empatía, el respeto por las diferencias y la inclusión social
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 7. Ficha para la sesión 03

Sesión 03 / Actividad 02: La empatía			
Tipología: profundización			
Objetivos didácticos		O1 – O3	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	pizarra digital; tarjetas impresas
Descripción de la actividad:			
1) Nos sentamos en círculo 2) Repasamos la sesión anterior, el contenido del cuento y los temas sobre los que hemos hablado 3) Se reparten tarjetas con las frases recogidas en el Anexo D: cada alumno recibirá una sola tarjeta. Tienen que describir cómo es la situación descrita en la tarjeta e imaginar cómo se sienten otras personas en ese contexto, escribiéndolo detrás de la tarjeta (por ejemplo: triste, alegre, ...). Se comparten las ideas y situaciones imaginadas. 4) Se discute sobre este tema: ¿Qué ocurriría y cómo te sentirías si... 1. fueras un niño sin padres? 2. tu piel fuera de otro color? 3. fueras un perro?			

4. fueras un profesor? 5. fueras un abuelo? 6. fueras un niño que no tuviera comida? 7. fueras un niño de otro país?	
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3
C. Específica	Criterios de evaluación
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 – C3.1 - C3.2 - C5
Contenidos	La empatía, el respeto por las diferencias y la inclusión social
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 8. Ficha para la sesión 04

Sesión 04 / Actividad 03: Episodio 3. Tina y Amir (contado por Amir)			
Tipología: profundización			
Objetivos didácticos		O1 – O2 – O3 - O6	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	El cuento impreso para cada alumno; pizarra digital
Descripción de la actividad:			
1) Nos sentamos en círculo 2) Se recuerda cómo funciona la FpN y cuáles son las reglas 3) El profesor lee el texto <i>Episodio 3. Tina y Amir (contado por Amir)</i> (Cahmy, s.f.). Se propone el siguiente plan de discusión en clase: <ol style="list-style-type: none"> 1. preguntamos qué está pasando en el cuento 2. ¿Qué quiere decir acosar? 3. ¿Cómo podemos manejar el acoso? 4.Cuál es la diferencia entre divertirse y acosar? 5. ¿Es importante lo que los otros piensan sobre ti? 			

6. ¿Es bueno que Amir no dijera nada cuando Andy y Fabio le acosaron? 7. ¿Qué razones puede haber para acosar? 8. ¿Cómo diferenciamos entre una situación de acoso y un conflicto normal entre iguales?	
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3
C. Específica	Criterios de evaluación
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 – C3.1 - C3.2 - C5
Contenidos	El bullying-acoso
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 9. Ficha para la sesión 05

Sesión 05 / Actividad 04: Episodio 4. Un pajarito enjaulado (contado por Amir)			
Tipología: profundización			
Objetivos didácticos		O1 – O2 – O3 – O6 - O7	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	El cuento impreso para cada alumno; pizarra digital
Descripción de la actividad:			
1) Nos sentamos en círculo 2) Se recuerda el episodio anterior y los temas sobre que se ha estado hablando. 3) El profesor lee el texto Episodio 4. <i>Un pájaro enjaulado (contado por Amir)</i> (Camhy, s.f.). 4) Seguimos la discusión sobre el texto según los pasos detallados en la tabla 3. 5) En los últimos quince minutos, pedimos a los alumnos que dibujen un animal, real o imaginario, que represente su concepción de la palabra libertad. Pueden completar el dibujo en casa.			
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5		

	CC1 - CC3
C. Específica	Criterios de evaluación
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 – C3.1 - C3.2 - C5
Contenidos	El bullying-acoso
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 10. Ficha para la sesión 06

