



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Grado en Maestro en Educación Primaria

**Filosofía para Niños para el desarrollo
moral y el pensamiento crítico en primaria**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Alba Ramos Ferri
Tipo de trabajo:	Programación didáctica
Área:	Educación
Director/a:	Maria Bellmunt i Borràs
Fecha:	30/4/2026

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Estudios trata del diseño de una programación didáctica dirigida al alumnado de 6º de Educación Primaria, orientada al desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión moral mediante la metodología de la Filosofía para Niños. El objetivo principal es fomentar en los alumnos la capacidad de formular preguntas, dialogar y reflexionar sobre situaciones cotidianas, promoviendo valores como la autonomía, el respeto, la justicia y la responsabilidad ética.

La propuesta integra actividades basadas en el diálogo filosófico, análisis de dilemas morales y reflexión sobre experiencias personales, con un enfoque inclusivo que atiende a la diversidad del alumnado. Aunque no se ha implementado en un aula real, la propuesta se ha diseñado de manera flexible para favorecer la participación de todos y un aprendizaje significativo y reflexivo.

Como conclusión, se evidencia la importancia de crear espacios de pensamiento crítico y diálogo ético en Primaria, que contribuyan al desarrollo integral del alumnado y su preparación para tomar decisiones responsables en su entorno. También se destaca el valor de las metodologías activas, inclusivas y reflexivas que refuercen la autonomía, la empatía y la responsabilidad social.

Palabras clave: Filosofía para Niños. Pensamiento crítico. Educación en valores. Moralidad. Educación Primaria

Agradecimientos

A mi familia, por acompañarme en este camino y creer en mí, incluso en los momentos más difíciles. A mis hijos, por su paciencia y por recordarme cada día el valor del esfuerzo y la constancia. A mi directora, Maria Bellmunt, por su orientación y apoyo en todo momento.

Este trabajo refleja el crecimiento que supone aprender, cuestionar y reflexionar, porque el conocimiento nos permite seguir avanzando.

Índice de contenidos

1.	Introducción	10
2.	Objetivos del trabajo	12
3.	Marco Teórico	13
3.1.	Pensamiento crítico	13
3.2.	El desarrollo moral.....	14
3.3.	La ética del diálogo y la educación democrática	15
3.4.	Los valores	16
3.5.	Filosofía para niños.....	17
3.5.1.	Filosofía para Niños en la práctica educativa	19
3.5.2.	La evaluación en la Filosofía para Niños.....	20
3.5.3.	El papel docente y las dificultades de implementación de la Filosofía para Niños	22
4.	Contextualización	23
4.1.	Características del entorno.....	23
4.2.	Descripción del centro.....	23
4.3.	Características del alumnado	24
5.	Propuesta de programación didáctica de aula	25
5.1.	Título: Pensar, dialogar y decidir: Filosofía para Niños en sexto de Primaria	25
5.2.	Fundamentación legislativa curricular	25
5.3.	Destinatarios.....	26
5.4.	Objetivos didácticos	26
5.5.	Saberes básicos.....	27
5.6.	Competencias clave y competencias específicas	27
5.7.	Metodología	28

5.8.	Temporalización	29
5.9.	Sesiones	29
5.10.	Organización de espacios de aprendizaje	39
5.11.	Recursos humanos y materiales.....	39
5.12.	Diseño Universal para el Aprendizaje.....	40
5.13.	Sistema de Evaluación	40
5.13.1.	Criterios de evaluación.....	41
5.13.2.	Instrumentos de evaluación.....	42
6.	Conclusiones.....	43
7.	Consideraciones finales.....	45
8.	Referencias Bibliográficas	46
9.	Anexos	50
9.1.	Anexo 1	50
9.2.	Anexo 2	50
9.3.	Anexo 3	51
9.4.	Anexo 4	52
9.5.	Anexo 5	52
9.6.	Anexo 6	53
9.7.	Anexo 7	53
9.8.	Anexo 8	54
9.9.	Anexo 9	54
9.10.	Anexo 10	55
9.11.	Anexo 11	55
9.12.	Anexo 12	56
9.13.	Anexo 13	56

9.14.	Anexo 14	57
9.15.	Anexo 15	57
9.16.	Anexo 16	58
9.17.	Anexo 17	58
9.18.	Anexo 18	59
9.19.	Anexo 19	59
9.20.	Anexo 20	59
9.21.	Anexo 21	60
9.22.	Anexo 22	60

Índice de figuras

Figura 1. Grupo de niños reflexionando en círculo durante una sesión de filosofía. (Sesión 1)	52
Figura 2. Preguntas filosóficas para la reflexión individual y el diálogo en grupo (Sesión 2) ..	52
Figura 3. Dilemas morales. (Sesión 3)	53
Figura 4. Consecuencia de un conflicto armado: ciudad afectada y aula vacía. (Sesiones 4 y 5)	53
Figura 5. Ficha guía del diálogo filosófico. (Sesión 4 y 5)	54
Figura 6. Estímulo narrativo: “El espejo invisible”. (Sesión 6)	54
Figura 7. Guía del diálogo filosófico. (Sesión 6)	55
Figura 8. Grupo de niños interactuando con diferentes roles. (Sesión 7)	55
Figura 9. Estímulo narrativo: “La decisión”. (Sesión 8)	56
Figura 10. Preguntas para discrepar y argumentar. (Sesión 9)	56
Figura 11. Estímulo narrativo. Conflicto cotidiano: causas y consecuencias. (Sesión 10)	57
Figura 12. Guía diálogo filosófico. Decisiones éticas. (Sesión 11)	57

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Objetivo general y específicos</i>	26
Tabla 2. <i>Relación de los saberes básicos</i>	27
Tabla 3. <i>Relación de las competencias clave y descriptores operativos</i>	27
Tabla 4. <i>Relación de las competencias específicas y perfiles de salida</i>	27
Tabla 5. <i>Cronograma de la programación</i>	29
Tabla 6. <i>Sesión semana 1</i>	30
Tabla 7. <i>Sesión semana 2</i>	31
Tabla 8. <i>Sesión semana 3</i>	32
Tabla 9. <i>Sesiones semana 4 y 5</i>	32
Tabla 10. <i>Sesión semana 6</i>	33
Tabla 11. <i>Sesión semana 7</i>	34
Tabla 12. <i>Sesión semana 8</i>	35
Tabla 13. <i>Sesión semana 9</i>	35
Tabla 14. <i>Sesión semana 10</i>	36
Tabla 15. <i>Sesión semana 11</i>	37
Tabla 16. <i>Sesión semana 12</i>	38
Tabla 17. <i>Medidas de inclusión y DUA</i>	40
Tabla 18. <i>Criterios de evaluación (ver Anexo 17)</i>	41
Tabla 19. <i>Criterios de evaluación relacionados con las competencias específicas</i>	41
Tabla 20 . <i>Saberes básicos</i>	50
Tabla 21. <i>Competencias clave y descriptores operativos</i>	50
Tabla 22. <i>Competencias específicas y perfiles de salida</i>	51
Tabla 23. <i>Criterios de evaluación</i>	58
Tabla 24. <i>Instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje</i>	59

Tabla 25. <i>Ejemplo de diario de aula del docente</i>	59
Tabla 26. <i>Ejemplo de rúbrica de evaluación</i>	59
Tabla 27. <i>Ejemplo de autoevaluación para el cuaderno individual de FpN</i>	60
Tabla 28. <i>Ejemplo de tabla de coevaluación</i>	60

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Estudios (TFE) se centra en el estudio de la Filosofía para Niños como herramienta educativa para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación moral en la etapa final de Educación Primaria. La elección de este tema parte, en primer lugar, del interés por analizar de qué manera la filosofía aplicada en el aula contribuye al desarrollo de competencias cognitivas y éticas y, en segundo lugar, de una motivación personal vinculada al deseo de ofrecer a los niños y niñas ¹ espacios que les permitan reflexionar, razonar y actuar con autonomía en un mundo marcado por la información rápida y la presión social.

En la sociedad actual, los niños crecen rodeados de una gran cantidad de estímulos informativos y de dinámicas marcadas por la inmediatez, especialmente en el ámbito digital. De manera que se hace cada vez más necesario que la educación proporcione herramientas que fomenten la capacidad de pensamiento crítico y la formación moral autónoma. Diversos estudios destacan que, en contextos de sobrecarga informativa, resulta fundamental que los niños aprendan a analizar y cuestionar la información que reciben antes de aceptarla para poder tomar decisiones fundamentadas de manera reflexiva (Facione, 1990; Ennis, 1985). Además, la etapa final de Primaria es un momento clave en el desarrollo de estas competencias, ya que los alumnos empiezan a consolidar formas más complejas de razonamiento y a cuestionar normas y creencias previas (Kuhn, 2019; Moshman et al., 2016).

La Filosofía para Niños (Lipman, 2003) se considera una metodología muy adecuada, ya que ofrece un espacio de diálogo estructurado y de reflexión compartida, en el que los alumnos participan en la construcción de conocimiento, exploran dilemas éticos y desarrollan habilidades de argumentación. La práctica filosófica permite escuchar distintas opiniones, contrastar puntos de vista y justificar las propias ideas. Todo esto favorece el pensamiento crítico y la autonomía moral. Este enfoque dialogante contribuye a que la educación vaya más allá de la simple transmisión de contenidos y se centre en el desarrollo integral del alumnado.

El trabajo se enfoca en cuatro valores que se consideran esenciales en la educación moral: autonomía moral, responsabilidad, respeto y justicia. Estos no se presentan como contenidos

¹ A partir de este momento, se utiliza el término “niños” para referirse conjuntamente a niños y niñas.

abstractos, sino como competencias que se construyen progresivamente mediante la reflexión, la argumentación y la interacción social (Kohlberg, 1984; Nucci, 2001; Puig Rovira, 2021). La autonomía moral implica la capacidad de tomar decisiones reflexionadas, justificar las propias acciones y actuar según los criterios construidos de manera consciente; la responsabilidad, trata de asumir las consecuencias de los propios actos; el respeto, implica reconocer y valorar la diversidad de opiniones; y la justicia, evaluar situaciones y proponer soluciones equitativas en contextos reales de la convivencia escolar. Todas estas competencias están estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico y contribuyen a que los alumnos analicen la información y reflexionen sobre sus decisiones.

En este sentido, el trabajo aborda la Filosofía para Niños como una herramienta educativa adecuada para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía moral en la etapa final de Educación Primaria. A lo largo del TFE se analiza su base teórica y su relevancia educativa en el contexto social actual, marcado por el exceso de información y por la necesidad de que los alumnos aprendan a reflexionar y a tomar decisiones de manera razonada.

Asimismo, se aborda la integración de la Filosofía para Niños en el aula como una práctica que contribuye al desarrollo integral del alumnado, tanto en el plano cognitivo como en el moral y en el social. Desde este enfoque, el trabajo incorpora una propuesta de intervención educativa que muestra cómo ésta metodología puede llevarse a la práctica en el contexto escolar, teniendo en cuenta los retos académicos y sociales propios de esta etapa.

Desde esta perspectiva, el presente TFE nace de la preocupación por ofrecer espacios educativos donde no solo aprendan contenidos, sino donde puedan detenerse a pensar, dialogar y cuestionar la realidad que les rodea. La Filosofía para Niños es una oportunidad para incorporar una práctica reflexiva que acompañe a los alumnos en su desarrollo personal y moral, especialmente en una etapa de cambios y transición como es el final de la Educación Primaria. A través de propuestas dinámicas y adaptadas al contexto escolar, este trabajo busca mostrar que es posible educar en el pensamiento crítico y en los valores desde una práctica cercana, significativa y aplicable a la vida cotidiana.

2. Objetivos del trabajo

El presente trabajo tiene como finalidad diseñar una propuesta de programación didáctica basada en la Filosofía para Niños, dirigida a alumnos de 6º de Primaria, con el fin de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía moral y la adquisición de valores esenciales que les permitan actuar de manera reflexiva y consciente en su vida diaria.

A continuación, se detallan los objetivos generales y específicos que guían el desarrollo de este trabajo:

Objetivo general.

Diseñar una propuesta de programación didáctica basada en la Filosofía para Niños dirigida a los alumnos de 6º de Primaria, con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y de la moralidad, así como la adquisición de valores que les permitan afrontar de manera reflexiva y autónoma la transición a la educación secundaria y el inicio de la adolescencia.

Objetivos específicos.

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la Filosofía para Niños y su aplicación educativa.
- Analizar la relación entre la práctica filosófica, el pensamiento crítico y la formación moral en Educación Primaria.
- Argumentar la importancia de la Filosofía para Niños como recurso pedagógico en el desarrollo integral de los alumnos.
- Conocer cómo se pueden diseñar actividades y sesiones filosóficas adaptadas a las necesidades y características de los alumnos de 6º de Primaria.
- Elaborar una propuesta de intervención educativa que integre la Filosofía para Niños en el aula, fomentando valores, reflexión crítica y autonomía moral en un centro específico.

3. Marco Teórico

El presente marco teórico tiene como finalidad fundamentar la propuesta de programación didáctica. Para ello, se realiza una revisión de estudios destacados, que combina aportaciones clásicas con investigaciones recientes sobre la aplicación de esta metodología en contextos educativos.

La Filosofía para Niños trata del enfoque pedagógico que articula este trabajo, no como una enseñanza filosófica de carácter académico, sino como una práctica educativa basada en el diálogo, la reflexión compartida y la construcción colectiva del pensamiento. Desde esta perspectiva, la filosofía se concibe como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, el desarrollo moral y la educación en valores.

3.1. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico, actualmente se considera una de las competencias clave en el ámbito educativo, especialmente por su relación con la toma de decisiones razonadas y la participación activa en la vida social. Aunque no existe una única definición, sí que hay un consenso en entenderlo como la capacidad para analizar información, valorar argumentos y reflexionar antes de aceptar una idea o de actuar. En este sentido, Ennis (1985) lo definió como un pensamiento reflexivo y razonable orientado a decidir qué creer o qué hacer, mientras que autores más recientes destacan la importancia de actitudes como la apertura mental, la curiosidad intelectual o la disposición a revisar las propias creencias (Paul & Elder, 2019; Halpern, 2014).

Desde el ámbito educativo, se coincide en que el pensamiento crítico no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere contextos de aprendizaje diseñados intencionalmente para promover la reflexión, el contraste de ideas y la argumentación (Abrami et al., 2015; Zhou, 2022). Esto implica superar metodologías centradas en la transmisión de contenidos y generar espacios donde el alumnado pueda justificar sus opiniones, cuestionar los argumentos y revisar sus propios razonamientos.

En la etapa final de Primaria, el pensamiento crítico adquiere especial relevancia. Entre los 10 y los 12 años, los alumnos empiezan a mostrar una mayor capacidad para comparar razones, diferenciar hechos de opiniones y detectar incoherencias (Kuhn, 2019; Moshman et al., 2016).

Además, estudios recientes destacan una concepción del pensamiento crítico como un proceso de carácter dialógico que se construye a través de la interacción y del intercambio de argumentos. Participar en discusiones estructuradas favorece razonamientos más elaborados y actitudes críticas más estables, como la apertura a perspectivas alternativas y la disposición a revisar las propias ideas (Wegerif, 2011; Wilkinson & Reznitskaya, 2017; Ennis, 2011; Resnick et al., 2018).

3.2.El desarrollo moral

El desarrollo moral es un eje central de la educación, ya que está directamente relacionado con la manera en que los alumnos comprenden las normas, toman decisiones y justifican sus acciones en contextos sociales (Kohlberg, 1984; Nucci, 2001). Desde una perspectiva educativa, no se limita a interiorizar valores o normas externas, sino que implica la construcción progresiva de criterios propios que permiten valorar situaciones, considerar consecuencias y actuar de manera responsable (Puig Rovira, 2021).

Los estudios coinciden en que el desarrollo moral está muy vinculado al desarrollo cognitivo y social. A medida que los niños avanzan en su capacidad de razonamiento, también amplían su comprensión de conceptos como la justicia, la responsabilidad o la equidad. Por ello, el desarrollo moral no puede entenderse como un proceso automático o individual, sino como una construcción gradual que se produce a través de la interacción social, el diálogo y la reflexión compartida (Piaget, 1984; Kohlberg, 1984).

Desde las aportaciones de Piaget (1984), se ha destacado el paso progresivo de una moral heterónoma, basada en la obediencia a normas impuestas, hacia una moral autónoma, sustentada en la cooperación, la reciprocidad y la comprensión del sentido de las normas (Piaget, 1984). En esta línea, Kohlberg (1984) desarrolló su teoría del razonamiento moral, describiendo una evolución desde formas de razonamiento centradas en el castigo o la obediencia, hasta otras basadas en principios de justicia y equidad. Un aspecto relevante de esta propuesta es que el desarrollo moral se valora a partir de la justificación de las decisiones, y no únicamente por la conducta observable, destacando la importancia del razonamiento y la argumentación moral.

