



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

**Doble Grado en Maestro en Educación Infantil y
Maestro en Educación Primaria**

**Trabajo Fin de Grado de
MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**DEL CENTRO EDUCATIVO A LA ESCUELA
PARA PENSAR: FILOSOFÍA PARA NIÑOS
COMO ACERCAMIENTO A TEMAS DE
ACTUALIDAD**

**School of thought: Philosophy for children as an
approach to today's issues**

Estudiante: Lucía Álvaro Murillo

Tutora: Katherine Sara Smith Souter

Madrid, Junio de 2023

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEY WORDS	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	7
2.1. Objetivos generales.....	7
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. Filosofía y educación	8
3.1.1. Qué es la filosofía	8
3.1.2. Filosofía y educación	10
3.1.3. Filosofía para niños.....	12
3.2. Aprender a pensar	18
3.2.1. Fracaso escolar en el alumnado español.....	18
3.2.2. Habilidades, destrezas y tipos de pensamiento	22
3.2.3. Los retos del siglo XXI	25
4. PROPUESTA EDUCATIVA: TALLER “SI LOS NIÑOS GOBERNARAN EL MUNDO” ..	28
4.1. Justificación.....	28
4.2. Temporalización	33
4.3. Objetivos	34
4.4. Contenidos.....	36
4.5. Principios metodológicos	38
4.6. Actividades del taller “Si los niños gobernarán el mundo”	40
4.6.1. Ahora que lo siento	40
4.6.2. Ahora que lo hago	43
4.6.3. Ahora que lo digo.....	45
4.6.4. Ahora que lo veo.....	48
4.6.5. Ahora que lo pruebo	51
4.6.6. Ahora que lo escucho	54
4.6.7. Ahora que lo pienso	57
4.7. Evaluación	60

4.7.1. Modelos o tipos de evaluación según los criterios	61
4.7.2. Instrumentos de evaluación	62
5. REFLEXIÓN CRÍTICA	64
5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias.....	64
5.2. Limitaciones y propuestas de mejora	65
5.3. Conclusiones y reflexión personal.....	67
5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo.....	70
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
7. ÍNDICES.....	87
7.1. Índice de figuras	87
7.2. Índice de tablas.....	88
8. ANEXOS.....	89
8.1. Anexo 1: Recursos citados durante el marco teórico.....	89
8.2. Anexo 2: Recursos citados durante la propuesta educativa.....	92
8.3. Anexo 3: Listado de siglas.....	94
8.4. Anexo 4: Esquemas resumen de la propuesta educativa.....	95

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) tiene por objetivo dar a conocer la metodología de la Filosofía para Niños y mostrar las posibilidades de ésta en un aula ordinaria de Educación Primaria como forma de desarrollo del pensamiento complejo y espíritu crítico de los menores. Para ello, se analiza la posición social y curricular de la Filosofía, exponiendo que su minoritario y minorizado uso hace que las nuevas generaciones carezcan de una perspectiva personal basada en sus propios criterios al conocer y analizar los temas de actualidad. Tras ese análisis, y mediante el uso de un taller interdisciplinar en el que se trabajan temas de actualidad desde las distintas materias recogidas en la Educación Primaria, la Filosofía para Niños (FpN) se incorpora en el aula de forma paulatina mediante diferentes actividades y rutinas que fomentan el pensamiento complejo y autónomo. Así, los discentes adquieren habilidades de reflexión, crítica y argumentación de forma progresiva hasta debatir, de manera segura pese a su corta edad, sobre los distintos temas de actualidad y retos del siglo XXI a los que se enfrentarán en su futura vida social al ejercer su ciudadanía.

ABSTRACT

This Final Degree Project (TFG) aims to create awareness for the Philosophy for Children methodology and show its possibilities in an ordinary primary classroom as a way of developing children's complex and critical thinking. To achieve that, the Philosophy's social and curricular position is analysed, showing that its minority and minoritized use creates, in new generations, a lack of personal perspective based on their own criteria when knowing and analysing current issues. After this analysis, and using an interdisciplinary workshop in which current issues are worked from the different subjects of Primary Education, the Philosophy for Children (FpN) is gradually incorporated into the classroom through different activities and routines that promote the critical and autonomous thinking. As a result, students progressively acquire reflection, criticism and argumentation skills being able to debate safely despite their young age, about the different current issues and challenges of the 21st century that they will face in their future social life when exercising their citizenship.

PALABRAS CLAVE

Filosofía para niños, reflexión, educación primaria, diálogo, pensamiento crítico.

KEY WORDS

Philosophy for Children, reflection, primary education, dialogue, critical thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años, la capacidad de razonamiento, justificación y argumentación de los menores está en el punto de mira de una sociedad que cree, de manera mayoritaria, que la educación actual no proporciona las herramientas adecuadas para que los menores desarrollen un pensamiento crítico e independiente (Moreno, 2006). Muestra de este son los últimos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE), donde se remarca que los jóvenes españoles son penúltimos en cuanto al nivel de comprensión lectora (OCDE, 2020). ¿A qué se debe esta pérdida de nivel académico cuando las horas dedicadas al estudio son cada vez mayores? ¿Qué programas se están implementando para solucionarlo?

La propuesta no proviene por lo tanto únicamente del estudio del doble grado que estoy cursando, sino de la preocupación, como futura docente, del planteamiento del sistema educativo español en este aspecto. Esta idea, unida a lo experimentado en el *Prácticum II* donde los menores tenían problemas para comprender los ejercicios matemáticos pese a conocer el algoritmo a utilizar, o explicar de forma autónoma lo tratado en las sesiones de Ciencias Sociales, hizo que me decantara por la temática.

El proyecto coincide también con lo tratado en la materia de *Didáctica e innovación curricular* y con lo expresado por García (2017), quien cree que la respuesta habitual ante los malos resultados académicos se centra en el cambio de ley educativa para bajar su nivel, lo que provoca, de nuevo, un menor nivel académico. ¿Por qué se toman entonces estas medidas? ¿Existen otras vías para fomentar el pensamiento autónomo y crítico a edades tempranas?

Por otro lado, este documento pretende poner en práctica ciertos aspectos de la legislación vigente en Educación Primaria. Tanto en el Real Decreto 157/2022 como el Decreto 61/2022 reflejan de forma clara la necesidad de tratar en el aula, de forma interdisciplinar y transversal, los “retos del siglo XXI”, es decir, temas de actualidad considerados importantes para la sociedad. Por ello, estos conceptos se reflejan tanto en las competencias clave como en los perfiles de salida, exponiendo que su trabajo acerca la escuela a situaciones, cuestiones y problemas reales de la vida cotidiana, lo que a su vez propicia situaciones de aprendizaje significativas y relevantes para el alumno y el tutor¹.

Esta idea ya era descrita en el Real Decreto 126/2014, vigente en los cursos pares de esta etapa educativa por el periodo de transición recogido en el calendario de implantación de la nueva ley educativa. En él, además de mencionarse que los alumnos no pueden estar

¹ Por motivos de economización del lenguaje, y aunque en este documento se tratará de utilizar un vocabulario inclusivo y neutro, se usará el masculino de forma general para referirse al conjunto de personas y géneros.

alejados de temas actuales como las tecnologías, también se expone la necesidad de trabajar la reflexión y el pensamiento autónomo y crítico para adquirir una conciencia de participación y toma de decisiones argumentadas ante los grandes problemas actuales.

Esta continuidad y constante referencia hacia el pensamiento autónomo tanto en el currículo del tercer ciclo de Educación Primaria como en la Educación Secundaria, siguiente etapa del alumnado al que se dirige la idea, justifica la necesidad de una propuesta que, por la pluralidad de temas, puede abordarse desde las diferentes competencias del grado, y por lo tanto del Trabajo Fin de Grado.

Sin embargo, destaca que, pese a su importancia curricular, las materias en las que se trabaja específicamente la reflexión se imparten únicamente en Educación Secundaria. Por ello, el trabajo del pensamiento crítico apenas se trata en las escuelas españolas, eliminando la capacidad de reflexionar, debatir, argumentar y justificar desde su curiosidad y asombro, estimulando así su pensamiento complejo. Además, propiciar este cambio educativo ya desde los primeros cursos para conseguir que el centro educativo sea una escuela para pensar proporciona a los menores valores de tolerancia, empatía e independencia, lo que permite crear, en el futuro, adultos conscientes de sus opiniones y decisiones.

En resumen, el trabajo se compone de dos bloques. El primero, más teórico, está enfocado al análisis del trabajo del pensamiento autónomo y crítico en las aulas españolas a través del tiempo, focalizándose especialmente en cómo la metodología “filosofía para niños” puede ayudar a desarrollar en los discentes una actitud crítica, creativa y cuidadosa hacia los demás. Del mismo modo, se estudiarán los principales problemas educativos del alumnado español en cuanto a la comprensión y el razonamiento, permitiendo comprender sus dificultades y sus potencialidades para introducir el debate sobre los principales temas de actualidad la clase.

En la segunda parte, centrada en el aspecto práctico, se propondrá realizar un taller de 7 semanas de duración con menores de 10 y 11 años para aprender, de forma experimental y respetando las características individuales, a reflexionar sobre los principales temas que preocupan a la sociedad actual. En él se permitirá que todos los infantes, independientemente de su nivel académico, creen una opinión propia y justificada sobre los retos que, como ciudadanos, afectan y afectarán a su vida en sociedad.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- a) Sintetizar e integrar los contenidos del Grado que determinan sus Competencias.
- b) Aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- c) Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético) y científico (documentado y con rigor terminológico).
- d) Elaborar un trabajo formalmente acorde con un nivel universitario de fin de carrera.
- e) Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- f) Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) propias de su ámbito profesional.

2.2. Objetivos específicos

- a) Establecer una relación entre las técnicas utilizadas para el estudio de la filosofía y la capacidad de comprensión y razonamiento en el resto de materias.
- b) Analizar los usos y posibilidades de la metodología “Filosofía para niños” como forma de trabajo en el aula de Educación Primaria.
- c) Demostrar que el distinto nivel académico o grupo de edad no es un problema para tratar temas de relevancia social en un aula.
- d) Presentar una propuesta educativa que permita a los menores analizar los principales temas de actualidad de forma independiente y crítica, pudiendo establecer opiniones propias justificadas independientemente de su nivel académico.
- e) Estimular el pensamiento complejo y crítico en el aula de forma paulatina y progresiva, desarrollando en los infantes la capacidad de reflexionar, debatir, argumentar y justificar desde su curiosidad y asombro.
- f) Aplicar las técnicas de la “Filosofía para niños” en distintos contextos, conectando los temas de actualidad con el temario propuesto desde las administraciones.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Filosofía y educación

3.1.1. *Qué es la filosofía*

Aunque se considera que la reflexión y la duda sobre el mundo ha existido desde el principio de los tiempos del ser humano, actualmente se considera que la filosofía nació entre el siglo VII y VI a.C. en Grecia con ideas de grandes pensadores como Tales de Mileto o Heráclito. Estos filósofos discutían principalmente sobre el origen del mundo o la justificación de los procesos naturales a los que la ciencia aún no había dado respuesta, es decir, la filosofía separó por primera vez el *mito* del *logos*² (Bermejo, 2004).

Sin embargo, no fue hasta el siglo V a.C. cuando se considera que la filosofía se enfoca a la comprensión del ser humano, sus relaciones y la sociedad. Esta filosofía, conocida como clásica o humanista, tiene como máximos exponentes a Sócrates y los sofistas y entre sus principales objetivos está la búsqueda de la verdad, no pretendiendo siempre encontrar una solución, si no el mayor acuerdo posible entre los participantes del diálogo.

Sócrates centró la filosofía en el diálogo como una sucesión de preguntas y respuestas entre docente y discente con el objetivo de profundizar en el tema y obtener, además de una solución, un pensamiento crítico (Zetina & Piñón, 2016). Los sofistas en cambio centraron su estudio, además de en el comportamiento humano y la importancia de razonar y juzgar, en la enseñanza del arte de hablar en público, pues consideraban que el debate y la participación ciudadana eran imprescindibles en una sociedad democrática (Cadavid, 2014). Sin embargo, Descartes creía que el entendimiento del mundo debía ser una reflexión individual, alejando la idea del debate en comunidad que tanto Sócrates como los sofistas habían defendido (Zetina & Piñón, 2016).

Este debate entre miembros de distinto “rango” de la comunidad educativa para fomentar el pensamiento crítico tuvo su máxima expresión con Paulo Freire, aunque como señala Morales (2014), el autor no plasmó estos términos en sus obras. Freire consideraba que las personas necesitaban de la comunicación para evolucionar y alcanzar el pensamiento crítico, base de su visión educativa, por lo que el debate era la única herramienta que permitía cuestionar la realidad y transformar la teoría en práctica. En resumen, Freire apunta a que el diálogo y el debate son la base de cualquier adquisición de conocimiento.

² El “mito” es una explicación del mundo fantástica e imaginaria basada en leyendas e historias imprecisas que se transmitían de generación en generación. pasado impreciso. El “logos” trataba de explicar los acontecimientos a través de la palabra, la razón y la lógica, es decir, se creaban leyes explicativas y racionales de las cosas.

Así mismo, John Dewey, pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense, ya postulaba la necesidad de crear una enseñanza centrada en el diálogo y el pensamiento crítico. Según el autor, ésta era la única forma de crear sociedades democráticas con personas independientes que no fueran manipulables por los gobiernos (García, 2011). Para ello, Dewey evitaba la educación basada en la obediencia y la falta de reflexión mediante la primacía de la experiencia y la investigación, la búsqueda de la democratización de las escuelas y la relación igualitaria entre docente y discente basada en el diálogo (Echeverría, 2015).