Sesión 06 / Actividad 04: Libertad			
Tipología: profundización y síntesis			
Objetivos didácticos		O1 – O3 – O6 - O7	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	pizarra digital
Descripción de la actividad:			
<p>1) Nos sentamos en círculo.</p> <p>2) Se ponen en común los dibujos realizados en la sesión anterior.</p> <p>3) Se recuerda el episodio anterior y los temas sobre que se ha estado hablando.</p> <p>4) ¿Cómo usamos la palabra libre? Debatimos cómo se emplea la palabra “libre” en los siguientes casos. Vamos apuntando en la pizarra digital, creando un mapa mental sobre los posibles significados de la palabra “libre”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El patio estaba libre. 2. Un letrero que dice “espacio libre” 3. Ella dijo: “Soy libre de unirme a vosotros cuando queráis” 4. Me compré la maleta en el aeropuerto, completamente libre de impuestos. 5. Su padre le dijo: “Ten cuidado y no seas demasiado libre con la gente”. 6. En la manifestación había pancartas que decían: “Queremos a los presos libres”. 7. En el cine aquel día los niños teníamos entrada libre. 8. El policía le dijo que era libre de marcharse cuando quisiera. 9. ¿Qué piensas acerca de la frase de Tina, “Soy libre cuando sigo mis propias reglas?” 10. ¿Crees que Nadim es libre cuando sus padres no están en casa? 11. ¿Qué pasaría si no hubiera reglas? ¿Seríamos libres entonces? 			

12. ¿Crees que seríamos libres si nadie nos impidiese hacer cosas?	
13. ¿Qué quiere decir libertad?	
5) Completamos el mapa mental, que se pondrá a disposición de los alumnos en la nube.	
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3
C. Específica	Criterios de evaluación
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 – C3.1 - C3.2 - C5
Contenidos	La libertad en el respeto de las diferencias
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 11. Ficha para la sesión 07

Sesión 07 / Actividad 05: Episodio 5. ¿Quién soy?			
Tipología: profundización y síntesis			
Objetivos didácticos		O1 – O2 – O3 - O7	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	El cuento impreso para cada alumno; pizarra digital; un espejo pequeño para cada alumno
Descripción de la actividad:			
<p>1) Nos sentamos en círculo</p> <p>2) Entregamos a cada niño un espejo pequeño y les pedimos que se miren en él durante unos momentos en silencio. Luego, se proponen una serie de preguntas para reflexionar sobre la identidad, como “¿De dónde vienes?”, “¿Qué es lo que más te gusta de ti mismo?”, “¿Qué habilidades o talentos te hacen único?” o “¿Qué valores son importantes para ti y cómo influyen en tu identidad?”, “¿Dónde los has aprendido?”.</p> <p>3) Lee el texto Episodio 5. <i>¿Quién soy?</i> (Cahmy, s.f.) y seguimos la discusión según los pasos detallados en la tabla 3.</p>			

Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3
C. Específica	Criterios de evaluación
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 – C2 - C3.1 - C3.2 - C5
Contenidos	La identidad, el multiculturalismo y la ciudadanía
Evaluación	Lista de control recogida en el Anexo C

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

Tabla 12. Ficha para la sesión 08

Sesión 08 / Actividad 05: Episodio 5. Ciudadanía			
Tipología: síntesis y evaluación			
Objetivos didácticos		O1 – O3 – O4 - O7	
Tiempo estimado	Espacio	Agrupamientos	Recursos
55 minutos	aula	grupo clase, en círculo	pizarra digital
Descripción de la actividad:			
1) Nos sentamos en círculo 2) Repasamos los temas tratados en las sesiones y hacemos un resumen, indicando cómo se relacionan el uno con el otro. Utilizaremos las agendas y los mapas creados en las sesiones anteriores. 3) Ejercicio de autoevaluación y coevaluación.			
Competencias clave	CCL1 – CCL2 – CCL5 CPSAA3 – CPSAA5 CC1 - CC3		
C. Específica	Criterios de evaluación		
CE1 - CE4	C1.1 - C1.2 - C3.1 - C3.2 - C4 - C5		
Contenidos	La identidad y la ciudadanía		
Evaluación	Cada alumno valora trabajo en clase con la rúbrica recogida en el Anexo B. El profesor valora cada alumno (rúbrica y lista de control en Anexo C) y la propuesta intervención		

Fuente: Elaboración propia basada en Camhy (s.f.)