La etapa final de Primaria es un momento muy significativo para este proceso. Entre los 10 y los 12 años, los alumnos empiezan a mostrar más capacidad para considerar intenciones, evaluar consecuencias y justificar sus decisiones más allá del simple cumplimiento de normas (Kohlberg, 1984; Nucci, 2001). Aunque este razonamiento aún se encuentra en desarrollo, empiezan a distinguir entre normas impuestas por la autoridad y principios que consideran justos o razonables, siendo capaces de argumentar sus posiciones y reconocer puntos de vista diferentes (Rest et al., 1999; Moshman, 2005). En este contexto, la dimensión social y dialógica es fundamental, ya que la participación en debates y dilemas morales favorece la construcción de una moral más autónoma y reflexiva (Kohlberg, 1984; Lind, 2016; Tozzi, 2009).

3.3. La ética del diálogo y la educación democrática

La ética del diálogo ayuda a comprender la relación entre el pensamiento crítico, el desarrollo moral y la educación democrática en el contexto escolar. Teniendo en cuenta esta visión, el aula se concibe como un espacio donde los alumnos no solo adquieren conocimientos, sino donde aprenden a dialogar, argumentar y convivir con diferentes opiniones.

Habermas (1987) plantea que el diálogo orientado al entendimiento se basa en principios como la reciprocidad, la sinceridad y la disposición a justificar las propias ideas de manera razonada. Trasladado al ámbito educativo, este enfoque implica reconocer al otro como interlocutor válido y aceptar la posibilidad de revisar las propias ideas cuando aparecen argumentos más sólidos. Esta idea se vincula con la educación democrática. Dewey (2004) defendía que la democracia no debía entenderse únicamente como una forma de organización política, sino como un modo de vida basado en la participación, cooperación y la toma de decisiones compartidas, aspectos que pueden y deben practicarse en el aula.

Varios estudios han señalado que las prácticas dialógicas en el aula no solo favorecen el desarrollo cognitivo, sino que también la formación social y moral de los alumnos. La participación en debates estructuradas mejora la capacidad de argumentación, el respeto por la diversidad de puntos de vista y la habilidad para justificar las propias decisiones de manera razonada (Wilkinson & Reznitskaya, 2017). Estas experiencias son muy valiosas en la etapa final de Educación Primaria, cuando los alumnos empiezan a reflexionar con mayor profundidad sobre normas, justicia, puntos de vista ajenos y convivencia (Nucci, 2001). A través del diálogo, los alumnos aprenden que las normas pueden discutirse y comprenderse,

y no limitarse a ser obedecidas, lo que favorece una participación más activa y responsable en la vida escolar. Además, los entornos educativos que fomentan un diálogo abierto y respetuoso tienden a generar más implicación de los alumnos y un clima de aula más cooperativo, reduciendo dinámicas autoritarias o excluyentes (García Moriyón, 2020).

3.4. Los valores

La educación en valores es un eje central en la etapa de Educación Primaria, sobre todo en los últimos cursos, cuando el alumnado empieza a construir criterios propios para interpretar la realidad y orientar su conducta. Desde una perspectiva educativa, los valores no pueden entenderse como contenidos cerrados que se transmiten, sino como capacidades que se desarrollan a través del diálogo, la reflexión y la experiencia compartida en contextos significativos (Puig Rovira, 2021). El presente trabajo se centra en cuatro valores fundamentales.

La autonomía moral. Se refiere a la capacidad para tomar decisiones basadas en criterios propios y no únicamente en obedecer normas externas (Kohlberg, 1984; Nucci, 2001). Su desarrollo se favorece cuando los alumnos participan en situaciones de diálogo y reflexión sobre conflictos morales, lo que les permite comprender el sentido de las normas y justificar sus decisiones de manera razonada (Rest et al., 1999; Berkowitz & Bier, 2007).

La responsabilidad. Implica asumir las consecuencias de las propias acciones y considerar su impacto en los demás y en el entorno (Nucci, 2001). En el ámbito escolar, se desarrolla cuando los alumnos participan activamente en acuerdos, normas y proyectos compartidos. En la etapa final de Primaria, los alumnos muestran una mayor capacidad para anticipar consecuencias y explicar sus decisiones, lo que favorece un trabajo más reflexivo sobre este valor (Puig Rovira, 2021).

El respeto. Es un valor esencial para la convivencia democrática y el diálogo educativo, ya que supone reconocer al otro como interlocutor válido, aceptar la diversidad de opiniones y practicar la escucha activa (Puig Rovira, 2021). Desde una perspectiva dialógica, el respeto se construye a través de la comunicación y el intercambio argumentado, favoreciendo relaciones basadas en la comprensión mutua y en la justificación razonada de las propias ideas (Habermas, 1987; Lipman, 2003; García Moriyón, 2020).

La justicia. Es uno de los más complejos y relevantes. Aunque los niños identifican situaciones injustas desde edades tempranas, su comprensión se va elaborando progresivamente con el desarrollo cognitivo y social (Piaget, 1984; Kohlberg, 1984). En los últimos cursos de Primaria, el alumnado empieza a cuestionar normas y a proponer soluciones más equitativas, sobre todo, cuando participa en debates y discusiones grupales sobre problemas reales, lo que permite trabajar este valor de manera ética y razonada (Nucci, 2001; Puig Rovira, 2021).

3.5. Filosofía para niños

La Filosofía para Niños (FpN) nació a finales del siglo XX a partir del trabajo de Matthew Lipman, quien defendió que la escuela debía ofrecer a los alumnos, oportunidades reales para pensar por sí mismos y participar en discusiones razonadas (Lipman, 2003; Lipman & Sharp, 1980). La propuesta de Lipman iba más allá de introducir la filosofía como contenido, apostando por generar espacios de diálogo y reflexión compartida dentro del aula.

El planteamiento de Lipman se apoya en autores como John Dewey (2004), y en la idea de comunidad de indagación desarrollada por Charles S. Peirce (1877). Desde esta perspectiva, el aula se entiende como un espacio cooperativo donde las ideas se comparten, se analizan y se revisan colectivamente. El conocimiento no se transmite de forma cerrada, sino que se construye colectivamente mediante el diálogo reflexivo, el contraste de puntos de vista y la argumentación razonada.

Un elemento clave del programa de FpN son los textos narrativos diseñados para provocar preguntas y conflictos conceptuales. Estas historias cercanas a la experiencia de los niños plantean dilemas éticos y filosóficos relacionados con temas como la justicia, la verdad, la identidad, la convivencia o el cumplimiento de normas. Estos estímulos dan lugar a un diálogo significativo, que profundiza en los problemas planteados, evitando una dinámica basada en respuestas correctas o incorrectas (Cam, 2007; Murris, 2015). Una sesión típica de FpN, tal y como se describe en trabajos de Daniel (2005) y de García Moriyón (2020), suele organizarse en cuatro momentos diferenciados:

1. *Presentación de un estímulo inicial*, que puede consistir en un texto narrativo, un dilema moral o una experiencia cotidiana.

2. *Generación de preguntas* por parte del alumnado, a partir de las cuales se orienta la conversación filosófica.
3. *Desarrollo del diálogo filosófico* en torno a las cuestiones que consideran más importantes. En este momento se promueve la escucha activa, la reformulación de ideas, el uso de ejemplos y contraejemplos y la construcción colectiva de argumentos. El docente actúa como facilitador, ayudando a clarificar conceptos, establecer relaciones entre las intervenciones y a mantener un clima de respeto y cooperación.
4. *Cierre de carácter metacognitivo*, en el que los alumnos reflexionan sobre lo aprendido y sobre los procesos de pensamiento utilizados. Este último momento es especialmente relevante porque ayuda a los alumnos a tomar conciencia de cómo han pensado durante el diálogo filosófico.

Diversos autores señalan que la participación continuada en comunidades de indagación favorece el desarrollo de habilidades intelectuales como la apertura mental, la humildad intelectual y la capacidad de justificar las propias ideas de forma razonada (Lipman, 2003; Haynes, 2016). Así, la FpN no se limita al desarrollo cognitivo, sino que también incide en actitudes éticas relacionadas con la convivencia.

En el contexto español, la FpN comenzó a desarrollarse a partir de la década de los años noventa, en un momento marcado por los procesos de renovación pedagógica y por la consolidación de la democracia tras la dictadura franquista. Como señala García Moriyón (2013), la educación se concebía entonces como un motor de transformación social, orientado a la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con los valores democráticos. Por ese motivo, la propuesta de Lipman encontró un terreno propicio, al conectar con enfoques constructivistas y con una concepción de la enseñanza centrada en el aprendizaje activo de los alumnos.

Uno de los principales impulsores de la FpN en España ha sido Félix García Moriyón, quien destaca que este enfoque permite superar una visión academicista de la filosofía para situarla como una práctica viva, vinculada a los problemas reales de los alumnos y a su desarrollo moral y cívico (García Moriyón, 1999, 2020). Bajo este planteamiento, la filosofía no se limita a transmitir contenidos, sino que se convierte en una herramienta para aprender a pensar, dialogar y convivir en sociedades pluralistas.

En esta misma línea, Lago Bornstein (1999) destaca la relación entre FpN y crecimiento moral, señalando que la práctica del diálogo filosófico favorece el desarrollo de un pensamiento ético más autónomo y razonado. A través del intercambio de argumentos y del análisis de situaciones problemáticas, los niños aprenden a fundamentar sus decisiones morales más allá de la obediencia a normas externas, desarrollando progresivamente una ética basada en la reflexión y la responsabilidad personal.

En España, han tenido un papel destacado iniciativas como el Centro de Filosofía para Niños y el IREF (*Instituto de Recursos per a la Filosofia*) en Cataluña. Este último ha desarrollado el Proyecto Noria, un currículo completo adaptado a las etapas de Educación Infantil y Primaria, que incorpora narraciones y propuestas didácticas ajustadas al contexto cultural y lingüístico del alumnado. Además, autoras como Angélica Sátiro, impulsora del Proyecto Noria desarrollado en el contexto catalán, han ampliado el enfoque tradicional de la Filosofía para Niños, incorporando la dimensión creativa y emocional del pensamiento (Sátiro, 2005, 2011). Su propuesta, conocida como *Crear mundos*, destaca la importancia de la imaginación y la creatividad como dimensiones complementarias del pensamiento crítico.

Las investigaciones recientes respaldan la eficacia de la FpN tanto en el ámbito cognitivo como en el moral. Varios estudios han observado mejoras significativas en la capacidad argumentativa, la comprensión lectora, el razonamiento crítico y la toma de decisiones éticas tras intervenciones prolongadas en Educación Primaria (Balci et al., 2024; Kilby, 2025; Wei et al., 2025). A nivel europeo, se ha constatado que los alumnos que participan regularmente en comunidades de indagación desarrollan una moral más autónoma, menos centrada en la obediencia y más orientada a la justificación razonada de las acciones (García Moriyón et al., 2005).

3.5.1. Filosofía para Niños en la práctica educativa

La Filosofía para Niños se ha desarrollado en el ámbito educativo no solo como un enfoque teórico, sino como una práctica pedagógica concreta aplicada en aulas reales. Su implementación se basa en la creación de espacios de diálogo filosófico en los que el alumnado participa activamente en la formulación de preguntas, el intercambio de ideas y la reflexión compartida sobre aspectos vinculados a su experiencia cotidiana.

En el contexto español, la aplicación práctica de la FpN ha sido impulsada por diversas iniciativas institucionales y proyectos educativos. Uno de los referentes más destacados es el trabajo desarrollado por el *Institut de Recursos per a la Filosofia* (IREF) en Cataluña, a través del programa *Filosofía 3/18*. Este programa propone una adaptación progresiva de la práctica filosófica desde Educación Infantil hasta Bachillerato, integrando la FpN en el currículo escolar mediante materiales específicos, relatos filosóficos y orientaciones didácticas para el profesorado (IREF, s.f.). En Educación Primaria, estas propuestas se centran especialmente en el diálogo, la reflexión ética y el desarrollo del pensamiento crítico a partir de situaciones cercanas a la realidad de los alumnos, favoreciendo la participación activa y el razonamiento compartido (IREF, s.f.).

Otra experiencia relevante es el Proyecto Noria, impulsado por Angélica Sátiro, que adapta la FpN al contexto educativo español, poniendo énfasis en la creatividad, la imaginación y la dimensión emocional del pensamiento. En las aulas de Primaria donde se ha aplicado este proyecto, las sesiones se organizan a partir de cuentos, imágenes, objetos o situaciones que invitan al alumnado a pensar, expresar ideas, explorar conceptos éticos y filosóficos desde un enfoque creativo (Sátiro, 2005/2011). Estas prácticas muestran que la reflexión filosófica puede integrarse de manera natural en el trabajo diario del aula, sin necesidad de convertirse en una materia aislada.

Las experiencias publicadas en revistas especializadas y en proyectos de innovación educativa, muestran que la FpN se ha aplicado con éxito en áreas diversas, como la tutoría, la educación en valores o incluso en conexión con la lectura y la educación lingüística. En estos contextos, el diálogo filosófico se utiliza para abordar dilemas morales, conflictos de convivencia o aspectos relacionados con la justicia, la responsabilidad y el respeto, favoreciendo que los alumnos aprendan a justificar sus opiniones y a considerar puntos de vista diferentes (García Moriyón, 2020).

3.5.2. La evaluación en la Filosofía para Niños

Uno de los aspectos más complejos en la aplicación de la FpN es la evaluación, ya que se trata de un enfoque centrado en procesos de pensamiento, diálogos y reflexiones éticas, muy complejo de traducir a resultados cerrados o a pruebas tradicionales. Por este motivo, las propuestas evaluativas coinciden en la necesidad de adoptar una evaluación formativa, continua y centrada en el proceso, más que en la obtención de respuestas correctas.

En la práctica educativa, está orientada en observar cómo participan los alumnos en los diálogos, cómo formulan preguntas, cómo justifican sus ideas y cómo evoluciona su capacidad para escuchar y considerar otros puntos de vista. Diversas experiencias en aulas de Educación Primaria señalan que el progreso de los alumnos se manifiesta de manera gradual, a través de una mayor claridad en las intervenciones, un uso más elaborado de argumentos y una actitud más reflexiva ante los dilemas planteados (García Moriyón, 2020).

Desde el enfoque del Proyecto Noria, Sátiro junto otros colaboradores (2005), proponen una evaluación reflexiva, entendida como una herramienta para tomar conciencia del aprendizaje y mejorar la práctica educativa. Esta evaluación no se limita a valorar el producto final del dialogo, sino que atiende a aspectos como la implicación de los alumnos, la calidad de las preguntas formuladas, el respeto por las intervenciones de los demás y la capacidad para revisar las propias ideas. En este sentido, la evaluación se convierte en parte del propio proceso filosófico, lo que refuerza la metacognición y el aprendizaje autónomo.

Entre las estrategias más utilizadas, se encuentran la autoevaluación y la coevaluación, que permiten al alumnado reflexionar sobre su participación y valorar las contribuciones de sus compañeros. Estas estrategias suelen llevarse al final de las sesiones, mediante preguntas abiertas, escalas cualitativas o breves dinámicas de reflexión compartida. De esta manera, los alumnos no solo evalúan lo aprendido, sino también cómo han pensado y dialogado durante la sesión.

Una aportación muy relevante en el ámbito de la FpN es la *evaluación figurativo-analógica*, desarrollada por Sátiro (2004) y aplicada en diferentes contextos educativos. Esta propuesta invita a los alumnos a expresar su experiencia de aprendizaje mediante metáforas, imágenes y objetos, estableciendo analogías entre el proceso vivido y elementos concretos. Por ejemplo, los alumnos pueden relacionar su actitud durante el diálogo con un objeto o imagen, lo que facilita la expresión de ideas y emociones, especialmente en la etapa de Primaria. Este tipo de evaluación es coherente con el enfoque creativo de la FpN y refuerza la conexión entre el pensamiento crítico, la imaginación y la reflexión personal.

Las guías y orientaciones didácticas elaboradas por instituciones vinculadas a la FpN, coinciden en que la evaluación debe ser flexible y adaptarse al contexto del aula, evitando convertir el diálogo filosófico en una actividad rígida o excesivamente instrumentalizada (IREF, s.f.; Filosofía para Niños, s. f.). En este sentido, se recomienda utilizar instrumentos cualitativos

como diarios de aula, registros de observación o portfolios, que permitan recoger evidencias del progreso del alumnado a lo largo del tiempo.

3.5.3. El papel docente y las dificultades de implementación de la Filosofía para Niños

La aplicación de la FpN en el aula implica un cambio significativo en el papel tradicional del docente. En lugar de transmitir contenidos cerrados, el profesor debe asumir un rol de facilitador del diálogo, encargado de acompañar el proceso de reflexión, promover la participación equitativa y ayudar a clarificar ideas sin imponer respuestas correctas (Lipman, 2003; García Moriyón, 2020). En la práctica, este cambio supone un reto, ya que muchos docentes no han sido formados específicamente para dinamizar diálogos filosóficos ni para gestionar la incertidumbre que generan las preguntas abiertas de los alumnos.