Por este motivo, las escuelas ideadas por Dewey se basaban en las experiencias y prácticas, haciendo que el centro de cualquier acción sea el discente y su interés para generar un aprendizaje significativo. En ellas cualquier comunicación es considerada como educativa y tanto emisor como receptor se benefician de la experiencia compartida, pues se genera un conocimiento que se comparte, evoluciona y transmite a otros, es decir, todas las comunidades u organizaciones sociales son educativas para quienes participan en ellas y por lo tanto permiten desarrollar las distintas capacidades (García, 2009).

La propuesta de Dewey partía por lo tanto de la valoración de una situación y experiencia real del menor; la identificación de problemas y dificultades encontrados durante esa experiencia y el posterior trabajo con éstos, incluyendo la formulación de hipótesis, el análisis de datos o la búsqueda de soluciones. Esta idea coincide con lo expuesto por autores actuales como Aguaded & Gozávez (2012) al creer que las sociedades actuales están sobre informadas y que la autonomía, la reflexión y el autocontrol son más complejos de tratar en una sociedad mediática que produce mucha información en poco tiempo, impidiendo así que los menores, futuros ciudadanos, sean críticos y reflexivos para tomar decisiones según su conocimiento y objetivo, alejándose de tendencias y sensacionalismos (CG5)³.

Ya en la actualidad, la filosofía ha sufrido una de sus mayores decadencias educativas. Su constante cambio de nombre y currículo como explica Martín (2022) y su trabajo explícito únicamente en la Educación Secundaria como se verá en el punto 3.1.2., ha hecho que en la sociedad haya cada vez más desinterés por este campo y por lo tanto por los valores que lleva asociados: pensamiento independiente, crítico, creativo, autónomo o divergente. Esto, unido a la creación de un temario denso y amplio que se trabaja de forma teórica y memorística, algo opuesto a lo que defiende la filosofía, hace que el alumnado tampoco muestre interés por la materia. Sin embargo, este aspecto inicialmente negativo hizo que teorías como la Filosofía para Niños surgieran como alternativas al desarrollo del pensamiento crítico desde la infancia.

³ Durante el documento se hará referencia a las Competencias Generales (CG) y Transversales (CT) del grado, reflejando de esta forma la relación entre el proyecto y la titulación.

3.1.2. Filosofía y educación

Lipman, a partir de su metodología, tiene por objetivo convertir el aula convencional en comunidades de investigación de menores que reflexionen, cuestionen, escuchen y expresen de forma autónoma para llegar a conclusiones bien argumentadas respecto a distintos temas (ver apartado 3.1.3.). Con esta meta de desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, el autor también recalca que el docente no debe limitarse a mostrar las herramientas y destrezas a los infantes, sino a hacer que aprendan a usarlas de manera adecuada a cada contexto (Lipman, 2003).

De ahí que Lipman (2003) busque una continuidad educativa en la “Filosofía para niños”, extendiéndola a todos los niveles y áreas para madurarla y perfeccionarla junto con el aprendizaje y la evolución lógica del menor. Por ello también critica la vinculación única de la filosofía a los institutos y universidades donde, aunque necesarias, las clases llegan demasiado tarde a un alumnado ya adulto con un pensamiento marcado, y en parte sesgado, por su personalidad, experiencias previas y situaciones sociales (Sumiacher, 2012).

Sin embargo, este componente que fomenta el pensamiento autónomo, algo que defienden todas las leyes educativas españolas y que se expuso en la asignatura *Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos* del grado, no ha sido, ni es, un elemento de continuidad y progresión en la escuela elemental. Pese a la conocida como “época de máximo esplendor” de la filosofía en el sistema educativo español con la ley LGE de 1970 donde, a través de diferentes materias como Filosofía, Ética o Historia de la Filosofía se estudiaba filosofía desde Educación Primaria hasta Bachillerato durante 4 + 4 horas a la semana (Ley 14/1970), la filosofía ha sido una materia inestable que ha variado de contenidos, horarios lectivos, cursos de implantación e incluso nombres a lo largo de los años (Sanmartín, 2012).

Tras la LGE, en 1990 y a través de la ley educativa LOGSE, las horas dedicadas a la filosofía comenzaron a mermar (3 + 3 horas) al enfocarse su estudio a los cursos de bachiller y centrar el temario en contenidos epistemológicos y axiológicos (Ley Orgánica 1/1990). En el año 2002, aunque se mantuvo su estudio en la Educación Secundaria con la asignatura de Ética y en bachillerato con las materias de Filosofía e Historia de la filosofía, la ley conocida como LOCE eliminó la filosofía y sus variantes de la Educación Primaria (Ley Orgánica 10/2002), algo contrario a los principios en los que se basa la metodología de FpN (CG3).

Ya en el año 2006, tras la fallida aplicación de la LOCE (ver tabla 10 del anexo 1), la ley educativa LOE mantuvo las horas lectivas de la filosofía y sus variantes, aunque limitó aún más el acceso a ellas situando las asignaturas en el último curso de la Educación Secundaria o la etapa de Bachillerato. La excepción fue la asignatura de Educación en valores cívicos y

éticos que, aunque se impartía en Educación Primaria, también se limitaba al tercer ciclo de la etapa (Ley Orgánica 2/2006).

Aun así, la asignatura perdería más importancia curricular en el año 2013 con la ley LOMCE, pues su horario lectivo se limitaba entonces a 2 horas semanales siempre y cuando fuera escogida, pues tanto en la Educación Secundaria como en el Bachillerato, las materias de Filosofía, Valores éticos o Historia de la Filosofía eran ofertadas como opcionales o alternativas a la materia de religión (Real Decreto 126/2014), lo que hacía que la continuidad de la materia dependiera, además, de la elección de los menores por cursarla.

Con la llegada de la nueva ley educativa LOMLOE aprobada en el año 2020, aún en periodo de implantación pues sólo está vigente en los cursos impares de Educación Primaria, la filosofía se mantiene en los últimos cursos de la Educación Secundaria y en el Bachillerato, dejando de nuevo en Educación Primaria la materia de Valores cívicos y éticos (Real Decreto 157/2022). En ella, los menores de 5º y 6º de Educación Primaria, hacia los que se dirigirá la propuesta educativa del apartado 4, tratan temas como los derechos humanos, la ciudadanía, el espíritu crítico o la cultura de paz.

Esa escasa aparición en el marco educativo provoca que la visión social de la materia sea negativa y descienda su alumnado, teniendo el grado de filosofía un 3% menos de estudiantes de 2013 a 2016 (Molina, 2018). Aun así, en los últimos años, la carrera ha adaptado sus contenidos para ser más atractiva y superar su principal escollo: la escasa salida laboral. Así, de 2018 a 2020 las matriculaciones en los estudios filosóficos han subido unas 2.000 plazas incluso tras aumentar su nota de corte en selectividad para acceder a ellos (Ministerio de Universidades, 2022). Su mayor interés, unido a la referencia de empresarios con títulos universitarios en este campo como el fundador de LinkedIn, el cofundador de PayPal, el director general de Toshiba o múltiples empleados de Google, IBM o Microsoft, contratados por su pensamiento crítico, creativo y divergente, hace que el estudio de la Filosofía esté en auge en la actualidad, lo que hace que el desarrollo de este trabajo sea aún más pertinente.

En cuanto a la relación entre la filosofía y la educación en Europa, destaca que son escasos los países europeos que cuentan con una asignatura independiente con esta nomenclatura, destacando el caso de Finlandia, donde se ofertan además materias derivadas como la ética, la teoría del conocimiento o la filosofía social como optativas. También resalta EE. UU., donde la filosofía aparece como asignatura en ciertas modalidades de humanidades o como cursos extracurriculares en entidades independientes y universidades (Álvarez et al., 2022).

De forma general, los países europeos como Italia, Francia, Inglaterra o Alemania mantienen en su currículo la Educación Cívica, que coincide con la CG5, CT3 y CT15 a la hora de focalizar el estudio en el debate y estudio sobre temas de actualidad como el desarrollo

tecnológico, la igualdad femenina o el desarrollo sostenible. Además, estos países coinciden con el currículo español en exponer estas materias ya en la educación secundaria y la etapa equivalente al bachillerato, ofertando algunas ramas de la filosofía como la asignatura de Ética como alternativa a la Religión (Álvarez et al., 2022).

Por otra parte, se critica que materias como Educación para la ciudadanía apareciera en España en el currículo de 2006 tras ser 2005 el año europeo de la ciudadanía a través de la educación (Consejo de Europa, 2011). Esta aparición, unida a los constantes cambios curriculares mencionados, hace que artículos como los escritos por González (2018) y Martín (2022) muestren cierto recelo por una materia que, a lo largo de los años, se ha ido ajustando a pensamientos políticos e ideológicos de los distintos partidos que dirigían el país, a los estudios internacionales (ver punto 3.2.1.) o a las recomendaciones internacionales mostradas, obviando las características, necesidades y demandas del alumnado en concreto y de la sociedad en general.

3.1.3. Filosofía para niños

¿Cómo es la metodología?

Partiendo de esa base que pedagogos y filósofos como Dewey o Freire ya habían expuesto (ver punto 3.1.1.), y valorando un sistema educativo americano que, como se verá en el apartado 3.2.1., mostraba, al igual que la educación española, signos de ineficacia e ineficiencia al reducir sus clases a la formación del plano cognitivo y memorístico, Matthew Lipman desarrolló en 1968 la metodología conocida como “Filosofía para niños” (en adelante FpN). Esta herramienta, creada como forma de ruptura con el sistema educativo, permitía a los propios niños reflexionar sobre sus dudas en las primeras etapas de la infancia, donde comienzan a preguntarse sobre el mundo y su funcionamiento (García, 2010).

Las conocidas inicialmente como “comunidades de indagación” pretendían utilizar las ideas del diálogo filosófico como forma de investigación, comunicación y participación democrática ya desde los primeros ciclos educativos. Así, el filósofo norteamericano pone el foco en la enseñanza propia y autocorrectiva basando su propuesta en la capacidad del menor, independientemente de su nivel académico o su edad, de ser un interlocutor competente que exponga sus ideas de manera clara y justificada (Lipman, 2003). Sin embargo, este trabajo no se limita al hecho de dar explicaciones, sino que el autor considera que, de la misma forma, los niños pueden pedir las y sopesarlas para llegar a conclusiones (García, 2016).

Ya junto a Anne Margareth Sharp en 1972, Lipman elaboró un currículo donde, a través de novelas y manuales para el docente, se acompañaba a los menores en sus distintas etapas y

preocupaciones. Este programa de novelas (ver tabla 11 del anexo 1) tenía por objetivo que los menores comprendieran el punto de vista de los demás mientras descubrían el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven a través de una filosofía minuciosamente cuidada para ser trabajada de forma progresiva.

De esta forma, ya desde los 3 años, es decir, en Educación Infantil, se propone tratar temas cotidianos o llevar a debate y votación aspectos como las normas del aula. En Educación Primaria se busca que los menores resuelvan las primeras dudas sobre el mundo y se cuestionen su realidad; dejando que en Educación Secundaria se trate de dar respuesta, mediante el debate, a las grandes cuestiones filosóficas, incluyendo un acercamiento más realista y profundo a los principales autores y supuestos filosóficos (García, 2016).

Dentro de esta planificación de manuales y novelas, destaca “Kyo y Gus” que se trabaja en torno a los 9 y 10 años para potenciar su conocimiento y la novela “Harry” con la que se trabajará en la propuesta (ver punto 4). Ésta se enfoca hacia la inclusión de la lógica en la filosofía en torno a los 11 y 12 años, haciendo que los procesos más reflexivos se lleven a cabo ya en la Educación Secundaria con el “Manual Lisa” (Mejía, 2011).

En cuanto al rol docente en esta metodología, Lipman recomienda que el tutor tenga una actitud abierta, flexible, empática y paciente. Del mismo modo, cree que el docente debe formarse periódicamente y aportar coherencia y confianza al alumnado respondiendo con claridad a las preguntas, permitiendo la participación de todos los niños... (Romero & Caballero, 2008).

Además, el maestro debe centrarse en monitorear el aprendizaje que realiza el menor de forma autónoma, es decir, el docente debe dejar que los menores resuelvan los problemas, dudas o cuestiones de forma autónoma, aunque a éste le cueste esfuerzo comprender el mundo que le rodea. El tutor se limita así a exponer hechos que pueden entrar a debate por partir de su vida cotidiana o interés, les invita a reflexionar, a examinar el lenguaje utilizado, identificar creencias, prever posibles consecuencias de las acciones...

Esta filosofía no difiere mucho de otras ideas como la metodología Montessori o Reggio Emilia, donde se busca que el docente sea sólo un guía en el aprendizaje, ignorando el papel de única fuente de conocimiento que se le asigna en la educación más tradicional (García, 2017). Del mismo modo, tendencias educativas más actuales como la gamificación también resaltan como valor de su enseñanza el papel protagónico del infante, quien trabaja de forma autónoma, experimenta y se equivoca (Fernández & Flores, 2021).

Además, esta filosofía se vincula a su vez con múltiples teorías sobre el desarrollo y aprendizaje en la infancia. Lipman critica que, con el modelo de enseñanza tradicional, pese a promulgarse el progreso y ampliación del conocimiento, se omiten grandes investigaciones

como la *Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo* defendida por Vygotsky o el “desarrollo potencial” expuesto por Piaget (1969) citado en Linares (2008). Según el filósofo, el debate sobre los temas relevantes para la sociedad permite desarrollar los límites educativos, a menudo restringidos y limitados, es decir, la discusión en el aula es la muestra de que los menores pueden desarrollar capacidades y habilidades que en principio parecen alejadas de su nivel académico y momento de maduración (Lipman, 2003).

Esta idea, coincide además con la propuesta del propio currículo español, que se muestra como un documento orientativo, abierto y flexible a cambios y ampliaciones, permitiendo profundizar aquellos temas que generen interés en el grupo (Real Decreto 157/2022). Su focalización en una preparación académica y ciudadana, ya importante en el Real Decreto anterior (ver punto 3.1.2.) se acentúa aún más con la nueva ley educativa, donde se remarca, como ya se hizo desde los organismos europeos, que se debe enseñar a pensar, más que enseñar a aprender (CG3).