3.3.6. Recursos

Los recursos para la puesta en práctica de la propuesta de intervención son limitados:

- Un espacio que permite la disposición en círculo de los alumnos; en nuestro caso la clase normal, en la cual se dispondrán las sillas de forma circular.
- Una pizarra, digital, para poder subir fácilmente en la nube los productos de cada sesión, para que estén disponibles en la siguiente sesión y para que los alumnos puedan disponerlos en cualquier momento.
- Los textos para leer en las actividades, impresos para cada alumno y además subidos en la nube, tanto en formato textual como en audio. El texto impreso se repartirá en el mismo formato a todos los estudiantes, por lo cual será maquetado teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos NEAE (Kriver et al., 2020):
 - Se utilizará una tipografía adapta para dislexia: o bien una tipografía común como Verdana, o una diseñada ad hoc como Lexia Readable.
 - Ampliar el texto y aumentar el espacio entre las líneas.
- Tarjetas impresas con las frases recogidas en el Anexo D para la sesión 03.
- Espejos pequeños para la sesión 07.

3.3.7. Atención a la diversidad

Por lo que concierne la atención a la diversidad, no se requieren adaptaciones significativas en el grupo clase anteriormente descrito. Aun así, además de lo indicado para facilitar la lectura, se deberá de aplicar estas medidas adicionales:

- no se obligará a los tres alumnos NEAE a leer en voz alta, a menos que lo quieran explícitamente;
- siempre se leerá el texto en voz alta delante de todos los alumnos, de forma colectiva o por parte del profesor;
- se recordarán y se declararán los pasos durante las sesiones.

En la siguiente tabla recogemos las pautas DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) aplicadas en la propuesta de intervención:

Tabla 13. *Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje*

Proporcionar múltiples formas de IMPLICACIÓN	Proporcionar múltiples formas de REPRESENTACIÓN	Proporcionar múltiples formas de EXPRESIÓN
Se fomenta la autonomía en la elección de los temas y centros de interés.	El texto puede ser escuchado o leído.	Se incita a los alumnos a expresarse como prefieran, ayudándoles, si preciso, a perfeccionar las argumentaciones.
Se promueven la colaboración, la comunicación y la autorregulación.	Se dedica tiempo para aclarar las palabras y las frases que no se han entendido.	Se deja espacio para que los alumnos investiguen diferentes centros de interés, sin forzar uno en específico.
Se desarrolla la autoevaluación y la reflexión.	Todos los recursos se comparten en la nube en diferentes formatos.	

Fuente: Elaboración propia basada en Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014).

3.3.8. Evaluación

Para evaluar el desempeño de los estudiantes en la propuesta de intervención, detallamos los criterios de evaluación, teniendo en cuenta los objetivos didácticos y los criterios de evaluación de las competencias específicas, así como desarrollados en la legislación autonómica (Decreto 77/2023, de 30 de mayo).

Tabla 14. *Criterios de evaluación para la propuesta de intervención*

Objetivo didáctico	Qué (El alumno es capaz de ...)	Cómo
O1	C1.1 Expresar hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos	con claridad
	C1.2: Participar en el diálogo en clase	con actitud cooperativa y respetuosa