Diversas experiencias en contextos escolares, señalan que una de las principales dificultades es la inseguridad inicial del profesorado ante la pérdida del control del discurso y del ritmo de la sesión. Como indican Tozzi (2009) y Daniel (2005), es habitual que los docentes sientan la tentación de reconducir el diálogo hacia conclusiones previstas o de intervenir en exceso, especialmente cuando el debate se aleja de los contenidos curriculares. Sin embargo, los estudios coinciden en que, a medida que el profesorado adquiere experiencia, aprende a tolerar el silencio, a valorar las aportaciones de los alumnos y a confiar en el proceso dialógico.

Otra dificultad frecuente es la integración de la FpN en la organización escolar. La presión por cumplir con los contenidos curriculares, la falta de tiempo y la rigidez de los horarios dificultan la continuidad de las sesiones filosóficas. No obstante, los casos que han trabajado esta metodología de manera continuada, muestran que su eficacia aumenta cuando se integra de manera transversal en el currículo y no como una actividad aislada (García Moriyón, 2013; Sático, 2011). En estos casos, el diálogo filosófico se vincula a situaciones reales del aula, a conflictos de convivencia o a contenidos de otras áreas, facilitando su aplicación práctica.

Estas dificultades muestran la necesidad de una formación docente adecuada y de una implementación progresiva, coherente con los principios del diálogo, la participación y el desarrollo del pensamiento crítico y moral que sustentan este enfoque.

4. Contextualización

El presente Trabajo de Fin de Estudios se centra en el diseño de una programación didáctica dirigida a los alumnos de sexto de primaria, y está orientada al desarrollo moral y del pensamiento crítico a través de la Filosofía para Niños como enfoque metodológico.

En la sociedad actual, los alumnos están expuestos, desde edades muy tempranas, a una gran cantidad de información y a dinámicas de inmediatez, lo que dificulta el desarrollo del criterio personal. En este sentido, la escuela adquiere un papel clave como espacio de diálogo y de pensamiento compartido. Además, el final de la Educación Primaria coincide con un momento de transición hacia la Secundaria, etapa marcada por cambios académicos, sociales y personales, y por una mayor presión del grupo. Es precisamente en este momento cuando resulta fundamental ofrecer herramientas para pensar por sí mismos, cuestionar la información y tomar decisiones reflexionadas. La programación parte de necesidades concretas detectadas en el aula: dificultad para expresar y justificar opiniones, poca práctica del diálogo reflexivo y pocas herramientas para gestionar situaciones sociales y morales. Por ello, integrar la Filosofía para Niños en la dinámica del aula, supone ofrecer un espacio donde puedan comprender su realidad, posicionarse críticamente ante ella y participar de manera responsable en su entorno.

4.1. Características del entorno

El centro se sitúa en un municipio costero de la comarca del Maresme, Barcelona. Tiene un entorno geográfico muy variado, que combina el litoral con la montaña. A nivel socioeconómico, el municipio presenta un nivel medio y medio-alto, aunque conviven realidades diversas, incluyendo algún caso de vulnerabilidad social. La localidad cuenta con una gran oferta de recursos culturales, educativos y deportivos, entre los que se destacan diferentes equipamientos deportivos, una escuela municipal de música, biblioteca pública y diversas actividades extraescolares.

4.2. Descripción del centro

El centro educativo en el que se centra la propuesta es una escuela pública de una sola línea por curso, que imparte el segundo ciclo de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria. El número de alumnos por aula se sitúa dentro de la ratio establecida por la normativa vigente,

contando con un total de unos 250 alumnos aproximadamente. Estas características lo convierten en un centro muy cercano y familiar.

El edificio fue construido a mediados del siglo XX y ha pasado por reformas y ampliaciones a lo largo de los años, que han permitido modernizar y adaptar las instalaciones a las necesidades educativas actuales. El resultado es un edificio amplio, funcional y luminoso, organizado en diferentes zonas bien diferenciadas según la etapa educativa. La zona de Educación Primaria dispone de un aula para cada curso, aulas para desdoblar los grupos, aulas de soporte, de informática, el laboratorio y la biblioteca, entre otros. Cuenta con un comedor, cocina y un gran gimnasio. El patio es un elemento muy significativo del centro, ya que se trata de un espacio muy amplio que permite el desarrollo de diferentes tipos de juego y actividades durante el recreo. Además, cuenta con un huerto escolar que mantienen los alumnos en sesiones semanales.

4.3. Características del alumnado

El alumnado del centro presenta una diversidad de intereses, ritmos de aprendizaje y experiencias personales. En cuanto a la distribución de género, es equilibrada entre alumnos y alumnas en todas las etapas. Desde el punto de vista socioeconómico, la mayoría procede de familias con un nivel medio y medio-alto, aunque hay un porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad que recibe apoyo del centro y de los servicios sociales municipales.

En el ámbito sociocultural, aunque predomina el alumnado de origen autóctono, en los últimos años ha habido un aumento progresivo de alumnado de otros países, incrementando la diversidad cultural del centro. Esta diversidad enriquece la convivencia y el aprendizaje, y se trabaja desde un enfoque inclusivo que promueve el respeto y la participación.

A nivel evolutivo, el alumnado de Educación Primaria se encuentra en una etapa de desarrollo en la que se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. A lo largo de esta etapa, los alumnos adquieren mayor autonomía, capacidad de razonamiento y habilidades de interacción social, cada uno a su ritmo. Para atender a la diversidad, el centro cuenta con medidas de apoyo y refuerzo educativo, así como la intervención del equipo de orientación y de profesionales especializados en atención a la diversidad. Estas medidas contribuyen a dar una respuesta educativa inclusiva y ajustada a las necesidades del alumnado.

5. Propuesta de programación didáctica de aula

Este apartado presenta la propuesta de programación didáctica diseñada para el alumnado de sexto de primaria, basada en la Filosofía para Niños como enfoque metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico y moral. La programación se plantea como una intervención educativa integrada en la dinámica habitual del aula y orientada a fomentar la reflexión, el diálogo y la construcción progresiva de un criterio propio.

A lo largo de este apartado se describen de manera detallada los elementos que componen la propuesta didáctica: el título, la normativa de referencia, el grupo destinatario, los objetivos, saberes básicos y competencias implicadas, la metodología, la organización temporal y espacial, los recursos, las medidas de atención a la diversidad y el proceso de evaluación, con sus criterios e instrumentos.

Todos estos elementos se relacionan de manera coherente con el marco teórico desarrollado previamente y con las características del contexto en el que se implementa la propuesta.

5.1. Título: Pensar, dialogar y decidir: Filosofía para Niños en sexto de Primaria

¿Por qué pensamos lo que pensamos?

A través del diálogo filosófico y la reflexión compartida, esta propuesta invita al alumnado a cuestionar ideas, expresar opiniones propias y desarrollar una moral autónoma en situaciones cercanas a su realidad.

5.2. Fundamentación legislativa curricular

La propuesta didáctica se fundamenta en la normativa educativa vigente a nivel estatal y autonómico, que regula la etapa de Educación Primaria en Cataluña.

En el marco estatal, se toma como referencia la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). Establece los principios generales y orienta la enseñanza hacia un enfoque competencial, el desarrollo integral, la atención a la diversidad y la educación en valores, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía personal y la participación activa.

En el ámbito autonómico, la propuesta se ajusta a la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación de Cataluña (LEC), que desarrolla la normativa básica estatal y define el marco propio del sistema educativo catalán. Reforzando los principios de equidad, inclusión y calidad educativa.

Además, se adecua al Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación básica en Cataluña. Este decreto concreta el currículo de Educación Primaria, a través de las competencias clave, las áreas de aprendizaje y los criterios de evaluación.

De este modo, la propuesta didáctica se ajusta al marco normativo vigente, integrando el desarrollo del pensamiento crítico y valores como la autonomía moral, la responsabilidad, el respeto y la justicia, en coherencia con los objetivos educativos de la etapa.

5.3. Destinatarios

La propuesta se dirige al grupo de 6º de Primaria, compuesto por 18 alumnos (11 niñas y 7 niños). Se trata de un grupo cohesionado, ya que han compartido toda su trayectoria escolar, hecho que ha favorecido un clima cercano y familiar, que facilita la participación y el diálogo.

Hay una diversidad educativa que requiere atención específica: una alumna con TEA y AACC con sensibilidad sensorial, rigidez ante cambios y dificultades en la interacción social; un alumno con TDA, que cuenta con adaptaciones como exámenes más cortos y enunciados simplificados; y una alumna con dislexia que comparte las adaptaciones del alumno con TDA además de utilizar una letra más grande y una tipografía adaptada. La docente de apoyo a la inclusión interviene dentro del aula ordinaria, apoyando al alumnado con necesidades, integrando las adaptaciones de manera natural en la dinámica diaria del aula ordinaria. No hay alumnos con dificultades con la lengua vehicular, lo que permite centrar la propuesta en el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo y la reflexión compartida.

5.4. Objetivos didácticos

A continuación, se detallan los objetivos didácticos de la propuesta, que muestran lo que se espera que el alumnado aprenda y desarrolle durante las sesiones de Filosofía para Niños.

Tabla 1. Objetivo general y específicos

Objetivo general
OG1: Fomentar en el alumnado de 6º de primaria el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión moral mediante la práctica del diálogo filosófico, la formulación de preguntas y la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana, promoviendo la autonomía, el respeto, la justicia y la responsabilidad ética.
Objetivos específicos
OE1: Formular y comprender preguntas filosóficas a partir de estímulos visuales, narrativos y situaciones problemáticas. OE2: Expresar opiniones propias de manera razonada, utilizando argumentos y ejemplos. OE3: Escuchar activamente y respetar la diversidad de opiniones, desarrollando habilidades de diálogo y discrepancia constructiva.

OE4: Analizar dilemas morales y situaciones éticas sencillas, considerando justicia, igualdad, normas de convivencia y consecuencias de las acciones.
OE5: Reflexionar sobre la identidad personal, las emociones y la diversidad de maneras de ser y pensar.
OE6: Identificar roles, dinámicas de grupo y situaciones de cooperación o conflicto, valorando la importancia del respeto, la empatía y el diálogo.
OE7: Aplicar el pensamiento crítico y moral a situaciones reales del entorno cercano y de actualidad, mostrando responsabilidad ética y compromiso social

Fuente: Elaboración propia (2026)

5.5. Saberes básicos

La propuesta se centra en los saberes básicos del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, organizados por bloques temáticos. Y que facilitan al alumnado reflexionar sobre cuestiones éticas y desarrollar actitudes responsables hacia sí mismo y los demás (ver anexo 1)

Tabla 2. *Relación de los saberes básicos*

Bloque 1. Autoconocimiento y autonomía moral	SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB6
Bloque 2. Sociedad, justicia y democracia	SB7, SB8, SB9
Bloque 4. Educación emocional	SB13, SB14

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

5.6. Competencias clave y competencias específicas

A continuación, se presentan las competencias clave y específicas trabajadas, vinculadas a los saberes básicos del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, y conectados con el perfil de salida del alumnado al finalizar la etapa de Primaria, según lo establecido en el Decreto 175/2022 y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) (ver anexo 2 y anexo 3)

Tabla 3. *Relación de las competencias clave y descriptores operativos.*

CCL. Competencia en comunicación lingüística	CCL1, CC2, CCL3, CCL5
CD. Competencia digital	CD4
CPASAA. Competencia personal, social y de aprender a aprender	CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4
CC. Competencia ciudadana	CC1, CC2, CC3, CC4,
CCEC. Competencia en conciencia y expresión culturales	CCEC1
CE. Competencia emprendedora	CE1, CE3

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

Tabla 4. *Relación de las competencias específicas y perfiles de salida*

Área de educación en valores cívicos y éticos	
Competencias específicas	Perfiles de salida
CE1	CCL1, CCL3, CD4, CPASAA4, CC1, CC2, CC3
CE2	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1.
CE4	CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC2, CC3, CC4, CE3.

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

5.7. Metodología

La propuesta se basa en una metodología activa (A), reflexiva (R) y participativa, basada en el análisis de estímulos (AE) y preguntas abiertas (PA), siempre coherente con los principios del currículo vigente y con el enfoque de la Filosofía para Niños (FpN). El aula se plantea como un espacio de diálogo en el que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje, construyendo el pensamiento de manera compartida a partir de la reflexión sobre situaciones cercanas y significativas.

El modelo metodológico se apoya en la Filosofía para Niños, una práctica educativa que promueve el pensamiento crítico, creativo y ético mediante la práctica dialógica (PD). A través del diálogo, el alumnado aprende a expresar sus ideas, escuchar a los demás, argumentar, cuestionar y revisar su propio pensamiento, favoreciendo el desarrollo de la autonomía moral y de valores como el respeto, la responsabilidad y la justicia.

Se integran estrategias relacionadas con el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en el diálogo y el análisis de situaciones reales o dilemas morales, como noticias, conflictos cotidianos o experiencias del entorno escolar. Estas estrategias permiten conectar los contenidos con la realidad de los alumnos y facilitan una reflexión profunda y significativa.

Las sesiones se organizan a partir de un estímulo inicial que genera preguntas y da lugar a un diálogo guiado por el docente, que actúa como facilitador del proceso. A lo largo de la sesión, se fomenta la escucha, la argumentación y la revisión de ideas, cerrando con un breve momento de reflexión individual o colectiva.

Las actividades se desarrollan principalmente en el aula ordinaria, organizada de manera flexible para facilitar el diálogo. De manera puntual, se pueden utilizar otros espacios del centro, como la biblioteca o aulas polivalentes.

Los agrupamientos varían según los objetivos de la actividad, combinando el gran grupo en los momentos de diálogo y debate, el trabajo en pequeños grupos para el contraste de ideas y la cooperación y el trabajo individual para favorecer la reflexión personal.

En cuanto a los recursos, se emplean textos breves, relatos, noticias adaptadas, imágenes y preguntas como estímulos para la reflexión y el diálogo, así como cuadernos personales y recursos digitales.

En definitiva, la metodología propuesta busca crear un clima de aula basado en la confianza, el respeto y la escucha activa, en el que los alumnos puedan desarrollar de manera progresiva su pensamiento crítico y moral, aprendiendo a dialogar, argumentar y tomar decisiones de manera reflexiva y responsable.

5.8. Temporalización

La propuesta presentada en este trabajo se desarrollará durante el primer trimestre, formando parte de una programación anual de Filosofía para Niños. Cada sesión tiene una duración aproximada de 45 minutos, y se llevará a cabo una vez por semana en las horas de tutoría. La secuencia es flexible, de manera que pueda adaptarse a situaciones imprevistas que afecten el horario o desarrollo de la clase. Esto incluye la posibilidad de trasladar la sesión a otra franja horaria disponible sin comprometer la coherencia del trimestre. Además, se permite incorporar temas de actualidad o inquietudes surgidas de los propios alumnos, fomentando su motivación y el carácter significativo de las reflexiones filosóficas.

A continuación, se presenta la temporalización de las 12 sesiones, organizadas en una tabla.

Tabla 5. Cronograma de la programación

Bloque	Sesión	Fecha aproximada	Actividad
1. Aprender a filosofar	1	Septiembre 2027	Introducción a la FpN: Qué es filosofar, curiosidad y preguntas
	2	Septiembre 2027	Pensar a partir de preguntas
2. Moral básica y justicia	3	Octubre 2027	La justicia y la igualdad: pensar a partir de dilemas
	4 y 5	Octubre 2027	Noticias de actualidad: reflexión moral sobre la guerra
3. Identidad y convivencia	6	Octubre 2027	Identidad y emociones: ¿Quién soy?
	7	Noviembre 2027	El respeto y los roles en el grupo: cooperación, liderazgo y normas
	8	Noviembre 2027	Preguntas abiertas: ¿Qué es el bien?
	9	Noviembre 2027	Aprender a discrepar: conflicto diálogo y acuerdos
	10	Noviembre 2027	Pensamiento crítico: causas y consecuencias
	11	Diciembre 2027	Toma de decisiones éticas en pequeño grupo
	12	Diciembre 2027	Dilema ético sobre la cría de animales domésticos

Fuente: Elaboración propia (2026).

5.9. Sesiones

La presente propuesta didáctica se desarrolla a través del diseño de doce sesiones de Filosofía para Niños, desarrolladas a lo largo del primer trimestre del curso, con una sesión semanal en el horario de tutoría. Las sesiones se plantean como situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos enfrentarse a preguntas y dilemas cercanos a su realidad, favoreciendo la reflexión, el diálogo y la toma de decisiones éticas de manera progresiva.

Cada sesión sigue una estructura común que incluye un estímulo inicial (relato, noticia, imagen o situación problemática), un espacio de diálogo guiado en gran grupo y un momento final de reflexión individual o colectiva. Todas las sesiones tienen una duración de 45 minutos. Esta secuencia facilita la participación activa del alumnado, la construcción compartida del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico y moral, en coherencia con el enfoque metodológico descrito anteriormente.