Respecto a los beneficios o dificultades de este pensamiento, según el economista Albert Humphrey, cualquier proyecto o empresa debe realizar un análisis conocido como DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Esta herramienta permite estudiar la situación de cualquier programa mediante la observación de sus fortalezas y debilidades internas y externas (Varela, 2021). En este sentido, la FpN presenta, entre sus principales críticas el uso de un temario inabordable y áspero, donde además se trabaja con una terminología compleja y técnica, lo que hace que sólo pueda trabajarse con personas, y menores, con unas ciertas competencias básicas que aseguren el alcance de un cierto conocimiento filosófico (Ferrer, 2012).

En esa dirección centran muchos autores la crítica de la filosofía para niños, viendo en la limitación de las capacidades debido a su edad como la cantidad de vocabulario adquirido o la falta de experiencias adquiridas un problema. Para autores como Chomsky (1989), estas dificultades están justificadas por una falta de madurez que impide que los menores se acerquen realmente a la filosofía, generando por lo tanto debates superficiales con un lenguaje básico que, aunque útiles, no deberían contemplarse como filosofía.

Por otro lado, el supuesto de que los niños son filósofos naturales y que pueden pensar de forma autónoma sobre cuestiones puramente filosóficas o grandes debates sociales, no convence a autores como Sumiacher (2012), quien cree que, aunque es una idea atractiva, no es realista si se parte de la realidad del aula normativa. El efecto positivo generado al considerar al alumnado como pensadores cuyas ideas merecen ser compartidas y comprendidas suele ser complejo de medir, y los materiales diseñados por Lipman tienen unos contenidos demasiado amplios, imposibles de compatibilizar con el currículo. Por ello,

gran parte del éxito del programa se basa en la habilidad del profesor que, a menudo, no tiene la formación adecuada (CG4).

En resumen, las críticas hacia el proyecto se agrupan en la falta de pensamiento complejo y comprensión por su escasa edad, y el idealismo en la comunidad de indagación, pues tratar la filosofía de forma clara, paulatina y ordenada resulta utópico para algunos autores que reprochan, además de la falta de tiempo en las aulas o el planteamiento del temario, la escasa formación de los docentes en este aspecto (Sumiacher, 2011).

Sin embargo, entre sus fortalezas destaca la mejor capacidad de razonamiento, escucha y atención; el desarrollo de la creatividad, la comprensión o la tolerancia; el crecimiento personal e interpersonal; y la habilidad de proyectar, defender y debatir. Además, según García (2011), introducir el debate sobre ideas filosóficas ya desde la infancia permite que los discentes desarrollen capacidades cognitivas y afectivas que les ayuda a comprender sus vidas y los hechos que acontecen en su entorno más cercano.

Hoyos (2010) coincide con lo expuesto y añade además que, por la forma en la que Lipman planteó la inclusión del debate, con novelas que incluyen personajes de edades similares que viven aventuras y se preguntan sobre temas concretos, facilitan la identificación de los niños con los protagonistas, haciendo que indaguen desde una perspectiva inductiva, que va de lo concreto a lo general, y desde un enfoque indirecto. Según Krashen (1991), esta forma de aprendizaje es la más adecuada, especialmente en la infancia, por la incorporación de los contenidos y aprendizajes de forma natural, lo que reduce la ansiedad, frustración y tensión ante una asignatura inicialmente compleja.

Además, autores como Echeverría (2015) eliminan de esta metodología la etiqueta de idealista justificando que Lipman sólo defiende, como ya hizo Dewey, que los niños hacen filosofía, sin pretender nunca alcanzar la filosofía académica. Se busca el diálogo en sí, fomentando habilidades como la escucha, el respeto, la indagación, empatía y autocorrección, aunque en este sentido Echeverría (2015), al igual que Ferrer (2012), matiza que la filosofía que se crea en el aula es a veces más auténtica que la académica al querer que los niños cuestionen la realidad del mundo.

¿Qué proyectos con esta metodología se han llevado a cabo?

Partiendo de la importancia de la filosofía en las primeras escuelas y en las metodologías más actuales, autores como Zabala (2013) señalan que el programa FpN, que ya ocupa un lugar importante en algunos centros, se extenderá en los próximos años. En la actualidad son varios los filósofos, pedagogos y docentes los que han investigado y ampliado el tema, generando nuevas propuestas educativas basadas en su teoría para adaptarse a las características y necesidades de la sociedad actual.

El objetivo común de todos ellos es fomentar el pensamiento crítico y creativo, proporcionándoles herramientas para crear opiniones propias debidamente justificadas. Por ello, se creó en 1992 en España, al igual que en Brasil, México o Suecia entre otros, Centros de Filosofía para Niños que tenían el propósito de acercar esta metodología a las escuelas de todo el mundo mediante el desarrollo de talleres para menores, familias y docentes o la creación de material didáctico (Zabala, 2013).

Ya en el año 2000, Irene Puig y Angélica Satiró crean el “Proyecto Noria” que tiene como fin fomentar el pensamiento creativo de los menores de 3 a 11 años. Su propuesta, basada en la idea de la FpN de Lipman y Sharp, utiliza la literatura infantil como herramienta para introducir conversaciones que conlleven el trabajo de su pensamiento crítico y sus valores éticos (Sátiro & de Puig, 2016), lo que coincide con la competencia CG2 y la materia *Literatura y Educación* al defender que mediante la literatura pueden trabajarse aspectos complejos como el duelo.

Otro de sus recursos son el arte y el juego, actividades lúdicas, al considerarlos parte imprescindible de la infancia y por lo tanto del proceso de aprender a pensar. Por ello, tanto en el currículo diseñado para Educación Infantil como para Educación Primaria se remarca que, para desarrollar el pensamiento es necesario oler, tocar, percibir y mirar, es decir, estimular creativamente a los infantes para que elaboren, desde edades tempranas, sus propias ideas sobre el mundo que les rodea, proponiendo así una alternativa pedagógica a la enseñanza tradicional que por repetitiva y estructurada a veces no responde a los interrogantes y curiosidades del alumnado (Sátiro & de Puig, 2016).

Sátiro (2016) señalaba en cambio que la principal diferencia de este programa, al igual que la idea de Lipman, no es la forma de introducir la filosofía en sí, pues ya la pedagogía Waldorf o la “Educación creadora” defendida por Arno Stein trabajaban a partir del arte o el juego. La clave radica por lo tanto en que la FpN, y en concreto el proyecto Noria, le da un lugar y atención al menor que les permite trabajar con ellos no como personas incompletas, sino como seres humanos que se encuentran en una fase de la vida distinta donde deben aprender a desarrollarse como individuos, a actuar considerando las distintas perspectivas y a utilizar sus habilidades de pensamiento y actuación (Ramírez, 2019).

Con un objetivo similar nacía en el año 2005 la práctica filosófica del *Institut de Pratiques Philosophiques*. Oscar Brenifier, tras malas experiencias cuando enseñaba en los últimos cursos de institutos franceses al observar que sus estudiantes se veían obligados a acudir a una clase de filosofía con contenidos muy densos y con poco espacio para el debate, creó bajo el lema “pensar es hacer”, una propuesta educativa en la que los discentes aprenden a

formularse preguntas, escucharse, discutir y a reformular sus propias consideraciones desde diferentes perspectivas, lo que fomenta su pensamiento filosófico (Brenifier, 2011).

Este filósofo y pedagogo criticaba la enseñanza basada en el supuesto de que los discentes no piensan y por lo tanto no tienen nada que decir al mismo tiempo que reprobaba la desidia de los alumnos ante la filosofía, considerándola sólo como una materia que ayuda a obtener la media de notas. Por ello, su programa educativo se basaba en el trabajo por competencias mediante unos talleres donde el diálogo era el centro del aprendizaje y los alumnos se autorregulaban de acuerdo con su necesidad de debate y aprendizaje (Brenifier, 2018).

A diferencia del resto de metodologías que partían de la FpN, este autor aboga por un análisis guiado que, aunque mantiene la reflexión, la argumentación, las distintas perspectivas y el debate, sigue unos pasos ya establecidos. En primer lugar, se plantea un diálogo pausado en el que haya tiempo para pensar y se evite la mera producción de ideas. Después, se intenta que los menores establezcan relaciones entre sus ideas para crear sus propias opiniones y así conseguir, en el tercer paso, profundizar en el tema, resaltando los problemas u obstáculos de lo expuesto y buscando posibles soluciones, aunque no sea necesario adoptar una para considerar que el trabajo ha sido exitoso (Brenifier, 2011).

Por último, destaca el proyecto “Community of philosophical Inquiry” desarrollado en el año 2014 por Catherine McCall que, siguiendo las bases de la FpN, centra su atención en el diálogo y el debate como base del saber. Este aprendizaje, progresivo y paulatino, al adaptarse a las características y necesidades de los alumnos, tiene por objetivo la indagación y reflexión sobre temas que surjan del interés del grupo, aspectos relacionados con la ética y la moral o puntos más afines a la filosofía académica, resaltando en todos ellos la determinación previa de los tiempos dedicados a cada tema.

En esta propuesta, el tema más interesante es el interés por tratar al niño como un ciudadano ya desde la infancia en vez de educarlo para su futura ciudadanía como se propone, entre otros sistemas, en el currículo español (Real Decreto 157/2022). La idea de que la voz de los menores debe tener un espacio en la sociedad y que por lo tanto deben participar y opinar como un agente político y social más es, en esencia, su principal valor (Cassidy, 2006).

Este objetivo coincide con lo tratado en asignaturas como *Las artes plásticas y visuales como instrumento de aprendizaje*, pues, a través de las obras de Roman Ondak (2007) se invitaba a los adultos a reflexionar sobre si instituciones culturales y educativas como los museos están realmente preparadas para el público infantil, mostrando en la mayoría de los casos (ver figura 1 del anexo 1) que no era así. Obras situadas demasiado altas o falta de talleres para trabajar las exposiciones fueron algunas de las críticas de los artistas y pedagogos que preguntaron,

a los propios museos y colegios, por qué se mostraban estas instituciones como un espacio educativo y divulgativo si no es un espacio realmente accesible para ellos.

En resumen, algo en lo que todos los proyectos mostrados coinciden es en el trabajo del pensamiento crítico y autónomo de los menores, pero también en la importancia de interconectar las distintas materias, mostrando que cualquier cambio o avance en una de ellas afecta al resto, es decir, el aprendizaje avanza, de forma paralela, en todas las asignaturas. Este interés en reforzar la vinculación surge del pensamiento del propio Lipman que criticaba que, ni siquiera los alumnos universitarios realizaban implicaciones lógicas o deducciones en sus estudios (Ferrer, 2012).

3.2. Aprender a pensar

3.2.1. Fracaso escolar en el alumnado español

Al hablar de fracaso escolar, y aunque la tendencia ha cambiado en los últimos años al integrar la educación emocional o la educación en valores, se habla de forma mayoritaria de los aspectos relacionados con el desarrollo lingüístico y científico en sus diversas ramas. Entre los estudios que actualmente muestran el grado de alcance de los objetivos educativos y la evolución de la enseñanza a nivel nacional e internacional, destaca el estudio PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) en el que se evalúa, en España desde el año 2006, el nivel de comprensión lectora de menores de entre 9 y 10 años, es decir 4º de Educación Primaria.

Dentro de este informe, el alumnado español ha mostrado una mejora significativa, especialmente entre 2011 y 2016⁴, donde se llegó a aumentar en 10 puntos porcentuales la capacidad de obtener información e inferencias directas y 19 respecto a los procesos de interpretación, integración y evaluación de la información proporcionada. Aun así, no todos los datos son positivos, pues se estima que el 3% de los estudiantes españoles tienen un nivel muy bajo de comprensión lectora ya en 4º de Educación Primaria, lo que afecta a su capacidad de aprendizaje y su nivel de escritura y redacción (IEA, 2017). Además, aunque esta evolución ha permitido superar la tendencia negativa del país desde los estudios del año 2006 al 2011, España sigue estando casi 6 puntos por debajo de la media de la OCDE (IEA, 2017).

Estos resultados concuerdan con los ofrecidos por el informe TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), el cual mide desde 1995 la competencia del alumnado de 4º de Educación Primaria del país tanto en Matemáticas como en Ciencias. En su estudio del

⁴ El informe PIRLS, TIMSS, PISA, PIAAC, TALIS y CDI han realizado pruebas más actuales (2021, 2022, 2022, 2023, 2022 y 2019 respectivamente), pero sus resultados no han sido publicados a fecha de este trabajo.

año 2018 España obtuvo 502 puntos, situándose en el nivel intermedio según la escala del informe, lejos de los 513 puntos del promedio de la UE y los 527 de los países que componen la OCDE (IEA, 2020). En él resalta además que, aunque en el desglose de las competencias (medida, geometría, dominio de datos, manejo de números...) los infantes españoles siempre se encuentran por debajo de los datos de la OCDE y UE, la diferencia es especialmente notable en cuanto al razonamiento matemático, donde tan sólo se obtienen 497 puntos, cifra significativamente menor que la media.

Este problema, persistente en la actualidad, radica según Fernández (2015), en la enseñanza basada en la aplicación de algoritmos y en la repetición de ejercicios que, aunque necesarios por mejorar la fluidez, el cálculo mental o la asimilación del algoritmo, impiden la aplicación práctica de lo aprendido en diferentes contextos y elimina las vinculaciones con otras materias como ya Lipman (2003) mencionaba al justificar la necesidad del razonamiento en la FpN.