O2	C2: Comprender textos sencillos	elaborando preguntas e identificando centros de interés
O3	C3.1: Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado personal y de los y las demás, identificando	analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y reconociendo y valorando las de los demás en distintos contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas
	C3.2: Desarrollar la autoestima en armonía con otras personas	a través de la identificación, gestión y comunicación de emociones, afectos y deseos con respeto y empatía hacia los demás, generando un concepto adecuado de lo que deben ser las relaciones afectivas
O4	C4: Participar en los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación	identificando los elementos a mejorar y perfeccionando los mecanismos de autorregulación
O5 – O6 - O7	C5: Reflexionar sobre los derechos humanos, de los niños, sobre las diferencias culturales y económicas, sobre el bullying-acoso y sobre la propia identidad y ciudadanía en un contexto multicultural.	con respecto hacia la diversidad presente en la clase y en su vida, y sabiendo relacionar los temas con su propia experiencia vital

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación se desarrolla a lo largo de toda la propuesta de intervención, y prevé diferentes herramientas de autoevaluación, coevaluación y evaluación.

Tabla 15. *Evaluación durante y al final de la propuesta de intervención*

Cuándo	Quién	Qué	Cómo
--------	-------	-----	------

Al final de cada sesión	Todos los alumnos en grupo	Evalúan la sesión, teniendo en consideración su desempeño, su participación, sus emociones y el desarrollo del debate	Pueden utilizar colores, emoticonos, números, palabras ... para expresar su evaluación
Después de cada sesión	El profesor	Evalúa la sesión y el desempeño de cada alumno	Listas de control y rúbrica recogidas en el Anexo C
Sesión 08	Cada alumno de forma individual	Evalúan la unidad didáctica, teniendo en consideración su participación, sus emociones y el desarrollo de sus pensamientos.	Tabla en el Anexo B
Al final de la propuesta de intervención	El profesor	Evalúa el desempeño de cada alumno, teniendo en cuenta los objetivos didácticos de la unidad.	Listas de control para la observación durante las sesiones y rúbrica recogidas en el Anexo C
Al final de la propuesta de intervención	El profesor	Evalúa la propuesta de intervención, teniendo en cuenta los objetivos didácticos de la misma.	Rúbricas, portfolio con las agendas de cada discusión, listas de control

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación del desempeño por parte de los alumnos, al final de la propuesta de intervención y de todas las actividades, se realiza principalmente mediante observación y apoyo en la lista de control y en la rúbrica recogidas en el Anexo C.

3.4. Evaluación de la propuesta

Para poder evaluar la propuesta de intervención, he realizado un análisis DAFO. Se ponen en manifiesto como fortalezas principales de la propuesta de intervención basada sobre la FpN

el trabajo por competencias y la promoción del diálogo y del respeto en el aula. Asimismo, se pone en relieve la potencialidad de colaboración con la comunidad educativa. Por otro lado, se identifican como principal debilidad la falta de costumbre y de conocimiento de la metodología por parte de los alumnos y del cuerpo docente.

Tabla 16. *Análisis DAFO de la propuesta de intervención*

<p>Factores internos</p>	<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de costumbre por parte de los alumnos a compartir sus ideas y dialogar democráticamente. - La falta de conocimiento sobre la metodología por parte de los profesores del departamento y de la dirección puede dificultar su implementación. 	<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo por competencias. - Promoción del diálogo, del respeto y de la convivencia, con una mejora del clima en el aula. - La introducción de la FpN puede ser percibida como una innovación educativa positiva, generando interés y apoyo por parte de los padres y las instituciones educativas.
<p>Factores externos</p>	<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - La estigmatización de la filosofía como disciplina abstracta y difícil puede generar prejuicios en los estudiantes, en las familias y en el cuerpo docente. 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cambio institucional de enfoque educativo abre camino para la implementación de la FpN. - Posibilidad de colaborar con institutos, universidades y centros de investigación para la formación del cuerpo docente en FpN. - Posibilidad de involucrar a la comunidad educativa (especialmente padres y madres) para generar apoyo y dar a conocer la metodología.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

Para concluir este trabajo, es necesario valorarlo considerando los objetivos que me había puesto al comienzo de su elaboración.