Las actividades están diseñadas de manera secuenciada. Se parte de la introducción al pensamiento filosófico y a la formulación de preguntas, para avanzar progresivamente hacia el análisis de valores, dilemas morales y situaciones sociales más complejas. La última sesión se plantea como una situación de aprendizaje integradora, en la que los alumnos utilizan de manera conjunta los aprendizajes desarrollados a lo largo del trimestre. En cada actividad se especifican los objetivos, competencias, saberes básicos, criterios de evaluación, medidas de atención a la diversidad y recursos necesarios, con el fin de que la propuesta pueda ser aplicada por cualquier docente en un contexto similar.

Tabla 6. Sesión semana 1.

Unidad Programación 1		TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
		INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS: PENSAR, PREGUNTAR Y DIALOGAR	Bloque 1. Aprender a filosofar Septiembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área	
OG1, OE1, OE2, OE3		Educación en valores cívicos y éticos.	
Saberes básicos		Metodología	
SB1, SB2, SB4, SB7		FpN, PA, R, AE, PA, PD	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida	
CE1, CE2	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.1.4, CEV.2.2, CEV.2.3	CCL1, CCL3, CCL5, CD4, CPSAA3, CPASAA4, CC1, CC2, CC3, CP3, CCEC1	
Instrumentos de Evaluación			
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB			
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos	
DUA1, DUA2, DUA3, DUA4, DUA5, DUA8		PDI y cuaderno	
Descripción Actividades			
Fase inicial. Estímulo y activación del pensamiento (10 minutos)			
Los alumnos organizan el aula y se colocan, cada uno con su silla en forma de círculo. El docente proyecta en la PDI una fotografía realista (ver Anexo 4). Se pide al alumnado que observe la imagen en silencio durante unos segundos. A continuación, el docente plantea preguntas abiertas, sin buscar respuestas correctas: ¿Qué está pasando en esta imagen?, ¿Qué crees que están pensando las personas que aparecen?, ¿Todos veríamos lo mismo en esta imagen?, ¿Por qué crees que podemos pensar cosas diferentes al ver la misma escena?			
Las respuestas se recogen oralmente, sin juzgarlas ni corregirlas. El docente lleva a cabo una actitud de curiosidad y respeto, mostrando que todas las aportaciones pueden ser un punto de partida para pensar.			
Fase de desarrollo: diálogo filosófico guiado (25 minutos)			
A partir de las intervenciones, el docente introduce de manera natural la idea de filosofar, adaptada a su edad: “Cuando hacemos preguntas, pensamos, escuchamos y cambiamos de idea si es necesario, estamos filosofando”.			
Se abre un diálogo guiado en gran grupo, siguiendo algunas normas básicas que se acuerdan con los alumnos: “Respetar el turno de palabra. Escuchar sin interrumpir. Poder estar de acuerdo o no, explicando por qué.”			
Algunas preguntas que pueden guiar el diálogo:			

<i>¿Qué significa pensar por uno mismo?, ¿Todas las preguntas tienen respuesta?, ¿Es lo mismo opinar que pensar?, ¿Por qué es importante escuchar lo que piensan los demás?, ¿Podemos cambiar de opinión? ¿Es algo bueno o malo?</i> El docente actúa como facilitador, reformulando intervenciones, pidiendo aclaraciones: (<i>“¿Puedes explicar un poco más lo que quieres decir?”</i>) y conectando ideas entre alumnos, sin imponer conclusiones. Fase final: reflexión y cierre (10 minutos) Se propone una breve reflexión individual. El alumnado responde por escrito en su cuaderno personal una o dos de las siguientes frases iniciadoras: <i>Hoy me he dado cuenta de que pensar... Una pregunta que me ha hecho pensar es... Me ha sorprendido la idea de... Pensar con los demás sirve para...</i> De manera voluntaria, algunos alumnos pueden compartir su reflexión con el grupo. El docente finaliza la sesión explicando que, a lo largo del trimestre, se reservará un espacio semanal para pensar juntos, dialogar y reflexionar sobre situaciones, emociones, conflictos y decisiones, y que no se trata de “tener razón”, sino de aprender a pensar mejor.
Situaciones de aprendizaje Reflexión y diálogo filosófico a partir de estímulos visuales y preguntas abiertas, que permiten al alumnado reflexionar sobre ideas, emociones y puntos de vista, compartir ideas y construir conocimiento de manera colectiva.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 7. Sesión semana 2.

Unidad Programación 2		TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
		PENSAR A PARTIR DE PREGUNTAS	Bloque 1. Aprender a filosofar Septiembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área	
OG1, OE1, OE2, OE5		Educación en valores cívicos y éticos.	
Saberes básicos		Metodología	
SB1, SB2, SB3, SB4, SB5		FpN, PA, R, AE, PA, PD	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida	
CE1	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3 CEV.1.4	CCL1, CCL3, CD4, CPASAA4, CC1, CC2, CC3	
Instrumentos de Evaluación			
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB			
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos	
DUA2, DUA3, DUA6, DUA7, DUA8		PDI y cuaderno	
Descripción Actividades			
Fase inicial. Recordamos qué es filosofar (5 minutos)			
Se inicia la sesión con una breve conversación en gran grupo para recordar lo trabajado en la sesión anterior. El docente lanza preguntas como:			
¿Qué dijimos que era filosofar?, ¿Todas las preguntas tienen respuesta?, ¿Por qué es importante escuchar a los demás cuando pensamos juntos?			
Fase de desarrollo. Primera parte: preguntas que nos hacen pensar (15 minutos)			
El docente presenta una selección de preguntas filosóficas. Se muestran en la PDI (ver Anexo 5) y se leen en voz alta:			
¿Si tuvieras dos cerebros, serías dos personas?, ¿Podemos ser crueles con nosotros mismos?, Si tuvieras un tercer ojo, ¿Dónde lo tendrías? Y ¿Por qué?, ¿Qué cosas no comerías nunca? Y ¿Por qué? ¿Qué diferencia hay entre comer una cosa u otra?			
Se pide que elijan una de las preguntas y que piensen individualmente durante unos minutos qué opina y por qué.			
Fase de desarrollo. Segunda parte: pensamos juntos, diálogo filosófico (15 minutos)			
Organizados en pequeños grupos de 4 o 5 niños. Cada grupo comparte sus ideas sobre la pregunta elegida, respetando los turnos de palabra. El docente pasa por los grupos, escucha y lanza preguntas que ayuden a profundizar:			
¿Por qué piensas eso?, ¿Estás de acuerdo con tu compañero/a?, ¿Se te ocurre algún ejemplo?			
A continuación, se hace una puesta en común en gran grupo, donde se comparten diferentes ideas y se reflexiona sobre la diversidad de respuestas, destacando que “pensar diferente enriquece el diálogo”.			
Fase final: reflexión y cierre (10 minutos)			
Para finalizar, el docente plantea una breve reflexión final:			
¿Ha cambiado tu manera de pensar después de escuchar a los demás?, ¿Te has hecho nuevas preguntas?			
Los alumnos escriben en su cuaderno una frase sencilla a continuación de: “Hoy he pensado sobre...” o “La pregunta que más me ha hecho pensar ha sido...”			
Situaciones de aprendizaje			
Reflexión y diálogo filosófico a partir de preguntas abiertas que permiten al alumnado pensar, compartir ideas y construir conocimiento de manera colectiva.			

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 8. Sesión semana 3.

Unidad Programación 3	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	LA JUSTICIA Y LA IGUALDAD: PENSAR A PARTIR DE DILEMAS	Bloque 2. Moral básica y justicia Octubre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área
OG1,		Educación en valores cívicos y éticos.
Saberes básicos		Metodología
SB1, SB2, SB4, SB5, SB7, SB8, SB9		FpN, PA, R, AE, PA, PD
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE1, CE2	CEV.1.2, CEV.1.4, CEV.2.1, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL1, CCL3, CCL5, CD4, CPSAA3, CPASAA4, CC1, CC2, CC3, CP3, CCEC1
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA3, DUA10, DUA11, DUA12		PDI y cuaderno
Descripción Actividades		
Fase inicial. Activamos lo aprendido (5 minutos) Se inicia la sesión recordando brevemente lo trabajado en la sesión anterior con algunas preguntas como: <i>¿Qué hicimos cuando filosofamos juntos?, ¿Era fácil estar de acuerdo en todo?</i> A continuación, el docente introduce los conceptos de justicia e igualdad de manera sencilla, con ejemplos cotidianos Fase de desarrollo. Primera parte: Presentación de dilemas (15 minutos) El docente presenta dos dilemas morales sencillos adaptados a la edad, y los proyecta en la PDI (ver Anexo 6). Dilema 1: <i>“En una clase hay cinco alumnos y solo hay cuatro tabletas para trabajar. ¿Es justo que algunos las usen y otros no?, ¿Qué se podría hacer para que sea justo?”</i> Dilema 2: <i>“Dos alumnos han llegado tarde del recreo. Uno llega tarde porque estaba ayudando a un compañero y otro porque se quedó jugando. ¿Deben recibir el mismo castigo? ¿Por qué?”</i> Los alumnos reflexionan primero de manera individual y después comparten sus ideas Fase de desarrollo. Segunda parte: Diálogo filosófico en grupo (15 minutos) Se organizan en pequeños grupos y cada grupo debate sobre uno de los dilemas propuestos. Se anima a que cada grupo: <i>Proponga una solución. Explique por qué considera que es justa. Escuche y respete las otras opiniones</i> El docente interviene en todos los grupos en general con preguntas como: <i>¿Es lo mismo igualdad que justicia?, ¿Ser justo es siempre tratar a todos igual?, ¿A quién beneficia esta decisión? ¿A quién perjudica?</i> A continuación, se lleva a cabo una puesta en común en gran grupo. Fase final: reflexión final (10 minutos) Para cerrar la sesión, los alumnos responden por escrito a una pregunta sencilla: <i>¿Qué crees que es más importante: tratar a todos igual o tratar a cada uno de manera justa? ¿Por qué?</i> Se comentan algunas respuestas en voz alta, destacando que: <i>“pensar sobre la justicia implica tener en cuenta las circunstancias y a las personas”</i>		
Situaciones de aprendizaje		
Reflexión sobre situaciones que plantean conflictos de justicia e igualdad, favoreciendo el análisis de decisiones y sus consecuencias mediante el diálogo filosófico		

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 9. Sesiones semana 4 y 5.

Unidad Programación 4 y 5	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	NOTICIAS DE ACTUALIDAD: REFLEXIÓN MORAL SOBRE LA GUERRA	Bloque 2. Moral básica y justicia Octubre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área
OG1, OE1, OE2, OE4, OE7		Educación en valores cívicos y éticos.
Saberes básicos		Metodología
SB1, SB2, SB4, SB5, SB7, SB8, SB9		FpN, PA, R, AE, PA, PD
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE1, CE2	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.1.4, CEV.2.1, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL1, CCL3, CCL5, CD4, CPSAA3, CPASAA4, CC1, CC2, CC3, CCL5, CP3, CCEC1
Instrumentos de Evaluación		

OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB	
Medidas de inclusión educativa individualizadas	Recursos
DUA2, DUA3, DUA4, DUA11, DUA13, DUA15	PDI, cuaderno, fichas, cartulina
Descripción Actividades	
SESIÓN 1 Fase inicial: Activación de ideas previas. Pensar sobre la guerra (10 minutos) Se inicia la sesión con una conversación guiada: <i>¿Habéis oído hablar de alguna guerra reciente?, ¿Dónde aparecen normalmente estas noticias?, ¿Cómo os hacen sentir?</i> El docente aclara que se trabajará el tema desde la reflexión, no desde el miedo ni el sensacionalismo. Actividad 1: Estímulo visual y lectura breve (15 minutos) Se presentan dos imágenes adaptadas sobre un conflicto actual (sin mostrar imágenes violentas) (ver Anexo 7) A partir del estímulo, se plantean preguntas como: <i>¿Qué está pasando en esta imagen/noticia?, ¿Quiénes crees que salen perjudicados?, ¿Las guerras afectan solo a los soldados?, En las guerras, ¿todo vale?</i> Actividad 2: Diálogo filosófico (20 minutos) Se entrega una ficha con preguntas abiertas (ver Anexo 8), y en grupos pequeños se reflexiona a partir de las preguntas: <i>¿Es posible que una guerra sea justa?, ¿Quién decide que empiece una guerra?, ¿Se podría evitar una guerra siempre?, ¿Hay vidas que valen más que otras?, ¿Qué pierden las personas que viven una guerra?, ¿Para qué sirve una guerra?, ¿Cómo se acaba una guerra?</i> El docente recoge las ideas sin juzgarlas, ayudando a profundizar mediante nuevas preguntas. Los alumnos engancharán la ficha a su cuaderno.	SESIÓN 2 Fase inicial: Recordatorio sesión anterior (5 minutos) Se hace un breve resumen de lo hecho en la sesión anterior y se recuerdan las cuestiones planteadas Actividad 3: Pensar alternativas y expresar ideas (20 minutos) Cada alumno, trabaja con su cuaderno, y debe de incluir: <i>Preguntas que hagan pensar. Dibujos simbólicos. Frases reflexivas. Respuestas personales a dilemas planteados.</i> Algunos ejemplos de propuestas: <i>Dibuja algo que la guerra quita a las personas. Escribe una pregunta que te haga pensar sobre la guerra. ¿Cómo sería un mundo sin guerras?, ¿Cómo se acaba una guerra?</i> Actividad 4: Compartimos y reflexionamos (5 minutos) De manera voluntaria, algunos alumnos comparten partes de su cuaderno. Se fomenta un diálogo respetuoso, valorando la diversidad de opiniones y emociones. Fase final. Cierre reflexivo (20 minutos) Se finalizan las sesiones con una reflexión conjunta: <i>¿Qué hemos aprendido sobre la guerra?, ¿Qué podemos hacer nosotros para resolver conflictos sin violencia?</i> Se introduce la idea de <i>la paz, el diálogo y la responsabilidad</i> como alternativas al conflicto. A continuación, el docente coloca en el suelo una cartulina grande, con el título en el centro: <i>“Palabras de guerra y paz”</i> , y los alumnos deben de escribir palabras alrededor relacionadas con la guerra y la paz, creando una nube de palabras. El mural se colgará en la pared del aula.
Situaciones de aprendizaje	
Análisis de noticias y estímulos visuales para reflexionar sobre la guerra y sus consecuencias, promoviendo el pensamiento crítico y la comprensión de diferentes perspectivas	

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 10. Sesión semana 6.

Unidad Programación 6	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	IDENTIDAD Y EMOCIONES: ¿QUIÉN SOY?	Bloque 3. Identidad y convivencia Octubre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área
OG1, OE2, OE3, OE5		Educación en valores cívicos y éticos.
Saberes básicos		Metodología
SB1, SB2, SB3, SB4, SB5, SB7		FpN, PA, R, AE, PA, PD
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE1, CE2	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.1.4, CEV.2.2, CEV.2.3	CCL1, CCL3, CCL5, CD4, CPSAA3, CPASAA4, CC1, CC2, CC3, CP3, CCEC1
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA2, DUA3, DUA4, DUA13, DUA14, DUA15		PDI y cuaderno
Descripción Actividades		
Fase inicial. Estímulo narrativo: “El espejo invisible” (10 minutos)		
El docente lee en voz alta un texto breve, y a continuación lo proyecta		
“A veces, cuando Leo se miraba al espejo, no sabía muy bien qué veía. Veía su cara, su cuerpo, su ropa... pero sentía que eso no era todo. Había días en los que se sentía valiente y otros en los que se sentía pequeño. Había cosas que se le daban bien y otras que no entendía. Y se preguntaba: ¿todo eso soy yo? ¿O soy algo más que lo que se ve por fuera?”		
Tras la lectura, se deja un breve silencio para que el alumnado piense mientras se proyecta en la PDI (ver Anexo 9)		
Fase de desarrollo. Primera parte: Primeras preguntas para pensar (10 minutos)		

A partir del texto, se plantean algunas preguntas abiertas: <i>¿Cómo es ser un ser humano?, ¿Y cómo es ser tú?, ¿Somos siempre la misma persona o cambiamos?, ¿Somos solo lo que se ve por fuera?</i> Las respuestas no se corrigen ni se valoran como “bien” o “mal”, sino que se recogen como punto de partida. Fase de desarrollo. Segunda parte: Diálogo filosófico guiado (20 minutos) Se introduce un segundo bloque de preguntas, que se proyectan en la PDI (ver Anexo 10). Los alumnos deben de anotar en su cuaderno las que les sean más significativas y responderlas. <i>¿Para qué sirven las emociones?, ¿Podemos ser muy diferentes y seguir siendo iguales en algo?, ¿Qué es ser inteligente?, ¿Solo es inteligente quien saca buenas notas?, ¿Para qué sirve el género?, ¿Influye en quién eres?</i> Dialogan en gran grupo, con la mediación del docente, que ayuda a profundizar, pedir ejemplos y conectar ideas. Fase final. Cierre reflexivo (5 minutos) Cada alumno completa por escrito una de las siguientes frases. No se comparten las respuestas, se respeta la intimidad. <i>Hoy me he dado cuenta de que yo... Algo que me hace sentir quien soy es...</i>
Situaciones de aprendizaje Exploración de la identidad personal y las emociones a través del diálogo filosófico, favoreciendo la reflexión sobre la diversidad de maneras de ser y de pensar.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 11. Sesión semana 7.