La mala capacidad de reflexión, conocimiento y razonamiento se amplía, además, con la edad y con la variedad de contenidos y materias que se dan en Educación Secundaria. En esta etapa, el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) del año 2018 que evaluó a los menores de 4º de la ESO, refleja la falta de razonamiento e inferencias en el alumnado español al leer un texto, situando al país con 15 puntos menos que la UE y 8 menos que la OCDE en matemáticas, y con una diferencia de 7 con la UE y 6 con la OCDE en la competencia científica (OCDE, 2018).

Por ello, los estudios que miden las competencias ya en la edad adulta como PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) que evalúa desde los 16 a los 65 años, muestran a España de nuevo bajo el promedio europeo y sitúan las competencias medias de un español adulto en el nivel 2 tanto en comprensión lectora como en matemáticas, distanciándose más de 20 puntos del promedio de la OCDE y la UE. Esto implica que la persona tendría problemas para entender textos densos o técnicos como instrucciones y prospectos, extraer información matemática de situaciones reales, interpretar gráficos y estadísticas o resolver problemas de varios pasos (OCDE, 2013).

Sin embargo, los datos más preocupantes son que el 27% de la población española obtiene un nivel 1 o menor que 1 en la escala de 5 establecida por el informe PIAAC y el 31% obtiene el mismo nivel en matemáticas. Esto demuestra que, pese a la gran escolarización española desde la infancia (la educación de 0 a 2 años ha pasado en una década del 8,9% al 30,7%, situando al país entre los que mayor tasa de escolarización presenta a los 3 años), las evaluaciones siguen sin ser favorables (OCDE, 2013).

Ante estos resultados, y una sociedad digitalizada cambiante, los propios estudios han modificado sus investigaciones siguiendo, en cierto modo, los principios de la FpN como el

trabajo mediante el razonamiento, el uso de temas de actualidad o la importancia de las opiniones propias. El informe PISA, por ejemplo, ha cambiado su prueba a formato digital, ha incluido una mayor variedad de textos y ha permitido modificar el examen para vincular la dificultad al rendimiento. Además, entre sus conclusiones el informe criticaba ya en 2018 la escasa preparación en los centros en cuanto a razonamiento, pensamiento crítico o reflexión para no sólo buscar información, sino compararla y contrastarla con diversas fuentes de forma que se integre un conocimiento verídico en una sociedad mediática (OCDE, 2018).

Aguaded & Gozávez (2012) coinciden en este sentido como se explicó en el punto 3.1.1., pues las nuevas generaciones están sometidas a una gran cantidad de información que puede tergiversar hechos y datos y por lo tanto ayudar a manipular las creencias, opiniones y pensamientos de personas jóvenes que aún están construyendo su personalidad.

Así, todos los informes citados coinciden en que la comprensión lectora es la capacidad no sólo de leer sino de entender, valorar y reflexionar sobre los textos, pudiendo crear su propio conocimiento y extrayendo conclusiones propias a través de deducciones e inferencias, es decir, el pensamiento crítico es un elemento clave para ser un lector competente. Del mismo modo, consideran que el estudio de Matemáticas debe enfocarse a la formulación, utilización e interpretación de los conceptos en distintas situaciones, extrapolando lo aprendido en clase a distintos contextos y evitando la focalización de los ejercicios en la mera reproducción de teorías y procedimientos adquiridos en el aula (OCDE, 2018).

Otro dato en los que gran parte de los estudios coinciden es en los mejores resultados femeninos que masculinos. Tanto el informe PIRLS, PISA o las pruebas CDI (*Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables*) realizadas por la Comunidad de Madrid, muestran que las niñas obtienen resultados significativamente mejores que los niños, reduciéndose o invirtiéndose esa tendencia únicamente en las áreas científicas o matemáticas (IEA, 2017) debido a la falta de referentes científicos femeninos o a los propios prejuicios que según el estudio de Bian et al., (2017), los menores crean al considerar que las niñas son trabajadoras y los niños inteligentes, temática que la FpN propone abordar en el aula como forma de inclusión y participación en los temas de relevancia social.

Por otra parte, también son comunes los distintos resultados por comunidades autónomas, obteniendo de forma mayoritaria en todos los informes mejores resultados las comunidades del norte de España como Navarra, Asturias o Castilla y León junto a Madrid. Comunidades como Canarias, Andalucía, Extremadura y especialmente las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla suelen tener peores resultados, llegando a haber una diferencia de más de 20 puntos entre ellas en el informe PIRLS, y de más de 70 tanto en la comprensión lectora como en el área científica analizada en el estudio PISA (OCDE, 2018).

Este fracaso escolar tiene como causa, entre otros factores, el bajo nivel educativo de los docentes según el informe TEDS-M (*Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics*) del año 2012, que también refleja que para el 55% de las personas parte del interés del oficio se centraba en la seguridad a largo plazo del trabajo y el sueldo que garantizaba la profesión (IEA, 2012). La nueva ley de Función Pública, pretende corregir esto en el futuro evaluando al cuerpo docente cada año y proponiendo que la plaza no sea vitalicia, es decir, que se pueda despedir a un profesor tras malas prácticas educativas (Ministerio de Hacienda y Función Pública, 2022).

El informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) señalaba en el año 2018 a su vez que los docentes españoles, pese a continuar formándose durante su etapa laboral, siguen siendo uno de los cuerpos menos formados para su labor respecto al resto de países europeos, lo que, junto a su escasa valoración social, hace que España obtenga también malos resultados en la evaluación de los profesores (OCDE, 2019).

Del mismo modo, el informe PIRLS relaciona el fracaso escolar con causas como el nivel de estudios de los padres, los recursos económicos y académicos o la clase social a la que se pertenezca, algo que concuerda con Cabrera (2019), la materia de *Sociología de la Educación* y la competencia CG5, al mostrar una educación desigual donde existe una relación clara entre el nivel académico y los factores sociales que afectan a los menores (IEA, 2017).

Teniendo en cuenta esto, los datos sobre la repetición de curso en España son alarmantes, pues pese a no considerarse como una estrategia educativa que resuelva los problemas académicos al no obtener los infantes mejores resultados en cursos posteriores, la tasa española de repetición es una de las más altas de Europa. Aun así, la tasa ha bajado del 34% del informe PISA del año 2012 al 31% en el año 2015 y al 29% en el año 2018 (OCDE, 2018). Esta importante bajada, hace que distintos autores se pregunten si realmente ha mejorado el sistema educativo español o si sólo se ha reducido el índice para igualar la calidad educativa a la del resto de países.

Muestra de esta desconfianza son los artículos de Sanmartín (2021) o Arroyo et al., (2019) junto a los análisis ofrecidos por PISA en los que se remarca que, aunque se aplaude la bajada por evitar el abandono escolar y reducir el coste económico y social para el país, es un dato reseñable que comunidades autónomas como Murcia hayan reducido en sólo 6 años hasta 10 puntos porcentuales su tasa de repetición, y otras como las Islas Baleares 8 puntos en sólo 3 años, dejando lejos los 0,6 puntos que bajó la media de países de la OCDE (OCDE, 2018).

Así mismo, se critica la creación de pruebas como el CDI en la Comunidad de Madrid por usarse como instrumento para mejorar en los informes internacionales (Consejería de Educación e Investigación, 2019). Esto hace focalizar y adaptar la educación para obtener

mejores índices, perdiendo de nuevo el foco en la enseñanza, algo a lo que se oponen, además de pedagogos y educadores (CG6), la propia FpN al considerar que la capacidad reflexiva trabajada en su metodología hace que los menores obtengan buenos resultados sin una preparación específica por la mejora de habilidades como el análisis y la crítica, además del trabajo con áreas cerebrales como el hipocampo, el lóbulo frontal o la corteza cerebral (ver apartado 3.2.2.).

3.2.2. Habilidades, destrezas y tipos de pensamiento

El término “educación” ha conformado un debate social a lo largo de la historia por la amplitud de enseñanzas, herramientas, capacidades y conceptos que lleva asociados. Además, su cambio y transformación constante con el fin de adaptarse a la sociedad presente y futura en contextos cambiantes ha hecho que el proceso educativo deba conformarse por una globalidad que a menudo no se refleja en los estudios nacionales e internacionales mencionados (ver punto 3.2.1.). En estos estudios, junto a otras pruebas como la medida del CI, se comprende la inteligencia como la capacidad de comprender, entender o resolver problemas, lo que la vincula a una habilidad, destreza y experiencia.

Llorente (2018) no coincide sin embargo en esta idea, pues cree que esta definición limita la educación al desarrollo del pensamiento racional, lógico y analítico, lo que implica el uso de sólo una parte de la inteligencia, normalmente asociada al área lingüística y matemática. Por ello, actualmente se busca una definición más global, algo ya tratado por Gardner en su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* en la que defiende que cada individuo puede desarrollar distintos talentos y fortalecer de distinta forma los diversos tipos de pensamiento sin impedir que sea considerada una persona inteligente (Gardner, 2005).

Desde la FpN las habilidades y destrezas del pensamiento se enfocan a las herramientas de las que dispone el menor para crear un pensamiento lógico a la vez que creativo, lo que implica su adquisición ya en la primera infancia y un conocimiento progresivo. Entre estas habilidades o destrezas necesarias para alcanzar el pensamiento complejo que permite implementar esta metodología destaca la capacidad de teorizar, predecir, planear, evaluar, recordar, resolver u organizar, es decir, las habilidades relacionadas con las áreas cerebrales como el hipocampo, el lóbulo frontal, la corteza cerebral, el área de Broca y de Wernicke o el cerebelo (Báez & Onrubia, 2016).

Aunque durante años esta parte del cerebro ha sido asociada, correctamente, al trabajo autónomo e involuntario del cuerpo como la respiración, el control postural y el equilibrio corporal, estudios recientes afirman que el cerebelo cumple funciones mucho más importantes, de ahí que pese a representar el 10% del volumen cerebral llegue a agrupar más

del 50% de las neuronas (Baumann et al., 2014). Según estos autores, los mismos mecanismos de automatización que realizan los movimientos motores “inconscientemente”, pueden ajustar también la velocidad, la capacidad y la adecuación del pensamiento.

Una de las destrezas del pensamiento más conocidas es la memoria que, pese a las opiniones contrarias que buscan evitar su trabajo en las aulas, es clave en el proceso de aprendizaje. Así, Tusa (2017) matiza que esta habilidad, desarrollada principalmente en el lóbulo prefrontal y en hipocampo, tiene la capacidad de mantener recuerdos a corto, medio y largo plazo, lo que hace necesario su desarrollo en el ámbito educativo. Especialmente, la FpN destaca la memoria de trabajo u operativa, definida como la capacidad de almacenar y manipular la información de forma temporal, es decir, la capacidad de no sólo mantener la información sino de manipularla y transformarla para actualizar los conocimientos de manera constante, una memoria activa y flexible de acuerdo con el aprendizaje experimental y personal que busca la metodología (Contreras et al., 2013).

Otra habilidad es el razonamiento, entendido como la facultad de resolver problemas y aprender de forma consciente de ellos a través de la extracción de conclusiones y la elaboración de relaciones causales y lógicas (Gaviria & Jiménez, 2014). Su funcionamiento se da principalmente en el lóbulo prefrontal, una de las últimas áreas cerebrales en madurar al llegar su ajuste incluso hasta los 20 años, etapa en la que, a su vez, la corteza prefrontal comienza a deteriorarse (Benoit et al., 2022). En él, Gaviria & Jiménez (2014) distinguen entre el causal, que se vincula a la lógica y las deducciones deductivas e inductivas; del argumentativo, íntimamente ligado a la FpN como se vio en el apartado 3.1.3., por la capacidad de justificación y argumentación sobre una temática tras valorar diferentes juicios.

Respecto a esta capacidad argumentativa, y partiendo de las críticas de autores como Chomsky (1989) y Sumiacher (2012) que creen que la metodología de Lipman es utópica al no haberse desarrollado ni las habilidades descritas del pensamiento complejo ni haberse alcanzado la madurez comunicativa, Rosselli (2003) muestra en su artículo que tanto el área de Broca como el área de Wernicke, se desarrollan por completo en torno a los 12 años. Situadas en el lóbulo frontal y responsables de la producción y comprensión del lenguaje respectivamente (Dick & Tremblay, 2016), estas áreas son fundamentales a la hora de poner en práctica el razonamiento argumentativo en el que se basa la FpN.

Teniendo en cuenta el desarrollo de estas capacidades, la FpN distingue el pensamiento afectivo, lógico, crítico, creativo... aunque se tratarán sólo los dos últimos por tener más relación con la propuesta didáctica. Según Lipman (2003), cada uno de estos pensamientos son diferentes, pero todos son necesarios a la hora de conseguir que los menores piensen de forma autónoma y eficaz. Lema-Paucar & Calle (2021) coinciden con esta idea y critican el

trabajo puntual y programado de estas destrezas del pensamiento en la enseñanza tradicional en vez de usarlas de forma progresiva y transversal durante los distintos ciclos educativos. Ellos consideran que el trabajo programado sólo hace pensar a los discentes sobre un tema concreto y cerrado durante un tiempo ya fijado por el docente, sin permitir la conexión con otras ideas o la expresión de experiencias propias (Lema-Paucar & Calle, 2021).

Siguiendo a Báez & Onrubia (2016), el pensamiento crítico o convergente ayuda a valorar la validez y fiabilidad de algo que ya existe. Éste surge desde la metodología de Filosofía para niños como una crítica al sistema educativo actual donde la memorización de contenidos se premia como éxito cuando el conocimiento en sí mismo no garantiza ni la adquisición de habilidades ni el pensamiento crítico.

En una definición más actual López (2012), describe este tipo de pensamiento como la capacidad de juzgar cualquier conocimiento, concepto o habilidad desarrollada en la escuela, pudiendo crear una opinión propia de acuerdo con conocimientos previos y experiencias personales. Por ello, según esta autora el pensamiento crítico sólo se trabaja al revisar, reflexionar y evaluar la información expuesta por cualquier persona o medio, incluso siendo un referente académico, y explicar las consecuencias u opiniones unidas a otras materias, pensamientos o lenguajes (Álvarez, 2020).