En primer lugar, he aprendido a desarrollar una propuesta de intervención concreta para una clase de Valores Cívicos y Éticos de 1º ESO, pudiendo valorar más en el detalle las oportunidades que brinda la FpN como metodología innovadora que permite trabajar activamente algunas competencias clave y específicas. En este sentido, la elaboración de esta propuesta de intervención me ha permitido poner en relación los diferentes aspectos del currículo con la FpN. Igualmente, he podido analizar el funcionamiento práctico de la FpN, identificando herramientas, materiales y procedimientos que pueden ser adaptados de manera efectiva a una situación educativa particular. De esta forma, he demostrado la viabilidad de implementar la FpN en el aula, diseñando actividades y recursos que promuevan el pensamiento crítico y el diálogo filosófico entre los estudiantes.

En segundo lugar, he tenido la oportunidad de profundizar en los principios pedagógicos de la FpN, destacando su enfoque en el pensamiento crítico, la reflexión, el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento. Estos principios proporcionan una base sólida para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes.

Asimismo, en pos de materiales para la propuesta de intervención, he realizado una búsqueda de los currículos de FpN disponibles en lengua castellana, permitiendo la selección de aquellos que mejor se ajustan a los objetivos y necesidades de la intervención propuesta. Esta revisión me ha proporcionado una base para una futura selección de materiales didácticos adecuados para la implementación de la FpN en las aulas en las que trabajaré.

Por acabar, he tenido la oportunidad de diseñar una propuesta didáctica concreta sobre la base de los textos seleccionados y aplicando la metodología expuesta, enmarcándola en la asignatura de Valores Cívicos y Éticos en un contexto determinado. Además, en la propuesta didáctica se ha puesto en valor cómo esta metodología nos permite trabajar los elementos curriculares previstos en la legislación, permitiendo al alumnado alcanzar las competencias específicas de materia y contribuir al logro de objetivos y competencias clave.

5. Limitaciones y prospectiva

En este capítulo final, abordaré las limitaciones identificadas durante el desarrollo de la propuesta de intervención y exploraré oportunidades futuras y posibles recomendaciones para mejorar y expandir este enfoque educativo.

Al analizar las limitaciones, es crucial reconocer los obstáculos que la implementación efectiva de la FpN podría encontrar en el entorno educativo. He identificado como factores negativos la no costumbre de los alumnos para el diálogo democrático y la falta de conocimiento sobre la metodología por parte del cuerpo docente como los principales obstáculos para la FpN. Sin embargo, estas limitaciones no deben ser vistas como barreras insuperables, sino como oportunidades para la reflexión y la acción: cuanto más los docentes conozcan y se formen en metodologías innovadoras, cuanto más se normalicen en las aulas, tanto más aprenderán los alumnos a moverse en entornos educativos innovadores y preñados de valores democráticos.

En este sentido, en cuanto a las perspectivas futuras, es alentador reconocer las numerosas oportunidades que se presentan para el desarrollo y la expansión de la FpN en el ámbito educativo. La creciente demanda de enfoques educativos innovadores que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad ofrece un terreno fértil para la implementación de la FpN. Además, la posible colaboración con instituciones educativas de diferente tipo especializadas en esta metodología, la formación docente y la investigación continua son aspectos clave para garantizar el éxito a largo plazo de esta propuesta. Iniciativas de este tipo no solo fortalecerían la comprensión de los principios pedagógicos fundamentales de la FpN, sino que también brindarían herramientas prácticas para su implementación efectiva en las aulas.