Unidad Programación 7	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	EL RESPETO Y LOS ROLES EN EL GRUPO: COOPERACIÓ, LIDERAZGO Y NORMAS	Bloque 3. Identidad y convivencia Noviembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área
OG1, OE3, OE4, OE6		Educación en valores cívicos y éticos.
Saberes básicos		Metodología
SB1, SB2, SB6, SB7, SB8, SB9, SB13, SB14		FpN, PA, R, AE, PA, PD
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE2, CE4	CEV.2.1, CEV.2.2, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5, CEV.4.1, CEV4.2, CEV4.3	CCL1, CCL5, CP3, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CC4, CCEC, CE3
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA1, DUA2, DUA3, DUA4, DUA13		PDI y cuaderno
Descripción Actividades		
Fase inicial. Observación del estímulo visual (10 minutos)		
Se proyecta en la PDI una imagen realista en la que aparece un grupo de niños interactuando, donde se pueden intuir diferentes roles: alguien que lidera, alguien que observa, alguien que queda al margen, alguien que ayuda, etc. (ver Anexo 11). Los alumnos observan la imagen en silencio durante unos segundos y el docente lanza preguntas iniciales: ¿Qué está pasando en esta imagen?, ¿Qué están haciendo los niños?, ¿Cómo creéis que se sienten?		
Fase de desarrollo. Primera parte: Identificación de roles (10 minutos)		
A partir de la imagen, se introducen preguntas más profundas: ¿Todos tienen el mismo papel en el grupo?, ¿Quién parece tomar decisiones?, ¿Hay alguien que no participe? ¿Por qué podría ser?, ¿Siempre hay líderes en los grupos?, ¿Es lo mismo mandar que liderar?		
Las ideas se recogen oralmente, ayudando a que los alumnos justifiquen sus respuestas.		
Fase de desarrollo. Segunda parte: Diálogo filosófico sobre respeto, cooperación y normas (20 minutos)		
Se amplía el diálogo con preguntas abiertas: ¿Qué significa respetar a los demás en un grupo?, ¿Es necesario que haya normas?, ¿Quién debería decidir las normas?, ¿Es justo que una sola persona decida por todos?, ¿Qué pasa cuando alguien no cumple las normas?, ¿Se puede cooperar sin estar de acuerdo en todo?		
El docente acompaña el diálogo, ayudando a conectar las ideas con experiencias reales del aula o del entorno escolar.		
Fase final. Cierre reflexivo (5 minutos)		
Para cerrar la sesión, se propone una reflexión breve terminando las siguientes frases en el cuaderno: En un grupo, para que todos no sintamos bien, es importante... Un buen compañero/a es alguien que...		
Situaciones de aprendizaje		
Análisis de dinámicas de grupo para comprender la importancia del respeto, la cooperación y los roles en la convivencia, mediante el diálogo filosófico.		

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 12. Sesión semana 8.

Unidad Programación 8		TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
		Preguntas abiertas: ¿Qué es el bien?	Bloque 3. Identidad y convivencia Noviembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área	
OG1, OE1, OE2, OE4		Educación en valores cívicos y éticos.	
Saberes básicos		Metodología	
SB1, SB2, SB4, SB7, SB8, SB9		FpN, PA, R, AE, PA, PD	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida	
CE1, CE2	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.1.4, CEV.2.1, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL1, CCL3, CD4, CPASAA4, CC1, CC2, CC3, CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CCEC1	
Instrumentos de Evaluación			
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB			
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos	
DUA2, DUA3, DUA4, DUA6, DUA14, DUA15		Cuaderno	
Descripción Actividades			
Fase inicial. Lectura del estímulo narrativo: “La decisión” (10 minutos) “En el barrio de Leo, había una norma muy clara: nadie podía entrar al parque por la noche. Una tarde, al volver a casa, Leo vio a su vecina, una señora mayor, sentada en un banco, llorando. Le explicó que había perdido a su gato y que creía que se había colado en el parque justo antes de que cerraran la puerta. Leo sabía que entrar al parque estaba prohibido. También sabía que la vecina estaba sola y muy preocupada. Esa noche, saltó la valla, encontró al gato y lo devolvió a su dueña. Nadie se enteró. Al día siguiente, Leo se preguntaba si había hecho algo bueno... o algo malo.” Tras leerlo, se deja unos minutos en silencio, no se realizan explicaciones ni aclaraciones previas (Ver Anexo 12)			
Fase de desarrollo. Primera parte: Generación de preguntas (10 minutos) Se abre un primer momento de diálogo con preguntas abiertas, los alumnos pueden añadir preguntas nuevas: ¿Ha hecho Leo algo bueno? y ¿algo malo?, ¿Puede una acción ser buena y mala a la vez?, ¿Qué es más importante: cumplir la norma o ayudar a alguien?, ¿Importa que nadie se haya enterado?, ¿Cambiaría algo si el gato no hubiera aparecido?			
Fase de desarrollo. Segunda parte: Diálogo filosófico (20 minutos) Se profundiza en el diálogo a partir de cuestiones más generales: ¿Qué significa hacer el bien?, ¿El bien depende de las normas?, ¿De las consecuencias?, ¿De la intención?, ¿Quién decide qué está bien y qué está mal?, ¿El bien es igual para todas las personas?			
El docente facilita el diálogo sin cerrar conclusiones, promoviendo la argumentación y la escucha.			
Fase final. Cierre reflexivo (5 minutos) Cada alumno completa en su cuaderno una de estas frases: Para mí, hacer el bien es... Hoy he cambiado mi manera de pensar sobre...			
Situaciones de aprendizaje			
Reflexión sobre conceptos de bien y de moralidad a partir de dilemas éticos, promoviendo la argumentación y el pensamiento crítico.			

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 13. Sesión semana 9.

Unidad Programación 9	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	Aprender a discrepar: conflicto, diálogo y acuerdos	Bloque 3. Identidad y convivencia Noviembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área
OG1, OE2, OE3, OE6		Educación en valores cívicos y éticos.
Saberes básicos		Metodología
SB1, SB2, SB4, SB6, SB7, SB13, SB14		FpN, PA, R, AE, PA, PD
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE1, CE2, CE4	CEV.1.2, CEV.1.4, CEV.2.2, CEV.2.3, CEV.4.1, CEV4.2, CEV4.3	CCL1, CCL3, CCL5, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPASAA4, CC1, CC2, CC3, CC4, CP3, CCEC1, CE3
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA2, DUA3, DUA4, DUA7, DUA13, DUA15		PDI y cuaderno
Descripción Actividades		
Fase inicial. Presentación del dilema provocador (15 minutos)		

El docente lanza dos preguntas para que los alumnos reflexionen en silencio, sin dar ninguna respuesta: <i>¿Alguna vez no has estado de acuerdo con un amigo o compañero?, ¿Qué hiciste en ese momento?</i> A continuación, plantea un dilema cercano: <i>“En el recreo, hay tres pistas de baloncesto y 10 alumnos quieren jugar a la vez. Algunos quieren jugar con sus amigos, otros con compañeros diferentes y hay otros niños que no han jugado nunca. Solo se pueden organizar 3 partidos. ¿Cómo decidimos quien juega y con quién? ¿qué sería justo?”</i> Se deja un momento para que los alumnos piensen de manera individual: <i>¿Qué harías tú?, ¿Por qué tu propuesta es justa?</i> Fase de desarrollo. Primera parte: Discrepar y argumentar (15 minutos) Los alumnos se organizan en grupos reducidos. Cada grupo expone sus ideas, defiende su postura argumentando con razones e identifica dónde discrepan y por qué. El docente guía el diálogo con preguntas que generen conflicto cognitivo (ver Anexo 13): <i>¿Qué pasaría si todos hiciéramos lo que tú dices?, ¿Hay alguien que se pueda sentir perjudicado?, ¿Por qué tu manera de decidir es mejor que la otra?</i> Se fomenta que algunos grupos defiendan posturas contrarias para experimentar la discrepancia de manera directa. Fase de desarrollo. Segunda parte: Negociación y acuerdos (10 minutos) Cada grupo intenta llegar a un acuerdo: <i>¿Cuál es la solución más justa para todos?, ¿Qué compromisos estamos dispuestos a asumir?</i> A continuación, se realiza una puesta en común en gran grupo, compartiendo los acuerdos alcanzados y reflexionando sobre el proceso: <i>¿Ha sido fácil o difícil ponerse de acuerdo?, ¿Qué hemos aprendido al escuchar otras ideas?, ¿Nuestra opinión original, ha cambiado?</i> Fase final. Cierre reflexivo (5 minutos) Cada alumno, completa en su cuaderno estas frases: <i>Hoy he aprendido que discrepar significa... Una cosa que cambiaría de mi manera de discutir es...</i> Se refuerza la idea de que discrepar bien no es ganar, sino comprender y mejorar las decisiones colectivas.
Situaciones de aprendizaje Trabajo sobre la gestión del conflicto y la discrepancia a través del diálogo filosófico, fomentando la creación de acuerdos y el respeto a ideas diferentes.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 14. Sesión semana 10.

Unidad Programación 10	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	Pensamiento crítico: causas y consecuencias	Bloque 3. Identidad y convivencia Noviembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje	Área	
OG1, OE3, OE4, OE7	Educación en valores cívicos y éticos.	
Saberes básicos	Metodología	
SB1, SB2, SB4, SB5, SB7, SB8, SB9	FpN, PA, R, AE, PA, PD	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE1, CE2	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.2.1, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCL1, CCL3, CD4
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA2, DUA3, DUA4, DUA13		Cuaderno
Descripción Actividades		
Fase inicial. Estímulo narrativo (10 minutos) El docente lee un texto breve que plantea un conflicto cotidiano con diversas causas y consecuencias (ver Anexo 14): <i>“En la clase de 6º, Lucas es un chico muy popular. Últimamente ha estado insistiendo a su amigo Dani para que haga bromas pesadas a algunos compañeros durante el recreo. Al principio, Dani no estaba seguro, pero Lucas le asegura que “todos lo hacen y que es divertido”. Un día, la broma se sale de control y uno de los compañeros se enfada mucho, rompiéndose la amistad entre ellos. Dani se siente mal y no sabe cómo arreglarlo. Lucas dice que no pasa nada y que no es culpa de nadie, pero Dani empieza a preguntarse: realmente, ¿qué ha provocado esto?, ¿Quién es el responsable?”</i> Se deja un silencio para que los alumnos tomen notas en su cuaderno y se proyectan en la PDI unas preguntas iniciales: <i>¿Qué causó este conflicto?, ¿Qué consecuencias vemos ahora?, ¿Quién tiene responsabilidad en lo que ha pasado?, ¿Se podrían haber evitado los problemas?</i>		
Fase de desarrollo. Primera parte: análisis y creativo (10 minutos) De manera individual, durante 5 minutos, cada alumno identifica:		

3 causas posibles (por ejemplo: decisiones de Lucas, presión de grupo, miedo a decir “no”). 3 consecuencias posibles (amistades dañadas, sentimientos de culpa, tensión en clase). Se anima a pensar de manera creativa, incluyendo: emociones, inseguridades o hábitos de grupo. Por parejas, durante 5 minutos, comparan causas y consecuencias, discuten diferencias y justifican sus ideas. El docente lanza unas preguntas guía: <i>¿Alguna causa provoca varias consecuencias diferentes?, ¿Hay consecuencias que afectan a personas que no participan directamente?, ¿Qué decisiones podrían haber cambiado el resultado?</i> Fase de desarrollo. Segunda parte: diálogo filosófico en gran grupo (15 minutos) El docente plantea una serie de preguntas para estimular el pensamiento crítico: <i>¿Siempre somos responsables de nuestras acciones, aunque no sean intencionadas?, ¿Hasta qué punto debemos decir “no” cuando alguien nos presiona a hacer algo malo?, ¿Es justo culpar solo a quien empezó la broma o también a quien la siguió?, ¿Qué se puede hacer para arreglar el daño hecho?, ¿Como influye un líder con influencia negativa en un grupo?</i> El docente guía el debate, reformulando ideas y conectando conceptos de responsabilidad, presión de grupo, influencia, decisión, intención y consecuencias. Fase final. Reflexión y cierre (10 minutos) Cada alumno completa una o varias frases en su cuaderno: <i>Hoy me ha dado cuenta de que... Una consecuencia de mis actos que quiero evitar es... Para mí, actuar con responsabilidad significa...</i> El docente cierra la sesión destacando la importancia de pensar antes de actuar, de cómo las decisiones afectan en los demás, como identificar los líderes con influencia negativa y como mantener la autonomía.
Situaciones de aprendizaje
Análisis de situaciones cotidianas para identificar causas y consecuencias, desarrollando la capacidad de reflexión y responsabilidad en las decisiones.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 15. Sesión semana 11.

Unidad Programación 11	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	Toma de decisiones éticas	Bloque 3. Identidad y convivencia Diciembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje		Área
OG1, OE3, OE4, OE7		Educación en valores cívicos y éticos.
Saberes básicos		Metodología
SB1, SB2, SB4, SB5, SB7, SB8, SB9		FpN, PA, R, AE, PA, PD
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE2	CEV.2.1, CEV.2.2, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA2, DUA3, DUA4, DUA11, DUA13, DUA15		PDI, cuaderno, fichas con dilemas y tarjetas
Descripción Actividades		
Fase inicial Estímulo narrativo (10 minutos)		
El docente plantea un dilema realista y cercano a los alumnos: "Clara descubre que su amigo Alex está difundiendo un rumor sobre otra compañera, Lucía, para que los demás se rían. Clara sabe que, si lo cuenta a alguien, podría romper la amistad con Alex, pero si no lo hace, Lucía seguirá sufriendo. Clara se queda pensando: ¿qué debo hacer?"		
Se deja un breve silencio para que los alumnos procesen la situación y se lanzan unas preguntas: ¿Qué emociones crees que siente Clara? ¿Y Alex? ¿Y Lucía?, ¿Qué pasaría si Clara decide contarlo? ¿y si decide no hacerlo?, ¿Por qué es difícil tomar decisiones cuando están involucrados los amigos?		
Fase de desarrollo. Primera parte: juego de roles y casusas-consecuencias (15 minutos)		
Se organizan en grupos de 4/5 alumnos. Cada grupo recibe unas fichas de roles: Clara: decide si contar o no. Alex: amigo que difunde el rumor. Lucía: afectada. Observadores o compañeros de aula		
Cada grupo representa la situación, tomando decisiones desde su rol. A continuación, se discuten las causas y consecuencias de cada acción: ¿Qué pasa si Clara dice la verdad?, ¿Qué pasa si Clara guarda el secreto?, ¿Qué impacto tiene la acción sobre la amistad, el respeto y la justicia?		
El docente puede guiar con algunas preguntas como: ¿Qué motivos podrían justificar que Clara guarde el secreto?, ¿Qué motivos podrían justificar que lo cuente?, ¿Hay decisiones que dañen a alguien, aunque sean bienintencionadas?		

Fase de desarrollo. Segunda parte: Diálogo filosófico (15 minutos) (ver Anexo 15) Se abre un diálogo en gran grupo, tomando ejemplos de los grupos, y añadiendo algunas preguntas para profundizar: <i>¿Es más importante la amistad o la justicia?, ¿Puede estar bien una acción que hace daño a alguien?, ¿Cómo sabemos si nuestras decisiones son éticas?, ¿Depende de las normas, de las consecuencias o de la intención?, ¿Qué aprendemos sobre nosotros mismos cuando tomamos decisiones difíciles?</i> El docente actúa como facilitador, reformulando intervenciones, pidiendo ejemplos concretos y conectando ideas como: <i>“Clara podría pensar que está protegiendo a Alex, pero Lucía podría sentirse traicionada. ¿Qué valores entran en conflicto aquí?”</i> Fase final. Reflexión y cierre (5 minutos) Cada alumno completa en su cuaderno una reflexión personal, eligiendo una de las siguientes frases: <i>Hoy he aprendido que tomar decisiones difíciles significa... Una consecuencia que me hace pensar sobre mis actos es... Si estuviera en el lugar de Clara, yo...</i>
Situaciones de aprendizaje Dilemas morales cercanos al alumnado que permiten analizar decisiones y valores en conflictos, mediante el juego de roles y el diálogo filosófico.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

Tabla 16. Sesión semana 12.