Sin embargo, para el docente no es siempre sencillo inculcarlo en el aula. Los especialistas abogan por el entrenamiento constante de este tipo de pensamiento por los beneficios que el uso de rutinas ha mostrado en la infancia (Arranz et al., 2018). Así, seguir unas pautas les ayuda a adaptarse y avanzar en la construcción de su propio pensamiento, opinión y personalidad de acuerdo con sus conocimientos previos e intereses. Del mismo modo, se advierte que el debate, aunque es el elemento prioritario en esta metodología, no debe ser el único, precediendo las actividades con diversos materiales, juegos, cuentos u otros recursos que resulten de interés (ver apartados 4.6.1., 4.6.3., 4.6.6.), lo que coincide con la materia de *Literatura y Educación* y las competencias CG2 y CG8 al mostrar la literatura infantil como una herramienta útil para introducir temas complejos en el aula.

Por otra parte, saber si se está desarrollando o no este pensamiento es complejo. Aunque existen indicios como la curiosidad del alumnado, su constante formación en los temas tratados, las preguntas para ampliar el conocimiento, la mentalidad abierta para incorporar nuevas ideas o el pensamiento flexible y autónomo, el riesgo la muchas veces es que ese interés quede sesgado por la tendencia de las opiniones escuchadas, o limitado a un área concreta, si conectarse con otros aspectos de la vida (Moreno-Pinado & Velázquez, 2017).

En segundo lugar, el pensamiento creativo o divergente es más global y permite desarrollar ideas o modelos de proyectos nuevos, algo que no conlleva la necesaria vinculación con lo

artístico, sino con la posibilidad de formular o reformular hipótesis, trabajar desde otra perspectiva y crear ideas de mayor profundidad y complejidad (Álvarez, 2020). Según Lipman (2003), este pensamiento es muy sensible al contexto, lo que lo distancia del pensamiento crítico, por lo que cuando los alumnos reflexionan sobre la situación y aportan un nuevo enfoque, enriquecen con su creatividad e ideas las distintas hipótesis y conclusiones.

Esta búsqueda de cambio y creación en el contexto, vinculándose con la imaginación, de una temática relevante para la sociedad es el punto de conexión que mantiene este pensamiento con la filosofía, pues la creatividad es enfocada al objetivo último de la FpN: hacer que los menores sean independientes y piensen por sí mismos, buscando el sentido del mundo según sus propios criterios (Echeverría, 2015).

En resumen, de acuerdo con estos estudios, artículos y autores, los niños de 10 y 11 años a los que se dirige la propuesta sí tienen las habilidades de memoria, razonamiento, lenguaje o pensamiento complejo requeridas para desarrollar una opinión propia y crítica según criterios personales, lo que permite acercar los temas de actualidad al aula (ver punto 4).

3.2.3. Los retos del siglo XXI

La tendencia curricular en los últimos años ha sido acercar la enseñanza a las situaciones de la vida real con el objetivo de preparar a los menores para su futura ciudadanía. Este aspecto, recomendado por la OCDE ya en el año 2011 junto a la reducción de la tasa de repetición, se ha ido reflejando de diversas maneras en el currículo, los libros de texto e incluso las pruebas internacionales mencionadas en el apartado 3.2.1., donde se muestra cómo se preguntan los conceptos a partir de problemáticas reales o cómo deben aplicar diversos conocimientos para elegir, según sus propios criterios, la mejor opción.

Esta idea de acercar el colegio a la sociedad y viceversa, sin embargo, no es nueva, pues ya Montessori (1982) criticaba que las escuelas crearan mundos paralelos alejados de la realidad, abogando por la creación de escuelas prácticas que educaran en lo académico, en lo social y en lo personal para la vida real. Entre sus ejemplos destaca la eliminación de los ejercicios que se basaban en la repetición o la incorporación en el aula de utensilios hechos de materiales que se rompen. Ella defendía que, pese a conocer las ventajas de los elementos de madera o plástico al no romperse, estas herramientas no son realmente útiles para los infantes, quienes deben aprender, mediante la práctica, experimentación y error que, si un vaso de cristal se cae, se rompe y corta (Montessori, 1982).

Así mismo, autores más actuales como Moreno (2013), defiende el uso de utensilios cotidianos ya en las aulas de Educación Infantil al considerar que su manejo mejora la

coordinación de movimientos y la asimilación de futuras situaciones reales, y aboga por el tratamiento de temas complejos como la política, el medioambiente, las drogas e incluso la muerte al asumir, como de Hoyos (2015), que, pese a su corta edad, los alumnos son conscientes de los problemas sociales y personales de su entorno.

Por ello, tanto el Real Decreto 157/2022 como el Decreto 61/2022 que rigen la etapa de Educación Primaria, recalcan en sus distintas áreas curriculares, situaciones de aprendizaje, perfiles de salida e incluso competencias clave y específicas, que la educación actual debe preparar a los menores para la vida del mañana. De esta manera los denominados por la Administración como “retos del siglo XXI” se deben trabajar en las aulas de forma progresiva, continuada y transversal, generando un aprendizaje significativo.

Cabe preguntarse por lo tanto cuáles son los retos del siglo XXI. Curricularmente, el Real Decreto 157/2022 engloba bajo este término el uso de dispositivos digitales; el trabajo por la sostenibilidad, la justicia social y la cultura de paz; la búsqueda de la convivencia democrática, la solidaridad e igualdad; la resolución de problemas reales de la vida cotidiana; el respeto de los derechos humanos; la adopción consciente de valores como la libertad, equidad, justicia, compromiso, empatía, esfuerzo, implicación, creatividad... Este trabajo contribuye no sólo a la creación de un sentimiento de responsabilidad ante la participación activa, razonada, respetuosa y cooperativa en una ciudadanía global, sino que permite que los menores comprendan mejor su entorno cercano y global, con los problemas sociales, económicos, científicos y ambientales que la sociedad actual plantea, algo íntimamente vinculado con la competencia CT3 del grado, las materias *Prácticum I y II* y los ODS u Objetivos de Desarrollo Sostenible descritos por la ONU (Naciones Unidas, 2022).

Esta tendencia no es actual, pues ya en el Real Decreto 126/2014, vigente aún en los cursos impares durante este curso académico debido al calendario de implantación de la nueva ley educativa, se menciona la necesidad de tratar en el aula de forma transversal los distintos temas sociales, científicos y ambientales que afectan a la sociedad del momento (Real Decreto 126/2014). Esta continuidad legislativa, unida a las ideas ya mencionadas, hace que el tratamiento de estas temáticas esté justificado en Educación Primaria, y, sin embargo, la realidad de las aulas es completamente diferente.

Organismos e instituciones como la Comunidad de Madrid, la Policía Municipal o distintas asociaciones tratan temas de actualidad como el acoso escolar, la seguridad vial, el consumo de alcohol y drogas, la violencia de género, la alimentación saludable o la educación sexual de forma puntual. Su explicación puntual y explícita, aunque necesaria, queda a veces aislada y descontextualizada para autores como López (2011), que abogan por tratar estos temas en

el aula sin necesidad de un especialista para resolver las dudas de los infantes, entendiendo aun así las reticencias de los docentes por mostrar sus opiniones o posiciones políticas.

López (2011) critica además que aspectos como la seguridad vial o el consumo de drogas no queden reflejados en el temario o que otros como la política y la economía se estudien desde un foco pasado, sin interpelar al alumnado para buscar soluciones actuales. Así mismo, que cuestiones como la educación sexual se limite al estudio de un tema de Ciencias Naturales tampoco es positivo para el autor, pues cree que su trabajo de forma abierta y continua durante el curso no sólo ayuda a prevenir enfermedades de transmisión sexual o embarazos en la adolescencia, sino que permite conocer su propio cuerpo y tomar decisiones conscientes y justificadas al respecto (Garzón et al., 2016).

Esta problemática coincide con la realidad social, y es que la voz infantil no es comúnmente escuchada en foros internacionales incluso cuando sus opiniones son conscientes, responsables y argumentadas, dejando al margen los sesgos o creencias que los adultos pueden mostrar por sus experiencias previas. Muestra de esta escasa representación infantil es el caso de Greta Thunberg, la menor sueca activista medioambiental que, preocupada por los riesgos climáticos del calentamiento global, llegó a intervenir en el año 2019 en la ONU advirtiendo del colapso de los ecosistemas (Pardo, 2019).

Otro ejemplo es el de Malala Yousafzai, activista pakistaní que con sólo 17 años ganó un Premio Nobel de la Paz por su lucha y defensa del derecho a la educación de niños y niñas. Su caso, junto al de Yusra y Sara Mardini que, en plena adolescencia, huyeron de la guerra de Damasco y se convirtieron años más tarde en nadadoras olímpicas y defensoras de los derechos de los refugiados, exponen que los menores son conscientes, en mayor o menor grado, de las dificultades sociales, y por ello deben tener la oportunidad de exponer sus ideas y propuestas (UNICEF, 2020).

Partiendo de esta base, el aspecto clave en esta metodología es introducir en el aula temas de interés y relevancia social. Según las encuestas actuales, son los problemas económicos, el desempleo, la política, la sanidad y los problemas sociales como la igualdad de género, la diferencia de clases o el desempleo, las temáticas que más preocupan a la sociedad española (CIS, 2023). Aun así, los informes internacionales (ver apartado 3.2.1.) muestran que los menores españoles tienen un bajo nivel en la competencia financiera al haber hasta 13 puntos de diferencia con la media de la OCDE, lo que hace que los menores presenten dificultades para entender una factura o para distinguir entre población activa y población ocupada, conceptos clave para comprender la problemática del desempleo (OCDE, 2020).

En resumen, pese al cambio de los estudios internacionales para favorecer el conocimiento razonado, realista, aplicado y comprensivo; la importancia legislativa del tratamiento de temas

de relevancia social de forma transversal; y la muestra de que los menores pueden expresar sus opiniones, completamente válidas, de forma clara, justificada y razonada, el tratamiento de temas como la economía, la muerte, la política o la seguridad vial no es común en las aulas. Su tratamiento, fundamental para desarrollar una ciudadanía activa y comprometida que busque crear una sociedad mejor, queda aislado y relegado al estudio de ciertos temas o a la participación en talleres y charlas puntuales que, pese a ayudar en su comprensión, resultan insuficientes según las competencias CG5, CT3, CT8, CT15 y lo tratado en la asignatura *Sociología de la Educación*.

4. PROPUESTA EDUCATIVA: TALLER “SI LOS NIÑOS GOBERNARAN EL MUNDO”

4.1. Justificación

¿Cuál es el contexto de la propuesta?

El colegio en el que se propone llevar a cabo el taller es el CEIP público, aconfesional y gratuito “Nuestra Señora del Lucero” situado en el barrio de Lucero, Madrid capital. Este centro oferta la enseñanza en el segundo ciclo del Educación Infantil y toda la etapa de Educación Primaria, siguiendo en ambas el programa de educación bilingüe, con el que se busca mejorar la adquisición de inglés a través del enfoque AICLE, que contextualiza la lengua y la usa en variedad de contextos y materias (Consejería de Educación e Investigación, 2017).

Como menciona el Proyecto Educativo de Centro, el colegio se instauró en 1973 con motivo del aumento de población de la zona, aunque no fue hasta el año 2000 cuando se establecieron en el barrio recursos de carácter educativo y social como un conservatorio, un centro cultural o un polideportivo (CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero, 2005). Estos espacios, no sólo amplían los conocimientos y habilidades de los menores, sino que permite, a unas familias de clase social media, media-baja, acceder a una educación informal y cultural.

Así, el centro llegó a contar en el año 2008 con más de 600 menores inscritos de una gran variedad de países, predominando las nacionalidades de países latinoamericanos como Ecuador, Guatemala, Perú, Colombia... Sin embargo, y dada la crisis económica del país iniciada ese año, el número de alumnos ha ido descendiendo hasta los 450 actuales (CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero, 2021 a). Pese a esto, la diversidad cultural sigue existiendo, predominando ahora además de los menores latinoamericanos (15%), los rumanos (2%) y chinos (6%) según datos del Ayuntamiento de Madrid (2021).

En el PEC también se señala que el colegio es un centro de preferente escolarización de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), lo que implica que parte del

alumnado sufre una alteración neuropsicológica con una sintomatología que afecta al área social, comunicativa y a la comportamental. Así, estos discentes tienen dificultades al cambiar de rutina, tienden al aislamiento, sufren problemas comunicativos a nivel tanto receptivo como expresivo, muestran sus emociones y sentimientos de manera impulsiva y primaria... (Fernández & Fiuza, 2014). Por este motivo los docentes del centro suelen utilizar un lenguaje sencillo y acompañar las normas y rutinas con estímulos visuales como pictogramas (ver figura 2 del anexo 2).

Respecto al nivel al que se dirige la propuesta (5º de Educación Primaria), el centro cuenta con dos líneas de 25 alumnos en cada una, siendo el número de chicas mayor en los dos casos (CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero, 2021 b). Las tutoras trabajan con ambos grupos de forma coordinada, siguiendo tanto el trabajo por unidades didácticas sugerido por las editoriales como la metodología de talleres para tratar temas como la igualdad de la mujer, la sostenibilidad o el autismo (CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero, 2021 b).

Dentro de este nivel, aunque en el aula que centrará la propuesta no existen niños que sufran TEA, el grupo cuenta con dos menores con adaptaciones curriculares significativas al tener un retraso curricular en Lengua, Matemáticas e Inglés de más de dos años con respecto a sus iguales. Por este motivo, y como se verá en el apartado 4.6.2., las actividades contarán con adaptaciones para que estas menores trabajen con la mayor igualdad posible para no sólo reducir sus dificultades, sino reforzar su autoestima y fomentar sus relaciones interpersonales, más débiles al acudir con especialistas como la docente de Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica dos veces por semana.