En conclusión, si bien es importante reconocer las limitaciones y desafíos que enfrenta la implementación de la FpN, también es crucial destacar las numerosas oportunidades y perspectivas prometedoras que ofrece este enfoque educativo. Con un compromiso continuo, colaboración activa y una orientación hacia la mejora continua, esta metodología innovadora tiene el potencial de transformar la educación y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Abolmaali, K., y Aghaeepour Gavasaraee, M. (2016). The role of philosophy for children (P4C) teaching approach for improving the reading comprehension skills of guidance school female students. *Iranian journal of educational sociology*, 1(1), 54-59.
- Agúndez Rodríguez et al. (2012). *Cosmopolitismo Reflexivo: Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas*. PEACE Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement. <https://peace.kinderphilosophie.at/IW/products/index.html>
- Bonelli, C., (2006). Philosophy for Children: fare filosofia non solo con i bambini. *Comunicazione filosofica* (12), 93.
- Camhy, D.G. (s.f.). *Tina y Amir & Ella*. Recuperado el día 16 de febrero 2024, de <https://peace.kinderphilosophie.at/IW/products/index.html>
- Carrettero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Editorial Paidós
- Cosentino, A., (2017). Bambini filosofi. *Infanzia* (1)
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básico e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín oficial del País Vasco*, núm. 109, de 9 de junio 2023
- Ferrero, V. (2022). Learning to participate: Experiencing democracy at school through the community of inquiry. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome II), 899-909.
- García-Moriyón et al. (2020). Research in moral education: The contribution of P4C to the moral growth of students. *Education Sciences*, 10(4), 119.
- Gobierno Vasco (s.f.). *Directorio de centros: Conceptos y definiciones*. Recuperado el día 16 de febrero 2024 de <https://www.euskadi.eus/informacion/directorio-de-centros-conceptos-y-definiciones/web01-a2hestat/es/>
- Haleem et al. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>.

- Huang, Y. C. (2021, May). Comparison and contrast of Piaget and Vygotsky's Theories. In *7th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2021)* (pp. 28-32). Atlantis Press.
- ICPIC (s.f.). *Countries practicing philosophy for/with children*. Recuperado el día 23 de febrero 2024 de <https://www.icpic.org/our-members/>
- Krivec, T. et al. (2020). Impact of digital text variables on legibility for persons with dyslexia. *Dyslexia*, 26(1), 87-103.
- Lingua, G. (2017). Le pratiche filosofiche di comunità, le sfide dell'educazione e il bisogno di comunità. Riflessioni sulle implicazioni della Philosophy for Communities. *Lessico di Etica pubblica*, 104-117.
- Lipman, M., (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. Teachers College Press
- Lipman, M. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones La Torre
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones La Torre
- Lipman, M. (2008). *A life Teaching Thinking, an Autobiography*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children
- Manara, F. C. (2004). *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*. Lampi di Stampa
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a). *C2.11. Abandono temprano de la educación y la formación (1), por comunidad autónoma: Población de 18 a 24 años*. [tabla estadística]. En *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*, recuperado el 16 de febrero 2024 en <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2020-2021.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023b). El Ministerio de Educación y FP presenta el mayor estudio de convivencia escolar realizado en este ámbito. Recuperado el 16 de febrero 2024 en <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/05/20230503-observatorioconvivencia.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *Competencias clave*. Recuperado el día 28 de marzo 2024 de

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>

- Oliverio, S. (2021). The Community of Philosophical Inquiry and Religious Education: A Pragmatist Perspective. *of the Journal Scuola Democratica*, 109.
- Pala, F. (2022). The effect of philosophy education for children (P4C) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: A mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3).
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- PEACE (s.f.). PEACE Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement. Recuperado el día 16 de febrero 2024, de <https://peace.kinderphilosophie.at/es/index.html>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41646-41652.
- Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, *Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1* de 4 de junio 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Santi M., y Oliverio S., (2016). *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry*. Liguori
- Zulkifli, H., y Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.

Anexo A.