Unidad Programación 12	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN
	Dilema ético sobre la cría de animales domésticos	Bloque 3. Identidad y convivencia Diciembre 2027
Objetivos didácticos/aprendizaje	Área	
OG1, OE4, OE5, OE7	Educación en valores cívicos y éticos.	
Saberes básicos	Metodología	
SB2, SB3, SB4, SB5, SB7, SB8, SB9	FpN, PA, R, AE, PA, PD	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
CE1, CE2	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.2.1, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCL1, CCL3, CD4
Instrumentos de Evaluación		
OS, DAD, CFPN, AV, CV, RB		
Medidas de inclusión educativa individualizadas		Recursos
DUA1, DUA2, DUA3, DUA4, DUA8, DUA10, DUA11, DUA12, DUA13		PDI y Cuaderno
Descripción Actividades		
Fase inicial. Estímulo audiovisual (10 minutos) Se proyecta un vídeo breve (2-3 minutos) que muestra de manera descriptiva el proceso de cría y venta de perros domésticos: una perra con una camada de cachorros, el crecimiento de los animales, la atención que reciben y la separación progresiva de los cachorros para su entrega a las distintas familias. No se ofrece ninguna explicación previa ni valoración moral. Tras ver el vídeo, se deja un breve silencio para pensar, y se lanzan unas preguntas iniciales: <i>¿Qué habéis visto?, ¿Qué os ha llamado la atención?, ¿Qué emociones os ha despertado?</i> Fase de desarrollo. Primera parte: observación y análisis (10 minutos) Los alumnos responden individualmente en su cuaderno a preguntas abiertas (ver Anexo 16): <i>¿Por qué crees que las personas deciden criar y vender perros?, ¿Quiénes intervienen en esta situación?, ¿Qué decisiones humanas aparecen en el vídeo?, ¿Qué partes del proceso dependen de las personas?</i> Se insiste en que no se busca una respuesta correcta, sino observar y pensar. Fase de desarrollo. Segunda parte: diálogo filosófico guiado (15 minutos) Se inicia un diálogo en gran grupo, guiado por el docente con preguntas que progresivamente son más profundas: <i>¿Criar animales es siempre algo bueno?, ¿Puede una misma acción tener consecuencias buenas y malas a la vez?, ¿Qué necesidades humanas están detrás de la cría de animales?, ¿Qué consecuencias tiene este proceso para la madre?, ¿Hasta qué punto es correcto utilizar un animal para satisfacer un deseo humano?, ¿Hay diferencia entre necesitar algo y quererlo?, ¿Quién debería poner límites a estas decisiones?</i> El docente no introduce conclusiones, solo reformula, conecta ideas y pide ejemplos. Por ejemplo: <i>“has dicho que la perra no decide. ¿Qué implica eso?, ¿crees que todas las consecuencias se ven a corto plazo? (en este momento, de manera natural emergen las ideas sobre explotación, repetición de camadas, deseo de razas.... Pero desde los alumnos)</i> Fase de desarrollo. Tercera parte: dilema ético en pequeño grupo (5 minutos) Se plantea este dilema en los grupos: <i>“Una familia quiere un perro de raza concreta. Puede comprarlo a un criador o adoptar uno sin raza. ¿Qué factores debería tener en cuenta antes de decidir?”</i>. A partir de ahí, los grupos deben reflexionar sobre las consecuencias para la familia, para el animal, para los otros animales y sobre las responsabilidades humanas.		

Fase final. Reflexión y cierre (5 minutos) Cada alumno completa en su cuaderno una de las siguientes frases: <i>Hoy me he dado cuenta de que... Algo que no había pensado antes es... Una pregunta que me llevo a casa es... Ser responsable con los animales significa...</i> No es necesario compartir con los compañeros. El docente cierra con una idea abierta: <i>“En filosofía no siempre llegamos a respuestas claras, pero sí a preguntas mejores”</i>
Situaciones de aprendizaje
Reflexión sobre las implicaciones éticas del uso y cuidado de animales, analizando decisiones humanas y sus consecuencias, mediante el diálogo.

Fuente: Elaboración propia (2026) a partir de los apartados 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.10, 5.12 y 5.13 de este trabajo

5.10. Organización de espacios de aprendizaje

Las sesiones de Filosofía para Niños se llevarán a cabo principalmente en el aula ordinaria de 6º, un espacio amplio y luminoso que se puede adaptar el mobiliario según las necesidades de cada actividad. Para los debates y diálogos en grupo, se reorganizarán las sillas formando un círculo, facilitando la participación de todos. En los momentos que se necesite trabajar de manera individual, por parejas o escribir, los alumnos permanecerán en sus mesas habituales. En ocasiones puntuales, si se quiere cambiar de ambiente, se utilizará la biblioteca escolar, que es más silenciosa y tranquila. Tanto el aula como la biblioteca disponen de PDI, iluminación y temperatura adecuadas, que ayudan a mantener la atención y el bienestar de los alumnos.

5.11. Recursos humanos y materiales

En cuanto a los recursos humanos, las sesiones las llevará a cabo el docente tutor del grupo, que estará presente en todas las actividades para guiar el desarrollo y evaluar los procesos de aprendizaje. Cuando sea necesario, se contará con la colaboración de la docente de apoyo a la inclusión para atender de manera específica a los alumnos con necesidades educativas especiales, garantizando así un entorno inclusivo y adecuado para todos los alumnos.

En relación con los recursos materiales, cada alumno dispondrá de un cuaderno destinado exclusivamente a las sesiones de Filosofía para Niños, que será utilizado a lo largo de todo el curso. La Pizarra Digital Interactiva (PDI) se usará para proyectar imágenes, textos y videos relacionados con los contenidos de cada sesión. En algunas sesiones, se facilitarán fichas elaboradas por el docente, que contarán con adaptaciones en el tamaño y tipo de letra para los alumnos con necesidades.

5.12. Diseño Universal para el Aprendizaje

Esta propuesta didáctica de Filosofía para Niños está basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y pretende la inclusión y participación de todos los alumnos. El docente tutor se encargará de dar atención individualizada y adaptar las actividades según las características, intereses y necesidades de los alumnos, según indica la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). Cuando sea necesario, contará con la colaboración de la docente de apoyo a la inclusión para proporcionar los apoyos necesarios a los alumnos con necesidades educativas especiales, asegurando un entorno inclusivo y accesible. La práctica dialógica de la Filosofía para Niños ayuda a atender a cada alumno, ya que se respetan todas las opiniones, las preguntas son abiertas y se valora la reflexión de cada alumno más allá de si la respuesta es correcta o incorrecta.

Las actividades están diseñadas para permitir la participación de todo el alumnado mediante recursos variados, como imágenes, textos y videos proyectados en la PDI, así como fichas adaptadas en tamaño y tipografía para los alumnos que lo requieran. Se fomentará la expresión flexible, oral o escrita, así como el uso de dibujos o apoyos tecnológicos. Además, se favorecerá un clima seguro que respete los ritmos, tiempos y maneras de participación de cada alumno. Estas medidas se recogen en la tabla 17 y ayudan a atender la diversidad, mejorar la comprensión y promover que todos los alumnos participen con autonomía, seguridad y confianza.

Tabla 17. *Medidas de inclusión y DUA*

Medidas de inclusión y DUA
DUA1: Uso de imágenes y proyecciones como estímulos visuales accesibles
DUA2: Preguntas abiertas con diferentes niveles de complejidad
DUA3: Expresión flexible: oral, escrita, frases cortas, dibujos o apoyos tecnológicos
DUA4: Adaptaciones de contenido y actividades a necesidades individuales (TEA, TDA, Dislexia)
DUA5: Apoyo dentro del aula por la maestra de inclusión y el docente tutor
DUA6: Clima seguro que respeta tiempos, ritmos y formas de participación
DUA7: Trabajo cooperativo que fomenta la participación de todos.
DUA8: Lectura en voz alta y tipografía adaptada para mejorar la comprensión
DUA9: Validación de experiencias personales y emociones, acompañamiento afectivo
DUA10: Feedback positivo y orientación constante para favorecer autonomía y confianza

Fuente: Elaboración propia (2026)

5.13. Sistema de Evaluación

La evaluación de la propuesta se plantea como un proceso continuo y formativo, orientado a acompañar el aprendizaje de los alumnos a lo largo de las sesiones. En coherencia con el

enfoque de la Filosofía para Niños, no se centra en determinar si las respuestas son correctas o incorrectas, sino en observar cómo razonan los alumnos, cómo participan en los diálogos y cómo van evolucionando en sus reflexiones morales.

A lo largo de la programación se contemplan diferentes momentos de evaluación. En primer lugar, una evaluación inicial o diagnóstica que permite conocer las ideas previas de los alumnos y su punto de partida ante los temas tratados. Durante las sesiones se lleva a cabo una evaluación continua, basada principalmente en la observación de la participación en el diálogo, la escucha activa y las producciones personales recogidas en el cuaderno de Filosofía para Niños. Por último, se realiza una evaluación final que permite valorar de manera global la evolución de los alumnos en relación con los objetivos y los criterios de evaluación.

En cuanto al agente evaluador, se combinan diferentes tipos de evaluación. El docente lleva a cabo la heteroevaluación a partir de la observación sistemática y del análisis de las evidencias recogidas a lo largo de las sesiones. También se incorporan estrategias de autoevaluación y coevaluación, que permiten a los alumnos reflexionar sobre su propia participación y valorar las aportaciones de sus compañeros. Todo ello favorece la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje reforzando la dimensión reflexiva y dialógica propia de la Filosofía para Niños.

5.13.1. Criterios de evaluación

A continuación, se presenta, en una primera tabla, los criterios de evaluación vinculados a las competencias específicas del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, y en una segunda, la relación con los objetivos específicos, los saberes básicos, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los descriptores de salida, según el Decreto 175/2022 y la LOMLOE.

Tabla 18. *Criterios de evaluación (ver Anexo 17)*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
Competencia específica CE1	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3, CEV.1.4
Competencia específica CE2	CEV.2.1, CEV.2.2, CEV.2.3, CEV.2.4, CEV.2.5
Competencia específica CE4	CEV.4.1, CEV.4.2, CEV.4.3

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) y de los apartados 5.4, 5.5 y 5.6 detallados en este trabajo.

Tabla 19. *Criterios de evaluación relacionados con las competencias específicas*

Objetivo	Saberes básicos	Competencia específica	Criterios de evaluación	Descriptores de salida
OE1	SB1, SB2	CE1	CEV.1.1, CEV.1.3	CCL1, CCL3, CD4, CPASAA4, CC1, CC2, CC3
OE2	SB1, SB2, SB4	CE1	CEV.1.2, CEV.1.4	CCL1, CCL3, CD4, CPASAAA4, CC1, CC2, CC3
OE3	SB1, SB2, SB7	CE2	CEV.2.2, CEV.2.3	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC2, CCEC1

OE4	SB7, SB8, SB9	CE2	CEV.2.1, CEV.2.4, CEV.2.5	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1
OE5	SB2, SB3, SB4, SB5	CE1	CEV.1.1, CEV.1.2, CEV.1.3	CCL1, CCL3, CD4, CPASAA4, CC1, CC2, CC3
OE6	SB6, SB13, SB14	CE4	CEV.4.1, CEV4.2, CEV4.3	CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC2, CC3, CC4, CE3
OE7	SB4, SB5, SB7, SB8, SB9	CE2	CEV.2.3, CEV.2.5	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) y de los apartados 5.4, 5.5 y 5.6 detallados en este trabajo.

5.13.2. Instrumentos de evaluación

La recogida de información se realizará mediante instrumentos variados, centrados en una evaluación cualitativa y centrada en el proceso. El instrumento principal será la observación sistemática (OS) del alumnado durante las sesiones, que permitirá valorar la participación en el diálogo, la escucha activa, la argumentación y la evolución del pensamiento reflexivo. Estas observaciones se recogerán en un diario de aula del docente (DAD). Ver en Anexo 18 la relación entre los instrumentos de evaluación y las evidencias de aprendizaje.

Además, se utilizará el cuaderno personal de Filosofía para Niños (CFPN) como fuente de evidencias, ya que recoge reflexiones escritas, preguntas, dibujos y aportaciones personales realizadas a lo largo de las sesiones. Una rúbrica (RB) valorará de manera formativa la participación y el pensamiento crítico. De manera complementaria, se incorporarán momentos de autoevaluación (AV) y coevaluación (CV) mediante preguntas abiertas o breves dinámicas de reflexión final, adaptadas a la edad del alumnado. Los ejemplos del diario de aula del docente, de rúbrica, de autoevaluación y de coevaluación se pueden consultar en los Anexos 19, 20, 21 y 22.

Los instrumentos de evaluación se ajustarán a las características del alumnado y a las medidas de atención a la diversidad previstas, respetando las posibilidades y los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

6. Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Estudios se ha centrado en diseñar una programación didáctica para 6º de primaria, que fomente el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión moral a través del diálogo filosófico y del análisis de situaciones cotidianas. Esta propuesta responde a la necesidad de fortalecer en los alumnos la capacidad de analizar, cuestionar y argumentar ante situaciones cotidianas que implican una toma de decisiones y posicionamientos éticos. El trabajo surge de la idea de que la educación debe formar personas capaces de pensar por sí mismas, con criterio propio y responsabilidad social, especialmente en una etapa en la que se sientan las bases de la identidad personal y moral. En este sentido, la propuesta busca crear oportunidades para que expresen ideas, argumenten y tomen decisiones reflexionadas, promoviendo valores como la autonomía, el respeto, la justicia y la responsabilidad ética.

En relación con el objetivo general, puede considerarse que se alcanza a través del diseño de una propuesta estructurada, con una fundamentación teórica y coherente con el currículo vigente. La programación demuestra que la Filosofía para Niños puede integrarse en el aula como una metodología que pone en el centro el diálogo, la argumentación y la reflexión compartida. Este enfoque da respuesta a la necesidad de generar espacios educativos donde los alumnos aprendan a pensar de manera crítica y a tomar decisiones propias. Siendo aspectos clave para el desarrollo integral (OG1).

A partir de los objetivos específicos, se puede concluir que las actividades propuestas plantean preguntas abiertas que estimulan la curiosidad y la capacidad de elaborar preguntas propias (OE1). De la misma manera, la propuesta facilita que los alumnos justifiquen sus ideas con argumentos y ejemplos concretos, reforzando la confianza en su propio pensamiento y en su capacidad de expresión (OE2). El diseño de las sesiones favorece la escucha activa, la participación y el respeto por las aportaciones de los demás, generando un clima de aula en el que la diversidad de opiniones se trata con respeto (OE3). Los casos y dilemas planteados permiten identificar valores como la justicia o la igualdad. A través de ellos, los alumnos comprenden que sus decisiones personales tienen implicaciones tanto a nivel individual como colectivo (OE4). También se ha trabajado la reflexión sobre las propias emociones y las de los demás, lo que fortalece la empatía y la capacidad de comprender diferentes perspectivas (OE5). El trabajo en grupo contribuye a que los alumnos entiendan el valor de la cooperación,

el respeto y el diálogo como herramientas para resolver conflictos y tomar decisiones de manera conjunta (OE6). Por último, la conexión de las actividades con situaciones reales y cercanas facilita conectar lo aprendido a la vida cotidiana. Esto da un sentido práctico a la reflexión filosófica y promueve una actitud éticamente responsable ante los problemas del entorno (OE7).

Entre las principales aportaciones del trabajo, se destaca que el pensamiento crítico puede trabajarse de manera explícita dentro del currículo, mediante estrategias que favorecen el diálogo y la argumentación. La programación ofrece una estructura concreta de sesiones y recursos adaptados a la diversidad del aula, lo que facilita su posible implementación en contextos educativos reales. Por otro lado, se confirma que la Filosofía para Niños es una herramienta pedagógica eficaz para promover la reflexión y autonomía de los alumnos y que contribuye a su formación como ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

En la etapa final de primaria es necesario ayudar a los alumnos a desarrollar un criterio propio, comprender sus valores y hacer frente a la presión del grupo. El paso a la adolescencia es un momento de cambio, en el que empiezan a enfrentarse a nuevas presiones sociales y a decisiones que tienen un peso en sus vidas. La Filosofía para Niños ofrece ese espacio para pensar, dialogar y reflexionar con calma, ayudando a construir una moralidad autónoma y a tomar decisiones de manera más consciente. En una sociedad marcada por la inmediatez y la sobreexposición a la información, desarrollar la capacidad de pensar críticamente se convierte en una necesidad tanto educativa como ética. En esta línea, la escuela tiene la responsabilidad de formar personas capaces de analizar la realidad, argumentar con respeto y actuar de manera responsable. Crear espacios de reflexión, permite que los alumnos aprendan a considerar diferentes perspectivas y a tomar decisiones fundamentadas, habilidades esenciales tanto en su vida personal como en la social.