¿Cuál es el contexto del alumnado?

Dado que el taller trabaja todas las áreas curriculares por la diversidad de temática tratada, y que uno de los objetivos principales de la propuesta es abordar temas de actualidad y relevancia social con los menores independientemente de su nivel académico (ver apartado 2.2.), este apartado se centra en las características psicoevolutivas generales propias de los infantes de esta edad.

El grupo al que se dirige la propuesta está cursando 5º de Educación Primaria, por lo que los menores tienen entre 10 y 11 años. En concreto, el alumnado que realiza el taller está compuesto por 13 chicas y 12 chicos, estando todos en la fase preoperacional defendida por Piaget (1969). Entre las capacidades desarrolladas destaca su comprensión de la conversión y reversibilidad, la resolución de problemas utilizando el pensamiento lógico y la capacidad de distinción entre lo real y lo ficticio. También destaca su uso del lenguaje oral, que es cada vez más preciso y adecuado al contexto, lo que les permite expresar opiniones de forma clara y ordenada gracias a su capacidad de atención, memoria, inhibición de la información poco

relevante y procesamiento de la información, lo que les posibilita desarrollar el pensamiento complejo al retener cada vez más información (Papalia et al., 2009).

Además, el grupo ha adquirido ya el pensamiento inductivo y deductivo, lo que les permite trabajar con información concreta o genérica para llegar a conclusiones, pudiendo aplicar este aprendizaje a situaciones contextualizadas en la vida real (Fonseca et al., 2016). Sin embargo, habilidades cognitivas como el concepto de inclusión, es decir, la relación existente entre el todo y sus partes, no ha sido adquirido por todos los infantes, algo normal para Linares (2008), quien lo asocia a la falta de maduración y experiencias en distintos contextos.

En cuanto a su desarrollo físico, los infantes son, en su mayoría altos y esbeltos, destacando sólo algunos casos de niños con sobrepeso, es decir, menores con un peso superior al definido como “saludable” u “óptimo” para su edad y altura por instituciones como (NIH, 2019). Los menores también comienzan a tener un desarrollo físico que les permite ganar fuerza, precisión y velocidad, lo que favorece propuestas como la desarrollada en el punto 4.6.5. Aun así, y como ocurre en el desarrollo social, existe una diferenciación entre niños y niñas al ser el primer grupo quien realiza más actividades físicas y por lo tanto tiene más precisión y agilidad en los movimientos (Papalia et al., 2009).

Respecto al desarrollo social y afectivo de los menores, cabe destacar en el primer aspecto que el grupo muestra una buena convivencia incentivada por la tutora al tomarse las decisiones del aula como los juegos, la fijación de fechas de exámenes o la temática de los trabajos por consenso. Otro dato a resaltar es que el alumnado presenta una de las principales características descritas por Bian et al., (2017); la diferenciación de actividades por sexos. Si ya en su estudio mostraba cómo los menores de Educación Infantil diferenciaban las tareas según el género, los infantes de 10 y 11 años muestran más pronunciados estos rasgos, siendo las chicas quienes desarrollan juegos más sedentarios y sociales y los chicos quienes optan por actividades dinámicas.

Sin embargo, en ambos grupos existen parejas o tríos de menores muy establecidos unidos por afinidades y comportamientos, por lo que no sólo disfrutaban del tiempo del recreo juntos, sino que tratan de trabajar en el aula también por estos pequeños equipos. Esto coincide con el hito señalado por Papalia et al., (2009) para esta edad, al definirse según los autores el concepto de “mejor amigo” en esta etapa. Aun así, en ambos géneros se aprecia la consciencia del bien y del mal, siendo especialmente reseñable el sentimiento de culpa ante los errores o las malas acciones en dos menores, que también muestran rasgos más infantiles en su juego. Éste, categorizado como individual y animista según lo tratado en la materia de *Psicología de la Educación*, se caracteriza por dotar de rasgos, movimientos o capacidades a objetos que no las tienen.

Estas dos niñas, también distanciadas de sus compañeros en el ámbito académico al tener un desfase curricular de más de dos años, trabajan con libros de nivel más bajo en las materias de Lengua y Matemáticas. Esto, unido a las características propias del bajo CI detectado en sus evaluaciones psicoevolutivas personales, como el retraso en el lenguaje, los gustos infantiles, la inmadurez para tomar decisiones o las escasas habilidades sociales, hacen que las niñas tiendan al aislamiento (CG1 y CG2). En lo que sí coincide todo el grupo es en su vínculo afectivo con su familia (independientemente de su modelo) y con la tutora, a quien consideran no sólo un referente académico sino personal y social.

¿Cuál es el contexto del taller?

El taller ha sido definido históricamente como una experiencia educativa inmersiva e intensiva por su breve duración. En él se trabajan temas de relevancia para el público que asiste, se fomenta la práctica y el trabajo en grupo y se permite compartir experiencias y vivencias para generar un aprendizaje comunitario (Ríos, 2011). Sin embargo, estos primeros talleres se enfocaban en un público objetivo adulto, lo que justificaba sesiones que llegaban a durar hasta 3 horas, algo complejo de abordar con un alumnado tan pequeño (Ríos, 2011).

Otro de los rasgos de los talleres es la importancia del hilo conductor, es decir, el trabajo sobre la misma temática que permite que el grupo se mantenga focalizado. En este caso, y aunque se abordan debates de muy distinta índole, todos coinciden en ser temas de relevancia social señalados por el currículo como los retos del siglo XXI a los que los menores tendrán que hacer frente en su futuro ejercicio de la ciudadanía (Real Decreto 157/2022).

Esta transversalidad de la temática en la propia legislación que regula la Educación Primaria, es decir, debe abordarse desde distintas perspectivas y por lo tanto trabajarse en el conjunto de materias de la etapa, hace que la elección del taller esté justificada (Decreto 61/2022). Así, el debate, el pensamiento complejo, la reflexión y la argumentación, al no poder ni deber tratarse como una materia en sí misma, se trabaja desde la externalidad del taller como habilidades y capacidades que los menores pueden extrapolar al resto de materias.

Además, la característica secuenciación de los talleres en distintas sesiones permite dividir las temáticas y por lo tanto introducir todas las técnicas y destrezas vinculadas a la FpN de manera progresiva. Del mismo modo, esta división favorece también que las sesiones se delimiten en conceptos o temáticas ya amplias en sí mismas, lo que ayuda a los niños a focalizarse en la idea a tratar sin perder el aprendizaje sumativo al ir aumentando la profundidad de los debates y por lo tanto su capacidad de argumentación, reflexión, crítica o justificación (CG4, CG6 y CG8).

Así mismo, el aprendizaje vivenciado experimental y participativo de esta técnica, desarrolla un modelo de enseñanza donde el infante es el protagonista al probar los contenidos,

destrezas y actitudes por sí mismo o en grupos, creándose un aprendizaje significativo que vincula lo aprendido con sensaciones, emociones y experiencias (Requena & Sáinz de Vicuña, 2009). Entre las propuestas que facilitan este aprendizaje destacan las puestas en común para saber los conocimientos previos del punto 4.6.1., el trabajo en grupos del apartado 4.6.3. o la variación entre actividades lúdicas (ver punto 4.6.5.) y estructuradas o teóricas (ver apartado 4.6.7.). Estos cambios de enseñanza, defendidos por Cano (2012), fomentan la atención y la concentración por el necesario cambio de enfoque para superar las tareas, lo que a su vez mejora el alcance de la competencia CT13 por el trabajo autónomo.

Por último, destaca la agrupación como factor clave en el contexto del taller y de la propia FpN. Según Morales (2016), trabajar en equipos es uno de los principales valores de la técnica pues hablar y conectar con los integrantes es clave para finalizar con éxito la experiencia. Lipman (2003), también centra parte de su estudio en este aspecto, y ya en las “comunidades de investigación” se instaba a los docentes a debatir en conjunto, pues es la forma más realista de acercarse a posturas iguales, contrarias o complementarias a la propia.

Montessori (1982) también defendió la importancia de trabajar desde la individualidad y el grupo en el colegio, exponiendo, como se vio en el apartado 3.2.3., que la escuela no podía aislarse a la vida en sociedad. Por ello, debía enfrentar a los menores a situaciones que tendrían en el futuro, siendo por lo tanto sus principales propósitos educativos la formación de la identidad y talento personal con valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia.

Para desarrollar este ítem Morales (2016) apuesta por diferenciar, durante la experiencia, dos tipos de pausas: la pausa de reflexión y la de socialización. El primer tiempo, más enfocado a lo académico, se dedica al debate y reflexión sobre el tema o pregunta, mientras que el segundo se enfoca a la propia socialización con los participantes del taller, es decir, sus compañeros de clase. Esta pausa, apenas trabajada en las aulas ordinarias españolas, es clave para crear buenos climas de trabajo y una mejor convivencia en las aulas españolas. Entre las razones de su ausencia está la extensión curricular, las estructuradas clases o la falta de recursos docentes, entre otros motivos.

Esta autora remarca en cambio que dedicar parte del tiempo escolar a este ámbito puede evitar, a futuro, casos de bullying o violencia escolar, lo que reduciría, a largo plazo, problemas de salud mental en adolescentes y, de manera indirecta, los suicidios adolescentes, en alza en los últimos años (Save the Children, 2022). Esto, estrechamente vinculado con la competencia CG7, se ve reflejado también en las materias de *Prácticum I* y *Prácticum II*.

4.2. Temporalización

El taller “*Si los niños gobernarán el mundo*” que tiene por objetivo dar voz a los menores en temas inicialmente complejos de tratar, se desarrolla durante 7 semanas del 2º trimestre en 5º de Educación Primaria. El alumnado, de 10 y 11 años, realiza, por la organización previamente establecida del centro, una sesión semanal, aunque en caso de cambiar la programación del centro o querer utilizar el proyecto en otro colegio, las sesiones pueden realizarse en las horas lectivas dedicadas a cada área. Las sesiones son, por lo tanto, una ampliación de los contenidos y saberes de las distintas áreas recogidas en la LOMLOE para Educación Primaria (Real Decreto 157/2022).

Cabe destacar también que, al tratarse de un proyecto enfocado al segundo trimestre, los menores ya se introdujeron, durante el primero, a la metodología “Filosofía para Niños” que defiende el documento. Así, los infantes se habrán familiarizado con la técnica del debate, los distintos tipos de argumentos, el pensamiento crítico, la exposición de ideas y opiniones... y el resto de habilidades del pensamiento expuestas en el apartado 3.2.2.

Tabla 1

Temporalización del taller “*Si los niños gobernarán el mundo*”. Elaboración propia.

SEMANA 1
MIÉRCOLES 11 DE ENERO
“Ahora que lo siento” Ciencias de la Naturaleza: la muerte mediante los fósiles y la evolución
SEMANA 2
MIÉRCOLES 18 DE ENERO
“Ahora que lo hago” Matemáticas: cálculo de la huella de carbono y los sumideros de CO ₂
SEMANA 3
MIÉRCOLES 25 DE ENERO
“Ahora que lo digo” Lengua Castellana y Literatura: el cuidado del lenguaje en los medios de comunicación y la literatura actual
SEMANA 4
MIÉRCOLES 1 DE FEBRERO
“Ahora que lo veo” Educación Plástica y Visual: comprensión del arte moderno y el papel de los museos
SEMANA 5
MIÉRCOLES 8 DE FEBRERO
“Ahora que lo pruebo” Educación Física: la motricidad fina y disociación gestual mediante la lengua de signos

SEMANA 6
MIÉRCOLES 15 DE FEBRERO
<p>“Ahora que lo escucho”</p> <p>Música y Danza: el feminismo a través del reggaetón</p>
SEMANA 7
MIÉRCOLES 22 DE FEBRERO
<p>“Ahora que lo pienso”</p> <p>Ciencias Sociales: el eurocentrismo y los refugiados a través de la cartografía</p>

4.3. Objetivos

Debido al cambio legislativo actual por la implantación de la ley educativa conocida como LOMLOE, aspectos como los objetivos han sido modificados, eliminando la división entre generales y específicos para cada área y ciclo, existiendo ahora objetivos generales de etapa (Real Decreto 157/2022). Este elemento curricular marca el “perfil de salida”, que a su vez se vincula con las competencias clave y los descriptores, lo que implica que los nuevos objetivos deben trabajarse de forma transversal a través de diferentes situaciones de aprendizaje, saberes básicos y competencias específicas (Decreto 61/2022).

Algo que se mantiene respecto a la legislación anterior, aún vigente en los cursos pares de Educación Primaria debido al periodo de transitoriedad entre ambas leyes recogido en el calendario de implantación (ver apartado 1), es el trabajo por competencias. Estas competencias clave, al igual que las específicas, se han modificado también con el nuevo documento (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Así, la competencia emprendedora; personal, social y de aprender a aprender; ciudadana; y especialmente la competencia en comunicación lingüística se trabajan de forma continua durante todo el taller al incluirse, en toda la propuesta, el concepto de debate y reflexión desde temas de la actualidad con múltiples aristas tal y como defendió Lipman (2003) en su metodología de FpN. Esta continuidad permite además que los menores adquieran las habilidades de dichas competencias de forma indirecta y natural al centrarse en la propia tarea, siendo el desarrollo de las competencias sólo el medio para conseguir su objetivo, algo que ya defendió Krashen (1991).

Por otra parte, la competencia digital; la plurilingüe; y la competencia matemática, en ciencia y tecnología se desarrollan de forma más específica en ciertos talleres como se verá en el punto 4.6.2. o 4.6.5. De esta forma, al usar los medios de comunicación, las plataformas de reproducción de música o los dispositivos y herramientas digitales para calcular la huella de

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

carbono, los menores comprenden que los avances científicos y tecnológicos se aplican en su vida cotidiana (Fernández-Mellizo & Romero, 2014).