Tabla 17. *Taxonomía de las preguntas*

<p>PREGUNTAS PARA ALENTAR EL DIÁLOGO FILOSÓFICO</p>	<p>¿Cuál es tu opinión sobre este asunto? ¿Cuáles son tus creencias acerca de este tema? ¿Estás de acuerdo con lo que se ha dicho? ¿Qué razones tienes para decir eso? ¿Por qué estás de acuerdo con este punto? ¿Qué quieres decir con esa expresión? ¿Lo que estás diciendo ahora es coherente con lo que habías dicho antes? ¿Podrías aclarar esa afirmación?</p>
<p>PREGUNTAS PARA OBTENER PUNTOS DE VISTA U OPINIONES</p>	<p>¿Por qué encontraste interesante ese incidente en particular? ¿Con qué puntos de vista estás de acuerdo y con cuáles no lo estás? ¿Hay algo en este episodio que hayas encontrado sorprendente o interesante?</p>
<p>PREGUNTAS PARA LA CLARIFICACIÓN Y REFORMULACIÓN</p>	<p>Parece que estás diciendo... ¿Pudiera ser que...? ¿Estás diciendo que...? Esto es lo que te he escuchado decir... Puede ser esto lo que estás diciendo, que... Lo que entiendo de lo que dices es...</p>
<p>PREGUNTAS PARA EXPLICAR LOS PUNTOS DE VISTA</p>	<p>¿La idea que quieres expresar es...? ¿Qué puntos de lo que has mencionado te gustaría enfatizar? ¿Podría resumir tu argumentación de la manera siguiente...? ¿Podrías darnos un resumen rápido de los puntos que estás expresando?</p>
<p>PREGUNTAS PARA INFERIR LO QUE SE ESTÁ SUGIRIENDO</p>	<p>De lo que se ha dicho, yo concluyo que... Si no me equivoco, tu posición puede ser interpretada de esta manera...</p>

	¿Estás sugiriendo que...? ¿Estás implicando que...? Si lo que estás diciendo es correcto, ¿no seguiría de ello que...?
PREGUNTAS PARA PEDIR DEFINICIONES	Cuando usas la palabra..., ¿qué quieres decir? ¿Podrías definir la palabra..., que acabas de utilizar? ¿A qué se refiere la palabra...? Si una cosa es un..., ¿cuáles son sus características principales?
PREGUNTAS PARA PRESUPOSICIONES	¿No estás dando por supuesto que...? ¿Lo que dices no presupone que...? ¿Lo que dices no se basa en la idea de que...? ¿Lo que acabas de decir está basado en la creencia de que...? ¿Dirías eso si no creyeras también en...?
PREGUNTAS PARA PEDIR RAZONES	¿Cuáles son las razones en las que te apoyas para decir eso? ¿Qué te hace pensar que...? ¿En qué te basas para creer que...? ¿Por qué dices eso?
PREGUNTAS PARA ANALIZAR ALTERNATIVAS	Hay algunas personas que piensan que... ¿De qué otro modo puede verse este asunto? ¿Alguien tiene un punto de vista diferente? ¿Es posible que haya otras explicaciones?

Fuente: Elaboración propia basada en Lipman (2002).

Anexo B. Tabla de autoevaluación

Esta rúbrica está diseñada para la autoevaluación por parte de cada alumno al final de la propuesta de intervención. Los alumnos tienen que poner una nota en una escala de 1-5 y tienen que expresar para cada entrada una observación razonada.

Tabla 18. *Tabla de autoevaluación*

¿He participado de forma activa, aportando ideas y escuchando con respeto a los/las demás?
¿Los temas han sido interesantes?
¿He mostrado respeto hacia los compañeros/as? ¿Los/las he escuchado con atención? ¿He procurado no interrumpirles mientras hablaban?
¿He corregido y/o mejorado mis pensamientos previos?
¿Me he sentido cómodo/a durante las sesiones?
¿He hecho lo posible para que mis compañeros/as se hayan sentido cómodos/as?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C. Lista de control y rúbrica de evaluación

Estas dos herramientas están diseñadas para la evaluación del desempeño de los estudiantes, tanto al final de cada sesión para evaluar el desarrollo de las actividades, como al final de la propuesta de intervención para evaluar el logro de los objetivos. El procedimiento principal es la observación a lo largo de la intervención.