En definitiva, la propuesta confirma que la Filosofía para Niños es una herramienta pedagógica para promover el pensamiento crítico, la reflexión moral y la convivencia democrática en el aula. Educar el pensamiento es, en el fondo, una manera de educar en libertad. Formar alumnos capaces de cuestionar, argumentar y comprender perspectivas diferentes los prepara para desenvolverse en un mundo complejo con criterio propio. La Filosofía para Niños no es solo una metodología, es una apuesta por una ciudadanía crítica y éticamente comprometida, capaz de construir sociedades más justas y dialogantes.

7. Consideraciones finales

Realizar este Trabajo de Fin de Estudios ha sido una experiencia muy enriquecedora y gratificante para mí. Me ha permitido sumergirme en la metodología de la Filosofía para Niños, y mejorar mi manera de planificar, diseñar actividades y atender la diversidad en el aula. Pero, sobre todo, me ha dado la oportunidad de ver lo valioso que es dar a los alumnos momentos para pensar y reflexionar sobre sus ideas y decisiones.

Desde un punto de vista personal, considero que este trabajo me ha hecho sentir más segura de mi vocación y de la importancia de educar en valores. He podido darme cuenta de cómo enseñar a través del diálogo ayuda a los alumnos a ser más autónomos, empáticos y responsables.

Durante su elaboración, he identificado algunas limitaciones. El hecho de no haber podido implementar la propuesta en un aula real, limita ver directamente cómo funciona con los alumnos. Además, aunque la programación está diseñada para ser flexible y atender a la diversidad, su éxito dependerá del compromiso del equipo docente.

De cara al futuro, me encantaría poder implementar esta propuesta en el aula y ver cómo los alumnos piensan, dialogan y reflexionan sobre dilemas y preguntas. También sería muy interesante crear materiales complementarios que faciliten la participación de todos y refuercen la inclusión.

En definitiva, este TFE ha sido fundamental en mi crecimiento profesional y personal. Me siento orgullosa del trabajo realizado y emocionada por todo lo que he aprendido. Valoro mucho la importancia de las metodologías activas, inclusivas y reflexivas, que preparen a los alumnos para enfrentarse a la vida de manera consciente, responsable y ética. Estoy segura de que esta experiencia me acompañará siempre como docente.

“Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos.”

Matthew Lipman

8. Referencias Bibliográficas

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Bailin, S., & Battersby, M. (2016). *Reason in the balance: An inquiry approach to critical thinking*. McGraw-Hill.
- Balci, E., & Eryilmaz, R. (2024). The impact of Philosophy for Children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1451532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532>
- Berkowitz, M.W., & Bier, M. C. (2007). Qué funciona en la educación del carácter. *Journal of Character Education*, 5(1), 29-48. <https://doi.org/10.1108/CE-02-2007-0002>
- Cam, P. (Ed.). (2007). *Philosophy with young children: A classroom handbook*. Australian Curriculum Studies Association.
- Canva. (s.f.). Canva. <https://www.canva.com>
- Daniel, M.-F. (2005). *Para aprender el pensamiento crítico en la escuela primaria*. Presses de l'Université du Québec.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
- Educación Primaria: currículo LOMLOE (s.f.). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria.html>
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (2011). *La naturaleza del pensamiento crítico: un resumen de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico*. University of Illinois.

https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

- Facione, P. (1990). *Critical thinking: Statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. [The Delphi Report]. American Philosophical Association.
- García Moriyón, F. (1999). Crecimiento moral y Filosofía para Niños. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 22, 83-87.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/19421>
- García Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: Effects on moral reasoning and cognitive abilities. *Thinking*, 17(4), 14-22.
<https://doi.org/10.5840/thinking20051743>
- García Moriyón, F. (2013). *Filosofía para Niños: el caso español*. Centro de Filosofía para Niños.
<https://filosofiaparaninos.org/filosofia-para-ninos-el-caso-espanol/>
- García Moriyón, F. (2020). *Educación para pensar: Filosofía para niños y desarrollo del pensamiento crítico*. Ediciones de la Torre.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa (Vols. 1-2)*. Taurus.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Haynes, J. (2016). Filosofía con niños: Una práctica democrática imaginativa. En H. Lees & N. Noddings (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 1-18) Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/978-1-137-41291-1_18
- Institut de Recursos per a la Filosofia (IREF). (s. f.). *Filosofía 3/18*. <https://www.grupiref.org/>
- Kilby, B. (2025). Philosophy for/with Children: A meta-analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 12(1), 26-38.
<https://doi.org/10.52380/ijcer.2025.12.1.703>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Vol. 2)*. Harper & Row.
- Kuhn, D. (2019). El pensamiento crítico como discurso. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>

- Lago Bornstein, J. C. (1999). [Reseña del libro *Crecimiento moral y Filosofía para niños*, ed. por F. García Moriyón]. *Tarbiya, Revista de Investigación E Innovación Educativa*, 22, 83-87. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/19421>
- Leonardo.Ai (s.f.). *Leonardo.AI - Generative AI platform for images, art & video*. <https://leonardo.ai/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lind, G. (2016). *Cómo enseñar moralidad: promover la deliberación y el debate, reducir la violencia y el engaño*. Logos Verlag.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity*. Psychology Press.
- Moshman, D., & Schulz, M. F. (Eds.). (2016). *Reasoning, argumentation, and deliberative democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429316029>
- Murris, K. (2015). The Philosophy for Children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63–78. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9466-3>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *Guía breve de conceptos y herramientas del pensamiento crítico*. Rowman & Littlefield.
- Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. *Popular Science Monthly*, 12, 1–15.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca.
- Puig Rovira, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.
- Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S. (2018). *Accountable talk and dialogic teaching: Next generation science learning environments*. Routledge.

- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. *Journal of Moral Education*, 29(4), 387-398.
- Sátiro, A. (2005). *Proyecto Noria: Filosofía para niños y niñas*. Octaedro.
<https://octaedro.com/coleccion/proyecto-noria/>
- Sátiro, A. (2011). *Crear mundos: Filosofía para niños y creatividad*. Octaedro.
https://www.creamundos.net/ciudadaniacreativa/cc/proyeto_noria.html
- Tozzi, M. (2009). Ayudando a los niños a filosofar: Estado del arte, problemas actuales, resultados y propuestas. *Diogenes*, 56 (4), 49-60.
<https://doi.org/10.1177/0392192110365294>
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*. 6(3), 179-195. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- Wei, C., & Chen, L. (2025). The effects of Philosophy for Children on children's cognitive development: A three-level meta-analysis. *Journal of Intelligence*, 13(10), 130.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence13100130>
- Wilkinson, I. A., G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M. -Y., & Nelson, K. (2017). Hacia una pedagogía más dialógica: Transformando las creencias y prácticas docentes mediante el desarrollo profesional en las aulas de lengua y literatura. *Language and Education*, 31 (1), 65–82.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>
- Zhou, Z. (2022). Pensamiento crítico: Dos tesis desde cero. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 22 (1). <https://doi.org/10.14434/josotl.v22i1.30983>

9. Anexos

9.1. ANEXO 1

Tabla 20 . Saberes básicos

Bloque 1. Autoconocimiento y autonomía moral
SB1. Desarrollo del pensamiento crítico y ético en situaciones de debate en el aula. SB2. Construcción de la propia identidad personal en un contexto plural desde el reconocimiento de las diferencias individuales teniendo en cuenta la perspectiva de género. SB3. Desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, en función de los propios deseos y razones, con voluntad y juicio moral en un entorno con gran diversidad de intereses. SB4. Valoración de la ética como principio de nuestras acciones en entornos cercanos relacionados con la vida cotidiana. SB5. Reconocimiento de la importancia de la ética en el establecimiento de normas presentes en la sociedad. SB6. Conocimiento y prevención de los riesgos que implica el uso acrítico, el abuso y la sobreexposición en las redes sociales en la preservación de la privacidad y la vulneración de la propia identidad y la de los demás, en la relación entre iguales.
Bloque 2. Sociedad, justicia y democracia
SB7. Valoración del diálogo y de la argumentación en la toma democrática de decisiones y en la resolución pacífica de conflictos en la relación entre iguales y en contextos cercanos. SB8. Toma de conciencia de la conducta cívica, las leyes, los principios y valores democráticos y la justicia en las interrelaciones en el aula y en el centro educativo. SB9. Promoción de la cultura de la paz y la no violencia a favor de la convivencia en el entorno próximo.
Bloque 4. Educación emocional
SB13. Construcción de relaciones afectivas saludables a partir del reconocimiento de la igualdad y del respeto mutuo como factores que las determinan en la relación entre iguales. SB14. Reconocimiento de la empatía como una habilidad emocional favorecedora del bienestar mutuo en las relaciones con los demás.

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

9.2. ANEXO 2

Tabla 21. Competencias clave y descriptores operativos.

CCL. Competencia en comunicación lingüística
CCL1: Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. CCL3: Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento. CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando 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.
CD. Competencia digital
CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.
CPASAA. Competencia personal, social y de aprender a aprender
CPASAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos. CPASAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas. CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
CC. Competencia ciudadana
CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto. CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial. CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia. CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, eco-dependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y eco-socialmente responsable.
CCEC. Competencia en conciencia y expresión culturales
CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.
CE. Competencia emprendedora
CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional. CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

9.3.ANEXO 3

Tabla 22. Competencias específicas y perfiles de salida

Área de educación en valores cívicos y éticos	
Competencias específicas	Perfiles de salida
CE1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético referidos a sí mismo y su entorno, buscando y analizando información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la autonomía moral	CCL1, CCL3, CD4, CPASAA4, CC1, CC2, CC3
CE2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, inclusiva, respetuosa y pacífica	CCL5, CP3, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1.
CE4. Desarrollar la autoestima y la empatía con el entorno, identificando, gestionando y expresando emociones y sentimientos propios y reconociendo y valorando los de los otros, para adoptar una actitud fundada en el cuidado y aprecio de sí mismo, de los demás y del resto de la naturaleza	CCL1, CCL5, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC2, CC3, CC4, CE3.

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)

9.4. ANEXO 4

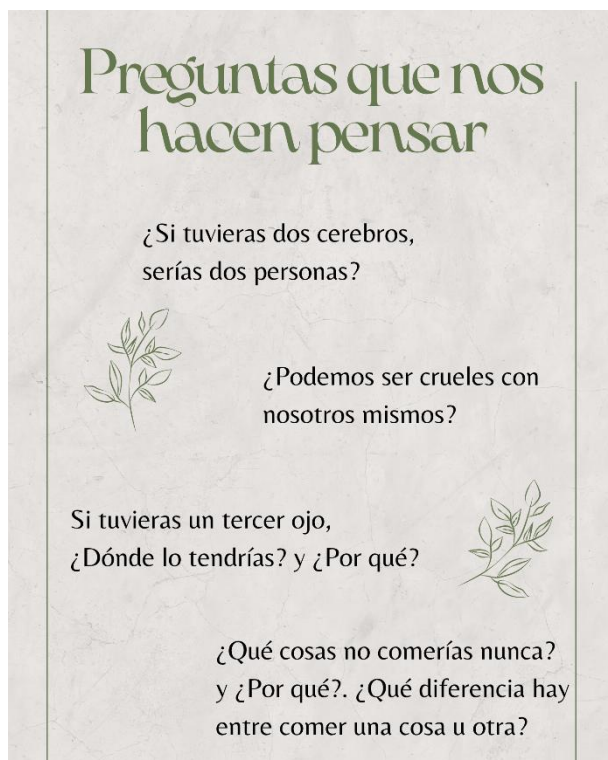
Figura 1. Grupo de niños reflexionando en círculo durante una sesión de filosofía. (Sesión 1)



Fuente: Elaboración propia, generada con Leonardo AI (2026)

9.5. ANEXO 5

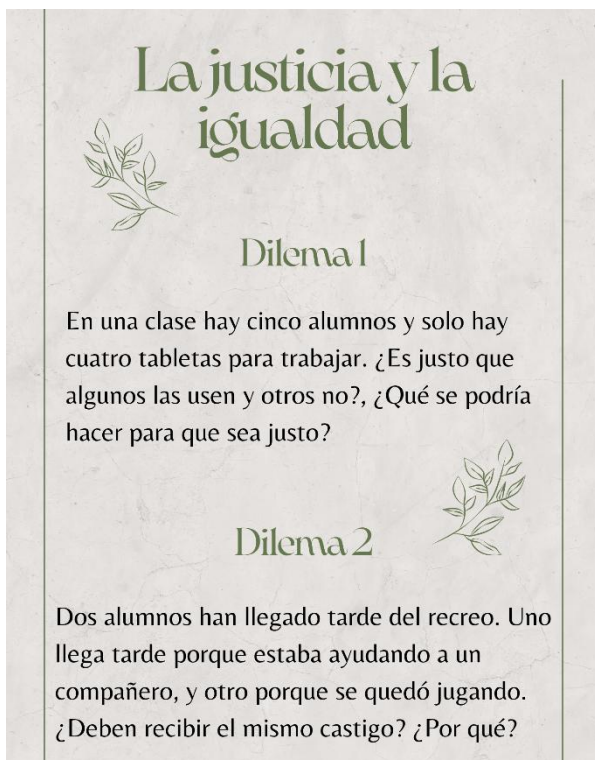
Figura 2. Preguntas filosóficas para la reflexión individual y el diálogo en grupo (Sesión 2)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.6. ANEXO 6

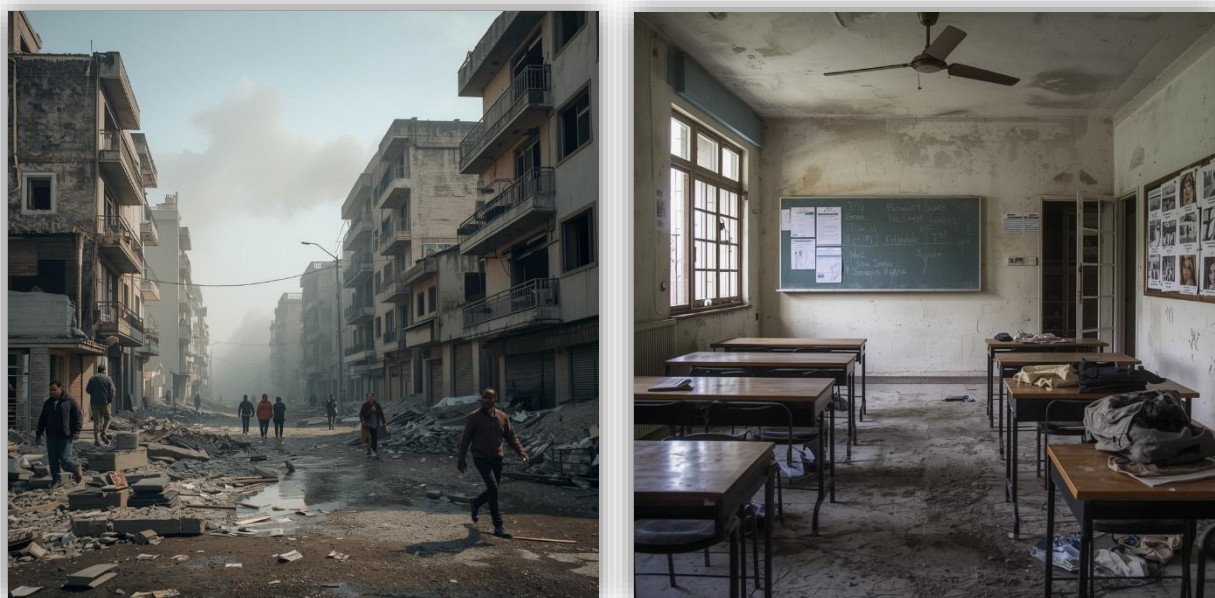
Figura 3. Dilemas morales. (Sesión 3)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.7. ANEXO 7

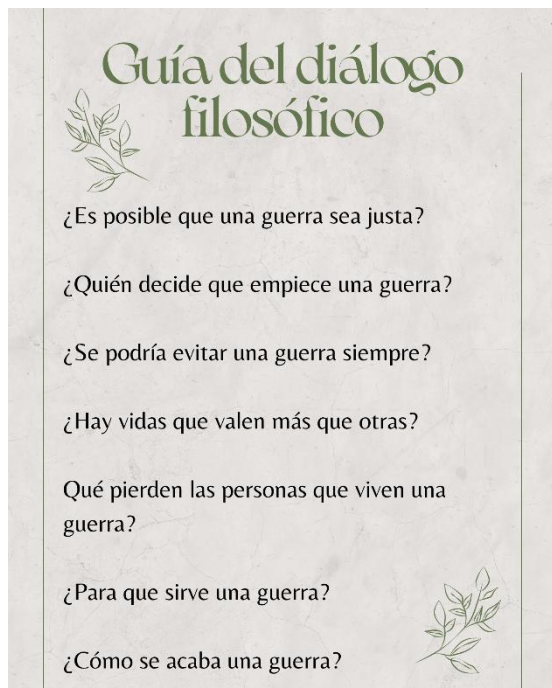
Figura 4. Consecuencia de un conflicto armado: ciudad afectada y aula vacía. (Sesiones 4 y 5)