Teniendo en cuenta esto, y aunque cada taller contará con objetivos específicos para lograr alcanzar lo aquí marcado (CG4), a continuación se muestran los objetivos de la propuesta, que están vinculados con la competencia CT3 y la materia *Organización y gestión de instituciones y programas educativos* del grado:

Objetivos generales:

- Conocer los temas de actualidad que afectan al conjunto de la población, los retos a los que se enfrenta la sociedad del presente y a los que se enfrentará la sociedad del futuro.
- Adquirir un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo a partir de la valoración de las distintas posiciones y opiniones respecto a un tema, siendo consciente de las decisiones y responsable de las consecuencias.
- Demostrar que los menores, independientemente de su edad o nivel académico, tienen una opinión válida y fundamentada en su conocimiento, personalidad, experiencia y juicio respecto a temas de relevancia social, económica, política, religiosa...

Objetivos específicos:

- Demostrar una actitud positiva por conocer el entorno más cercano y lo que sucede en él.
- Desarrollar estrategias de producción oral al aportar ideas, expresar opiniones o preguntar y exponer dudas, pudiendo estructurar el mensaje y transmitir el objetivo de manera clara.
- Identificar a la filosofía en Educación Primaria como herramienta de desarrollo del pensamiento propio y eficaz.
- Expresar de forma cada vez más precisa y detallada las ideas y conclusiones propias.
- Adoptar principios democráticos como el valor de la diversidad cultural, el respeto por las opiniones contrarias, la ayuda entre iguales... como forma de convivencia y aprecio por el otro, mostrando habilidad para desarrollar su futura vida en sociedad y ejercer una ciudadanía activa, responsable y participativa.
- Reflexionar de manera cada vez más autónoma y compleja.
- Acercar temas de actualidad y relevancia social a un aula normativa de Educación Primaria.
- Facilitar la participación y experimentación como formas de aprendizaje.
- Establecer hábitos de escucha activa tales como la atención, la postura corporal, el contacto visual...

4.4. Contenidos

Al igual que en el apartado anterior (ver punto 4.3.), la nueva ley educativa ha modificado la distribución de los contenidos, ahora considerados saberes básicos, en el currículo. Si antes los contenidos se encontraban agrupados por cursos, actualmente la LOMLOE establece que los saberes deben secuenciarse por ciclos y plantea unos ítems mucho más ambiguos, vagos e indeterminados con el fin de dotar, desde la Administración, a centros y docentes de mayor autonomía para concretar los saberes a las características y necesidades del alumnado (Real Decreto 157/2022). Cabe resaltar, sin embargo, que no existe una consonancia y coherencia clara entre Estado y Comunidad Autónoma, pues pese a que desde el gobierno se insta a trabajar con saberes básicos, la administración de la Comunidad de Madrid no sigue esas directrices y por lo tanto mantiene la nomenclatura y funcionamiento de la anterior ley educativa, es decir, se trabaja por contenidos (Decreto 61/2022).

Pese a esto, tanto contenidos como saberes básicos coinciden en la subdivisión de los enunciados. Por un lado, existe un grupo con aquellos que deben abordarse desde las distintas asignaturas por su relevancia social, los contenidos multidisciplinares, como la igualdad de género o el cambio climático, contenidos que centran el núcleo de la propuesta. Por otro lado, destacan los más específicos y referidos de la materia o área de la que se habla, contenidos nucleares o disciplinares (Real Decreto 157/2022).

Saberes básicos o contenidos nucleares de la propuesta:

- Identificación y distinción de los principios y valores cívicos y sociales tales como los derechos y deberes de la ciudadanía, la cultura de paz, la igualdad o la no discriminación.
- Conocimiento de los principales retos y desafíos sociales, tecnológicos, políticos y económicos del siglo XXI.
- Adquisición de la conciencia social y medioambiental a partir del pensamiento crítico como herramienta de análisis de los problemas y conflictos en este aspecto.
- Comprensión del concepto de filosofía y pensamiento independiente, utilizando los recursos de esta rama del saber cómo fuente de conocimiento del entorno cercano.
- Estimulación de la capacidad reflexiva, crítica y explicativa.
- Participación en debates, con interacción adecuada al contexto, transmitiendo las ideas con claridad, comparando opiniones propias y ajenas y aportando argumentos e ideas mediante la escucha activa, el respeto y el diálogo.

Saberes básicos o contenidos multidisciplinares de la propuesta:

- Colaboración y trabajo en grupo mostrando actitudes de respeto, cooperación y ayuda hacia los iguales, manteniendo las normas básicas de conversación (turno de palabra, adecuación del tono de voz, respeto de opiniones contrarias...) y procurando aportar ideas y soluciones al grupo para adoptar un consenso.
- Desarrollo de habilidades sociales favorables para la convivencia en el aula y su futura vida en sociedad que les permita ejercer una ciudadanía activa y responsable.
- Respeto a las características y necesidades personales, apreciando las diferencias como un valor y mostrando empatía por los distintos valores, pensamientos o creencias.
- Planificación y organización de las tareas, a través de distintas estrategias, para autorregular el aprendizaje, trabajar de forma independiente y tomar decisiones de manera autónoma.

Respecto a las competencias específicas, al no existir una materia o área vinculada directamente con el pensamiento filosófico, la propuesta se vincula especialmente con la materia de Valores Cívicos y Éticos y Lengua Castellana y Literatura al ser ésta la que recoge, de forma explícita, el debate y el diálogo como formas de aprendizaje. Así mismo, recalca la necesidad del pensamiento crítico o el desarrollo de la reflexión como herramientas del pensamiento complejo necesario para responder a los retos del siglo XXI (Decreto 61/2022).

Entre las competencias específicas de Valores Éticos destacan la primera y tercera, pues los menores deliberan y argumentan sobre problemas de distinta índole en base a su experiencia, conocimiento e investigación en diversas fuentes, lo que genera una actitud reflexiva y aumenta su autoconocimiento. Del mismo modo, el tercer enunciado se trabaja al comprender los menores, mediante tareas como la realizada en el apartado 4.6.2., las relaciones entre ellos, la sociedad, el desarrollo y el conocimiento, pudiendo reflexionar sobre los problemas y comprometerse con valores y prácticas éticas y justas para la sociedad y el planeta, lo que coincide con la competencia CT15 del grado y el Real Decreto (157/2022).

De manera similar se trabaja la competencia específica 6 y 10 de la materia Lengua Castellana y Literatura. El primer caso se da al hacer que los infantes busquen, contrasten y elijan la información basándose en diferentes fuentes, creando un relato y opinión propia en base a sus criterios, lo que genera a corto plazo un punto de vista personal en distintos contextos, y a largo, un pensamiento crítico independiente. En segundo lugar, la décima competencia de la materia se desarrolla al poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia y el diálogo, permitiendo, como puede verse en el taller del apartado 4.6.3., reconocer el lenguaje discriminatorio o la manipulación a través de la lengua (CG4, CG8 y CT10).

4.5. Principios metodológicos

La legislación actual que rige la Educación Primaria recoge que la propuesta metodológica por parte del docente debe ser siempre de carácter experimental, permitiendo a los menores observar distintas situaciones, formular preguntas, es decir, participar de forma activa en cada una de las sesiones (Real Decreto 157/2022).

Sin embargo, este es uno de los pocos rasgos que se extraen por parte de la Administración en este campo, pues ya en el Real Decreto 126/2014 y también en el actual Real Decreto 157/2022, la metodología es uno de los puntos menos tratados. Esto se debe a que, por el principio de autonomía pedagógica, desde la Administración se pretende dar libertad de actuación a centros y profesorado para ajustar el modelo metodológico a las características y necesidades del alumnado, haciendo que los enunciados que se proponen desde Gobierno y Comunidad sean ambiguos, abiertos y flexibles (CG6 y CT13).

Teniendo en cuenta esto, y partiendo de la idea de la Filosofía para Niños como metodología principal, los principios metodológicos que a continuación se muestran, directrices que marca el docente para que el funcionamiento de la enseñanza sea el mejor posible y el alumnado progrese en su educación de una forma positiva, están íntimamente vinculados no sólo con el currículo de educación Primaria, sino con la propuesta desarrollada pro (Lipman, 2003).

Principio de actividad: elemento clave para autores como Lipman (2003) y Montessori (1982), durante esta propuesta los menores aprenden haciendo tal y como también señala el currículo (Decreto 61/2022). De esta forma, los menores son los protagonistas en cada una de las sesiones mediante las tareas desarrolladas y los debates acontecidos, donde pueden expresar sus opiniones y pensamientos sobre distintos temas.

Principio de atención a la diversidad: fundamental para el sistema educativo español y especialmente importante en esta propuesta al existir un alumnado con diversas capacidades. Este principio permite que el docente adapte las actividades, contenidos y materiales a las capacidades de cada infante, logrando así que todo el grupo alcance su máximo potencial y, en la medida de lo posible, todos los menores adquieran los mismos saberes y habilidades (Decreto 61/2022).

Principio globalizador: idea imprescindible en la nueva ley educativa, este enunciado tiene como último fin que el aprendizaje sea transversal y que por lo tanto todas las materias recogidas en el currículo de Educación Primaria se trabajen de forma paralela y conjunta pese a su aparente distinción (Real Decreto 157/2022). El objetivo es, por lo tanto, diseñar a lo largo de la propuesta distintas situaciones que permitan que el aprendizaje en un área conlleve, necesariamente, la mejora en el resto (Requena & Sáinz de Vicuña, 2009).

Principio lúdico: aceptado por diversos autores como el mejor método de aprendizaje al resultar la enseñanza un medio para obtener un objetivo mayor y por lo tanto proporcionar un saber natural e indirecto, este principio proporciona un aprendizaje en los menores a largo plazo (Krashen, 1991). Su cercanía al juego y la experimentación como se ve en el apartado 4.6.2., no implica una falta de enseñanza, pues los menores ponen en práctica los conceptos y algoritmos en distintas situaciones y contextos de la vida real, objetivo primordial de la nueva ley educativa (Decreto 61/2022); y de la propia metodología FpN (Lipman, 2003).

Principio de afectividad: especialmente importante en la metodología diseñada por Lipman (2003), el rol docente se caracteriza por su afectividad, positividad y cercanía, dejando que los menores se expresen de forma libre, escuchándolos sin imponer sus criterios y proporcionando un clima de confianza, seguridad, respeto y mejora en una propuesta en la que trabajan temas especialmente complejos y personales (CG4 y CG7). Para conseguir alcanzar el principio, Paniego (2017) señala también, como habilidades necesarias en todo docente que quiera mantener un fuerte vínculo con su grupo, el papel de mediador, facilitador de propuestas, orientador, apoyo...

Principio de colaboración: el trabajo colaborativo, defendido por autores como Glinz (2005) y desarrollado en todas las sesiones de la propuesta, fomenta en los menores, además de un sentimiento de pertenencia al grupo, una actitud de responsabilidad y codependencia del trabajo y esfuerzo de los demás. Su uso habitual en el aula crea, a largo plazo, adultos con mejores relaciones sociales, más capacidad de trabajo en grupo y mayor empatía, respeto y tolerancia (Gardner, 2005).

Principio de agrupamiento: la disposición de los menores es, según Barba (2020), fundamental. Por ello, durante toda la propuesta éste va cambiando al mostrar todos los modelos ventajas e inconvenientes. El trabajo individual fomenta la autonomía, independencia y confianza del menor (ver en el apartado 4.6.1.); la disposición en parejas trabaja los valores de tolerancia, el respeto y la ayuda (ver apartado 4.6.2.); los pequeños grupos (ver punto 4.6.3.) mejoran la competencia Interpersonal de la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (2005); y el recurso del grupo completo, visto en cada taller mediante el uso de debates y puestas en común, ayuda a crear vínculos sociales (Barba, 2020).

4.6. Actividades del taller “*Si los niños gobernarán el mundo*”

4.6.1. Ahora que lo siento

Descripción: la actividad se realiza en la hora semanal dedicada al taller que aplica la metodología FpN, aunque podría desarrollarse también en una sesión de Ciencias de la Naturaleza. Como forma introductoria a la temática del día “la muerte, los fósiles y la eternidad”, se plantea la pregunta inicial “*¿Qué queda de nosotros cuando fallecemos?*” al grupo para realizar una pequeña tormenta de ideas durante 10-15 minutos. En ella se permitirá participar a todos los menores, exponiendo sus distintas ideas y pensamientos al respecto, ya sean complementarias o antagónicas entre sí siempre y cuando se respete las opiniones opuestas, el turno de palabra...

Después del pequeño debate se procede a explicar, desde el punto de vista científico, qué ocurre tras la muerte a través de la realización de un modelo de escayola. En esta parte de la actividad, más teórica, se expone cómo es el proceso de fosilización de un esqueleto, las dificultades del proceso y el estudio que estos restos fósiles han permitido realizar sobre la evolución de los seres vivos a lo largo de la historia.

En los últimos veinte minutos de clase, los menores, además de reflejar su opinión sobre la temática en su “diario de reflexiones”, crearán sus propios restos fósiles incrustando en plastilina conchas, pequeños animales de plástico, hojas... Cuando han realizado el molde y retirado el objeto, el modelo se cubre con escayola y se deja secar hasta el día siguiente, cuando se desmoldan las muestras para descubrir sus propios fósiles y “extinciones en masa” (ver figura 3 del anexo 2).

Fundamentación: A menudo las reacciones de los menores durante el duelo no coinciden con las de los adultos debido a que no perciben cómo afecta esta situación a sus vidas. Además, la información que reciben al respecto suele ser tardía, equívoca y escasa (de Hoyos, 2015). Aun así, algunos pediatras afirman que los niños pueden reaccionar de forma similar a los adultos ante el duelo por su capacidad de imitación, desarrollando empatía por quien sufre y entristeciéndose junto a ellos (Ginsburg & Salek, 2016). Por ello se aconseja ayudar a los niños durante el proceso de pérdida mediante la ayuda de especialistas y una adecuada educación emocional para reconocer y manejar sus emociones: pena, miedo, enojo, culpa o soledad (Colomo, 2016).