Tabla 19 *Lista de control*

INDICADOR	SÍ	EN PARTE	NO
Participa escuchando o interviniendo activamente			
Coopera activamente para el diálogo en clase			
Demuestra respeto e interés hacia las aportaciones de los demás			
Se expresa de manera clara			
Lee y comprende los textos			
Elabora preguntas pertinentes			
Coopera y demuestra empatía			
Reflexiona sobre su participación y desempeño			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20 *Rúbrica de evaluación*

CRITERIO	DESCRIPTORES	PUNTUACIÓN
O1	Expresa de manera clara hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos. Participa en el diálogo en clase de manera cooperativa y respetuosa con sus compañeros y el profesor.

02	<p>Lee y comprende textos sencillos relacionados con filosofía para niños.</p> <p>Elabora preguntas de comprensión e identifica los centros de interés presentes en los textos.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
03	<p>Demuestra empatía y respeto hacia las emociones, reflexiones y experiencias propias y de sus compañeros.</p> <p>Reconoce y valora la diversidad de perspectivas.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
04	<p>Participa de manera activa en los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación.</p> <p>Reflexiona sobre su propio desempeño y realiza aportes constructivos en la evaluación de sus compañeros.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
05	<p>Reflexiona sobre los derechos humanos y de los niños, así como sobre las diferencias culturales y económicas.</p> <p>Muestra comprensión y respeto hacia la diversidad.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
06	<p>Reflexiona sobre el bullying-acoso, identificándolo y analizando formas de prevención.</p> <p>Muestra conciencia sobre el impacto que tiene y propone acciones para prevenirlo.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
07	<p>Reflexiona sobre su propia identidad y ciudadanía en un contexto multicultural.</p> <p>Muestra apertura hacia el aprendizaje y valoración de otras culturas.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>

Fuente: Elaboración propia.

Anexo D. Tarjetas para la sesión 03

Por cuestiones de comodidad, recogemos solo las frases de las tarjetas, que tendrán que ser impresas en el formato adecuado.

- Mi hermana compartió mi secreto con todos sus amigos.
- Mi papá me sorprendió con un regalo inesperado.
- Mi maestro elogió mi trabajo en frente de toda la clase.
- Mi mejor amiga me defendió cuando me estaban molestando.
- Un extraño me ayudó a encontrar mi camino cuando estaba perdido.
- Mi compañero de clase me prestó sus lápices cuando los míos se rompieron.
- Mi abuela me preparó mi comida favorita cuando fui a visitarla.
- Mi hermano menor rompió mi juguete favorito.
- Mi profesor me regañó por llegar tarde a clase.
- Mi mamá me dio un abrazo cuando estaba triste.
- Mi amigo me ignoró cuando intenté hablar con él.
- Mi vecino me ayudó a llevar mis bolsas de compras a casa.
- Mi compañera de equipo me felicitó por marcar un gol.
- Mi padre me dejó quedarme despierto hasta tarde para ver una película.
- Mi prima me invitó a jugar con sus juguetes nuevos.
- Mi profesora me corrigió frente a todos por un error en mi tarea.
- Mi amigo me prestó su chaqueta cuando tenía frío.
- Mi compañero de clase me insultó en el recreo.
- Mi hermana mayor me dejó usar su bicicleta nueva.
- Mi madre me castigó sin salir después de no hacer mis deberes.
- Mi abuelo me enseñó a pescar en el lago.
- Mi compañero de trabajo me felicitó por un proyecto bien hecho.
- Mi tía me regaló mi libro favorito en mi cumpleaños.
- Mi hermano menor arruinó mi dibujo cuando lo estaba terminando.
- Mi profesor me dio una calificación excelente en mi examen.
- Mi mejor amiga se olvidó de mi cumpleaños.
- Un compañero de clase me hizo reír cuando estaba triste.