Fuente: Elaboración propia, generada con Leonardo AI (2026)

9.8. ANEXO 8

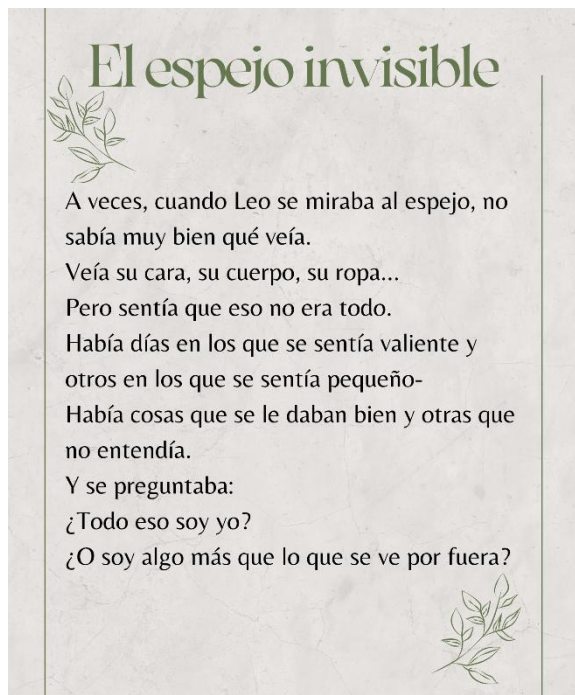
Figura 5. Ficha guía del diálogo filosófico. (Sesión 4 y 5)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.9. ANEXO 9

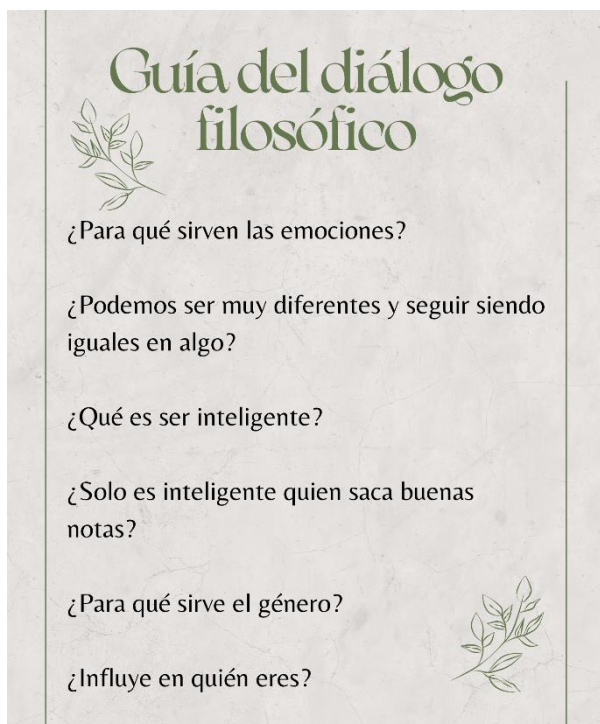
Figura 6. Estímulo narrativo: "El espejo invisible". (Sesión 6)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.10. ANEXO 10

Figura 7. *Guía del diálogo filosófico. (Sesión 6)*



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.11. ANEXO 11

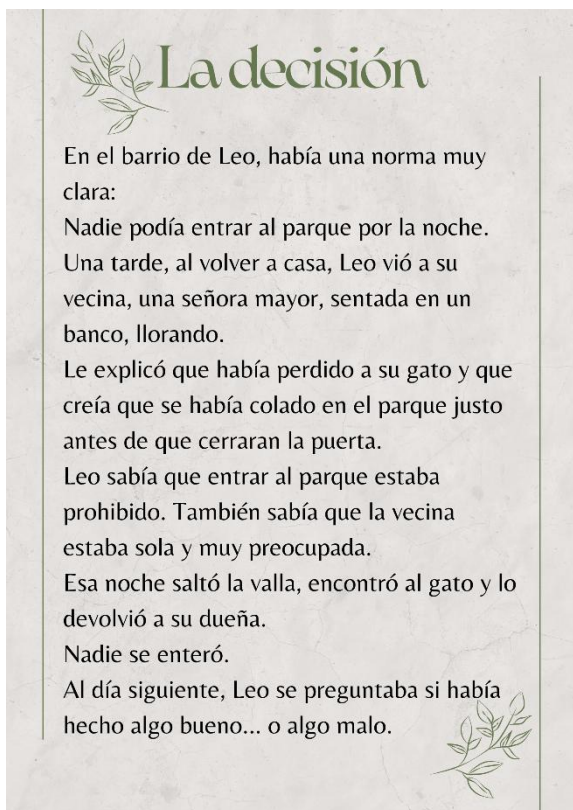
Figura 8. *Grupo de niños interactuando con diferentes roles. (Sesión 7)*



Fuente: Elaboración propia, generada con Leonardo AI (2026)

9.12. ANEXO 12

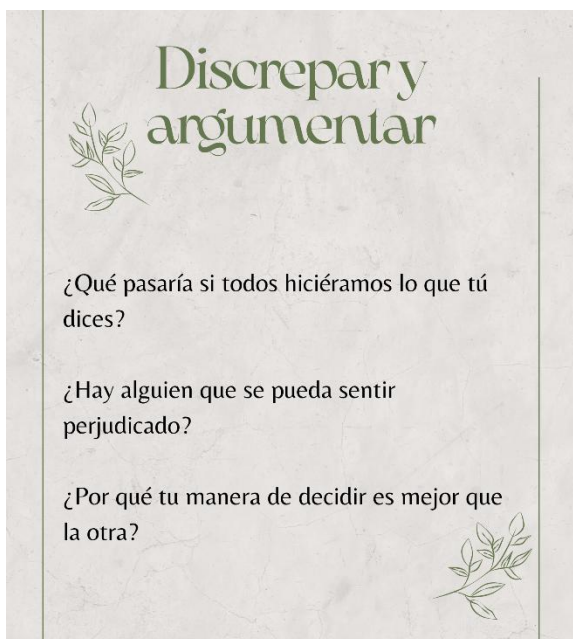
Figura 9. Estímulo narrativo: “La decisión”. (Sesión 8)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.13. ANEXO 13

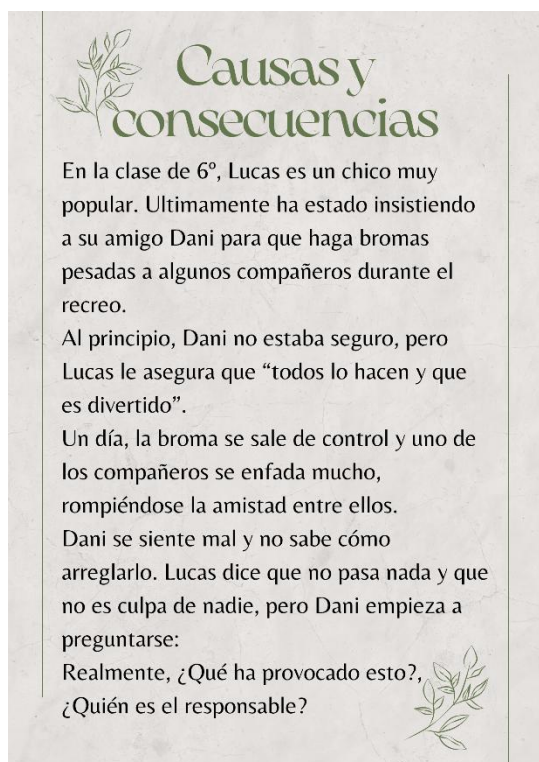
Figura 10. Preguntas para discrepar y argumentar. (Sesión 9)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.14. ANEXO 14

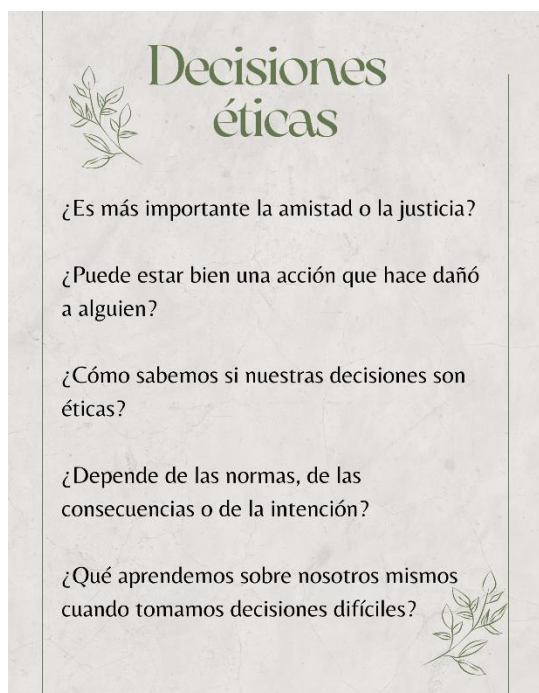
Figura 11. *Estímulo narrativo. Conflicto cotidiano: causas y consecuencias. (Sesión 10)*



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.15. ANEXO 15

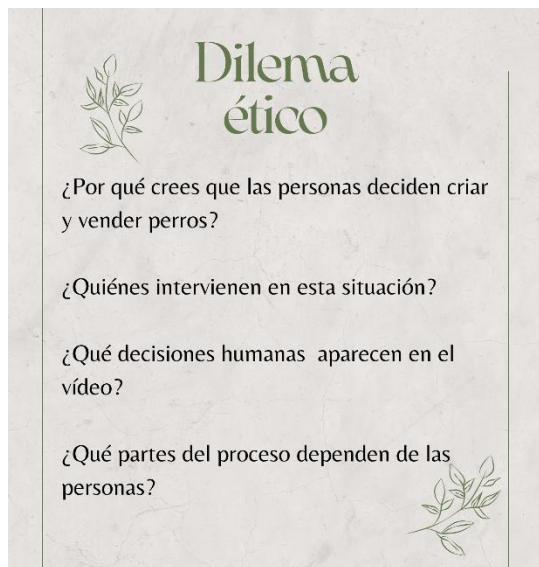
Figura 12. *Guía diálogo filosófico. Decisiones éticas. (Sesión 11)*



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.16. ANEXO 16

Figura 13. Preguntas abiertas. Dilema ético. (Sesión 12)



Fuente: Elaboración propia, creada con Canva (2026)

9.17. ANEXO 17

Tabla 23. Criterios de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA ESPECÍFICA CE1
CEV.1.1 Reconocer las propias capacidades físicas, sensoriales y cognitivas teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles de la propia identidad promoviendo el autoconocimiento.
CEV.1.2 Identificar rasgos personales que faciliten el proceso de construcción de la propia identidad con responsabilidad y autonomía.
CEV.1.3 Interpretar críticamente la información del entorno favoreciendo la construcción de la propia identidad.
CEV.1.4 Mostrar conductas que evidencien autonomía moral en un contexto social con gran diversidad de intereses.
COMPETENCIA ESPECÍFICA CE2
CEV.2.1 Investigar sobre la naturaleza social y política del ser humano en el marco de una convivencia democrática.
CEV.2.2 Interactuar con los demás adoptando conductas cívicas y democráticas en un marco de respeto, empatía y consideración adecuada de las relaciones afectivas que se establezcan.
CEV.2.3 Manifestar actitudes alineadas con valores como la justicia, la paz y el rechazo a la violencia, la solidaridad y el respeto por las minorías y las diferentes identidades humanas y personales en su entorno.
CEV.2.4 Analizar el papel de las instituciones públicas, de los organismos internacionales y las organizaciones no gubernamentales en la promoción de la paz, la solidaridad y la cooperación entre naciones a través del diálogo argumentativo.
CEV.2.5 Reflexionar sobre la defensa de una efectiva igualdad de género y sobre el problema de la violencia contra las mujeres y la conducta sexista, a través del análisis de las medidas de prevención de la desigualdad, la violencia y la discriminación por razón de género y orientación sexual.
COMPETENCIA ESPECÍFICA CE4
CEV.4.1 Expresar de manera respetuosa las propias emociones manifestando una ajustada autoestima en actividades creativas individuales y de grupo.
CEV.4.2 Regular adecuadamente las propias emociones a partir de la identificación de las mismas y las de los demás, en actividades de reflexión tanto individuales como colectivas.
CEV.4.3 Manifestar una actitud empática y respetuosa hacia uno mismo, los demás y la naturaleza, en actividades realizadas en el entorno escolar.

Fuente: elaboración propia (2026) a partir del Decreto 175/2022, de 27 de septiembre (DOGC) y de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) y de los apartados 5.4, 5.5 y 5.6 detallados en este trabajo

9.18. ANEXO 18

Tabla 24. *Instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje*

Instrumento de evaluación	Tipo de evidencia
Observación sistemática del docente	Participación en los diálogos, escucha activa, respeto de turnos, argumentación oral
Diario de aula del docente	Registros cualitativos sobre la evolución del pensamiento, actitudes y dinámicas del grupo
Cuaderno de Filosofía para Niños	Reflexiones escritas, preguntas formuladas, dibujos y esquemas personales
Rúbrica de valoración global	Nivel de desarrollo del pensamiento reflexivo, participación y actitud ética
Autoevaluación del alumnado	Valoración personal del aprendizaje y de la participación en el diálogo
Coevaluación	Valoración respetuosa de las aportaciones de los compañeros

Fuente: Elaboración propia (2026)

9.19. ANEXO 19

Tabla 25. *Ejemplo de diario de aula del docente*

Fecha	Sesión	Observaciones sobre la participación	Preguntas formuladas y por quién	Nivel reflexión (1/2/3)	Notas del docente
15/9 2027	2. Pensar a partir de preguntas	(Ejemplo: La mayoría participa activamente en el diálogo. Algunos muestran más facilidad para expresar ideas oralmente, otros necesitan más tiempo para formular respuestas. Se respetan los turnos de palabra)	(Ejemplo: “Luís: Aunque tuviera dos cerebros, seguiría siendo la misma persona porque tendría el mismo cuerpo”. “María: Yo creo que sí que podemos ser crueles con nosotros mismos cuando nos decimos cosas malas”. “Natalia: No comería ciertas cosas porque me dan asco, pero en otros países sí que se comen”. “Ramón: ¿Pensar diferente significa que alguien esté equivocado?”)	Medio	(Ejemplo: El alumnado comienza a comprender que no todas las preguntas tienen una única respuesta correcta. Se observa un primer nivel de reflexión personal y de escucha activa. Es necesario seguir reforzando la justificación de las ideas con ejemplos. El clima de aula ha sido respetuoso y participativo)

Fuente: Elaboración propia (2026)

9.20. ANEXO 20

Tabla 26. *Ejemplo de rúbrica de evaluación*

Sesión:	Nombre del alumno:			Fecha:
Criterio	Nivel bajo (1)	Nivel medio (2)	Nivel alto (3)	Observaciones
Participación en el diálogo	Participa muy poco o interrumpe. Poca atención	Interviene de manera ocasional y muestra atención a otros	Interviene con frecuencia, escucha activamente y respeta turnos	
Calidad de las ideas	Ideas poco claras o sin fundamento	Presenta ideas comprensibles, pero poco argumentadas	Presenta ideas claras, fundamentadas y reflexivas	
Escucha y respeto	Dificultad para escuchar o respetar turnos	Generalmente respeta opiniones, alguna distracción	Siempre atiende a los compañeros y responde adecuadamente	

Creatividad y pensamiento crítico	Escasas preguntas o aportaciones originales	Plantea algunas preguntas o ejemplos	Plantea preguntas abiertas, propone alternativas y ejemplos	
Uso de recursos (oral, escrito, dibujos apoyos)	No utiliza recursos de apoyo	Utiliza algún recurso de apoyo	Utiliza varios recursos de manera coherente	

Fuente: Elaboración propia (2026)

9.21. ANEXO 21

Tabla 27. *Ejemplo de autoevaluación para el cuaderno individual de FpN*

Pregunta	Escala de valoración	Comentarios
He participado en el diálogo	1: poco; 2: a veces; 3: mucho	
He escuchado a mis compañeros	1: poco; 2: a veces; 3: mucho	
He formulado ideas o preguntas	1: poco; 2: a veces; 3: mucho	
Me he sentido expresando mis opiniones	1: poco; 2: a veces; 3: mucho	
Qué he aprendido hoy	(Espacio para escribir o dibujar)	

Fuente: Elaboración propia (2026)

9.22. ANEXO 22

Tabla 28. *Ejemplo de tabla de coevaluación*

Compañero/a	Participa en el diálogo (1-3)	Escucha a los demás (1-3)	Plantea ideas interesantes (1-3)	Comentario positivo
Chloe	3	2	3	(Ejemplo: Muy buena pregunta sobre la amistad...)
Lucas	1	3	2	(Ejemplo: Necesita animarse a hablar más...)
...				

Fuente: Elaboración Propia (2026)