Dentro de esta experiencia existen distintos casos. Hay influencias normativas, referidas a los acontecimientos que afectan a toda la sociedad por una razón histórica (muertes por guerras o escasez en un país) y por la edad (al ser niños de 10 y 11 años, destaca la pérdida de abuelos y bisabuelos) (Orellana, 2016). Por otra parte, y según el mismo autor, hay influencias no normativas, las cuales se dividen también en dos grupos. Existen los hechos atípicos, es

decir, situaciones que habitualmente no suceden como la pérdida de hermanos o primos menores; y los hechos típicos que suceden en momentos atípicos, como el fallecimiento de un progenitor siendo aún pequeño (Orellana, 2016). Esto se vincula directamente con la materia *Psicología del Desarrollo*, y las competencias CG1, CG2 y CG5 del plan de estudio.

Partiendo de esta idea de proceso vital lógico y natural, varios autores critican que la muerte siga siendo tabú para gran parte de la sociedad (Cortina & de la Herrán, 2007). Sin embargo, esto no siempre ocurre en los niños, pues, por su falta de comprensión y prejuicios, a menudo tratan la muerte de forma superficial en sus juegos y canciones (ver figura 4 del anexo 2). En ellas, la muerte es cotidiana, un proceso tratado de forma natural y superficial, sin asociarse a emociones, lo que refuerza a los autores que abogan por tratar el tema con juegos o cuentos para facilitar su comprensión (Moreno, 2015).

Por otra parte, las explicaciones a los menores en ese momento de incertidumbre deben ser francas, sinceras y simples, debiendo adecuar el lenguaje al contexto (de Hoyos, 2015). Además, desde el punto de vista pedagógico, el duelo es un proceso de cambio, lo que aleja posturas que precisan ciertas reacciones y emociones (Colomo, 2016). Esto coincide con asignaturas como *Didáctica de la Lengua*, donde se apoyaba la utilización de la literatura para trabajar la regulación emocional o el temor en el aula. Así, Bettelheim (1976) expone que los cuentos tienen un efecto terapéutico en los menores defendiendo que no sólo no crecen los miedos, sino que permiten verbalizar sus dudas e inquietudes más personales.

La utilidad de su uso se ha demostrado en estudios al ver que los infantes entienden lo ocurrido, hablan del tema y responden a preguntas abstractas pese a su corta edad tras las actividades de sensibilización (Bravo et al., 2000). Del mismo modo, Bisquerra (2011) asume que es inevitable sentir emociones negativas, lo que pone el foco en su regulación, aprendiendo a ser felices mediante la valoración que cada uno hace de sus sentimientos. Gardner coincide en esto y defiende, a través de la *Teoría de las Inteligencias múltiples*, que la identificación de las emociones propias y ajenas, inteligencias inter e intrapersonal respectivamente, permiten crear sólidas relaciones sociales (Gardner, 2005).

Siguiendo esta idea, al explicar el tema en el aula, además de enfocarse desde la ciencia, la evolución y los fósiles, se trabaja con la interculturalidad y la multiplicidad de pensamientos y creencias al respecto, mostrando cómo la muerte afecta independientemente de la posición social, nacionalidad y género. Además, para ajustar el tema al grupo, se usa la filosofía del color de luto, pues para ellos resulta curiosa la historia del color negro en España, el blanco en los países árabes y orientales o el naranja en Egipto.

En resumen, con este estudio podemos señalar que la muerte, pese a ser un tema complejo con connotaciones negativas, puede tratarse desde edades tempranas. Siempre enfocándolo

desde el respeto y la multiplicidad de religiones y pensamientos, se pueden resolver las dudas de los menores, aunque esto conlleve más esfuerzo docente al educar desde el debate, la tolerancia y la convivencia, lo que desarrolla las competencias CG3, CG4 y CG7.

Tabla 2

Detalles de la actividad "Ahora que lo siento". Elaboración propia.

Recursos	Plastilina, yeso, agua, recipientes y objetos para fosilizar como conchas, animales de plástico y hojas.	
Espacio	Tanto el debate como la actividad de fosilización se realizan en el aula habitual, aunque en caso de no tener lavabo en la clase se debe tener acceso a un baño para añadir agua a la mezcla de escayola y limpiar los recipientes.	
Agrupación	El debate inicial se lleva a cabo con el grupo al completo, pero los fósiles se realizan individualmente.	
Objetivos didácticos específicos		Objetivos didácticos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el proceso de fosilización, sus rasgos, fases y dificultades. - Crear su propio material fosilizado. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las diferentes creencias acerca de la muerte. - Establecer un debate respetando opiniones contrarias o complementarias, acatando el turno de palabra y escuchando a la otra persona.
Saberes básicos específicos		Saberes básicos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las fases de la investigación científica: observa, organiza, crea modelos, formula preguntas, analiza resultados... y la realiza usando un vocabulario adecuado. - Relaciona los distintos colores con las tradiciones funerarias alrededor del mundo. - Elabora su propio fósil siguiendo las instrucciones dadas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Expone sus ideas de forma tranquila, clara y ordenada. - Interioriza el concepto de múltiples perspectivas.
Competencias específicas de la sesión		Competencias específicas del grado
<p>2.3 Diseña y realiza experimentos guiados mediante diferentes técnicas y modelos, empleando de forma segura los instrumentos, materiales y herramientas necesarios, realizando observaciones y comunicando sus ideas (STEM)⁵.</p> <p>9.1 Resuelve de forma pacífica y dialogada los conflictos, generando una interacción respetuosa y equitativa con sus iguales donde explique y ejercite las principales normas, derechos, deberes y libertades que forman parte de la convivencia en sociedad (CD).</p>		<p>CG8.1.</p> <p>CG4</p>
Adaptaciones	No fueron necesarias en este ejercicio teniendo en cuenta que el debate se realiza de forma oral.	
Evaluación	La sesión se evalúa de forma individual a través de tablas de observaciones del cuaderno de registro docente.	

⁵ Las competencias específicas señaladas en cada sesión se basan en las competencias específicas de la legislación vigente para 5º de Educación Primaria (LOMLOE) y están vinculadas con las competencias clave, reflejadas en forma de código.

	Ítems	Sí	A veces	No
	Practica la escucha activa en el debate y la explicación			
	Vincula la creación de fósiles con la extinción de especies y la evolución de los seres vivos			
	Colabora con sus iguales en las dos actividades, mostrando actitudes de respeto y ayuda			
	Repite ideas o información previamente expuesta por otros compañeros.			
	Desarrolla hábitos básicos de conversación: respetar el turno de palabra, mirar a los ojos, mantener el tono de voz...			

4.6.2. Ahora que lo hago

Descripción: esta sesión seguirá la metodología “*Qué sé, qué quiero saber, qué he aprendido*”. Para ello, al comenzar la sesión se pedirá a los menores que completen la primera parte de la hoja sobre sus conocimientos previos individuales acerca de la huella de carbono. En este espacio pueden escribir, dibujar, hacer esquemas o listas con las ideas que tienen acerca del concepto. Tras 5 minutos, el docente pide a los menores que reflexionen sobre lo escrito y plasmen ahora en su “diario de reflexiones” qué quieren saber sobre el concepto, cuáles son sus dudas personales sobre la temática. De nuevo, después de 5 minutos de reflexión, se recogen las fichas y se expone qué es la huella de carbono y cómo contribuye cada acción personal en ella durante 20 minutos, ilustrando con ejemplos de acciones cotidianas las explicaciones.

Una vez explicado se propone a los menores que calculen, a través de una “calculadora de carbono” la huella de carbono que crea cada niño al año, de forma aproximada, mediante acciones de su vida diaria como el transporte, la ropa, la dieta o el agua y gas utilizado. Esta calculadora pone a disposición los elementos de forma individual, por lo que durante los 20 minutos que durará la práctica los menores deben calcular cuántos elementos gastan o el número de meses que hacen uso de ellos para finalmente hacer una suma con las toneladas de CO₂ que emiten nuestras acciones. Así se vincula la ecología y la reflexión sobre el desarrollo sostenible con el área matemática.

Al finalizar la sesión, se encomendará a los menores como tarea que elaboren en una cartulina una representación de lo que han aprendido, pudiendo exponer sus propios datos de las huellas de carbono calculadas. Ese trabajo será expuesto en el aula de referencia.

Fundamentación: según el estudio de Qustodio (2022), los menores llegaron a pasar, en 2022, hasta cuatro horas diarias frente a las pantallas de dispositivos por motivos lúdicos,

educativos o informativos. Esto implica en el futuro el aumento de casos de hipermetropía o astigmatismo junto al sedentarismo o la alteración del sueño señalada por la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (2018) en los jóvenes (CG1).

Debido a este uso desmedido, muchos tutores y familias deciden limitar el uso a Internet, coartando así también la herramienta digital que permite un aprendizaje más dinámico y lúdico (Bilbao, 2017). Sin embargo, el marco legislativo apunta en la dirección opuesta, mencionando de forma explícita en objetivos y competencias la necesidad de aprender a utilizar distintos soportes digitales de forma consciente y autónoma, siendo los infantes conscientes, desde pequeños, de las ventajas e inconvenientes de su uso (Decreto 61/2022).

Del mismo modo, el taller se justifica desde el ámbito legal por la inclusión del cuidado del medio ambiente y el conocimiento de la problemática del cambio climático en la nueva ley educativa LOMLOE (ver apartado 3.1.2.). En el documento se ejemplifica el trabajo sobre el desarrollo sostenible como uno de los retos del siglo XXI, foco de la propuesta, a los que hacer frente en su futura vida en sociedad, y que por lo tanto debe tratarse de forma continua y transversal durante toda la etapa educativa (Real Decreto 157/2022).

Por último, cabe destacar que esta actividad se comprende también desde el aprendizaje holístico apoyado en las materias de *Didáctica e innovación curricular* y *Orientación educativa y acción tutorial*. El trabajo desde el área digital para cubrir una temática de Ciencias Naturales a partir de cálculos matemáticos que se expresan mediante la competencia lingüística fomenta un aprendizaje paralelo en distintas asignaturas haciendo que, mientras se alcanza el espíritu crítico y reflexivo, avancen, en conjunto, su conocimiento en el resto de áreas (CG4 y CG7).

Tabla 3

Detalles de la actividad “Ahora que lo hago”. Elaboración propia.

Recursos	Dispositivos digitales con conexión a Internet (tablets u ordenadores), calculadora de carbono (ver aquí o aquí), lámina con las cuestiones “qué ser, qué quiero saber, qué he aprendido”.	
Espacio	La puesta en común sobre los conocimientos previos se realizará en el aula habitual. El cálculo de la huella de carbono debe hacerse en el aula de informática o en el aula de referencia si se cuenta con dispositivos electrónicos como tablets para acceder a la información.	
Agrupación	Las actividades se realizarán de forma individual.	
	Objetivos didácticos específicos	Objetivos didácticos transversales
	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender cómo las acciones cotidianas impactan sobre el medio ambiente. - Calcular el impacto o huella de carbono que genera de forma anual una persona en su vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser conscientes de que la toma de decisiones diarias compromete al medio ambiente. - Demostrar que el desarrollo sostenible es viable desde edades tempranas con el cambio de pequeñas acciones.

Saberes básicos específicos		Saberes básicos transversales	
<ul style="list-style-type: none"> - Aplica algoritmos matemáticos básicos en distintos contextos sociales y educativos. - Simula de manera independiente la huella de carbono que generan sus acciones cotidianas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Maneja los dispositivos digitales y las posibilidades de Internet de forma adecuada y autónoma, reconociendo el valor educativo de éstas. - Analiza y reflexiona sobre su responsabilidad en temáticas como el cambio climático. 	
Competencias específicas de la sesión			Competencias específicas del grado
<p>1. Usar dispositivos y recursos digitales de forma segura, responsable y eficiente en el ámbito educativo, sabiendo buscar información y trabajar de forma autónoma (CD).</p> <p>5. Identificar las características naturales, sociales y culturales del entorno, estableciendo relaciones entre ellos y reconociendo su valor para cuidarlo, conservarlo y mejorarlo mediante acciones para su uso responsable (CCEC).</p> <p>6. Definir las causas y consecuencias de la acción humana en el medio, identificando qué conductas ciudadanas individuales y colectivas pueden procurar un futuro sostenible y qué soluciones o estilos de vida coinciden con el respeto, cuidado y protección de las personas y el planeta (STEM).</p> <p>7. Observar y entender los cambios en el medioambiente, a partir de relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, explicando así las relaciones entre presente, pasado y futuro del entorno (CPSAA).</p>			<p>CG8</p> <p>CT3</p> <p>CT10</p> <p>CT15</p>
Adaptaciones	<p>Las dos menores con dificultades en Lengua y Matemáticas trabajan de forma colaborativa con otra compañera, previamente seleccionada por la tutora por empatía y buen nivel académico, en el aula de informática. Esta adaptación no es significativa teniendo en cuenta que el resto de compañeros se agrupan también por parejas, aunque ellos de forma libre, por la falta de dispositivos.</p> <p>En cuanto a la lámina, para elaborarla las dos menores tuvieron ayuda docente al hacer la puesta en común inicial con ellas de forma oral para escribir únicamente 3 frases que reflejaran la conclusión de la conversación.</p>		
Evaluación	<p>El docente evaluará la evolución desde la lámina inicial sobre los conocimientos previos acerca de la huella de carbono hasta la cartulina con los datos obtenidos en la calculadora y la información aprendida durante la sesión. También será tenido en cuenta el propio trabajo en clase, siendo especialmente reseñable la capacidad de trabajar por parejas en el aula de informática.</p>		

4.6.3. Ahora que lo digo

Descripción: partiendo de la conocida como “sociedad de la información” por ser los datos personales uno de los mayores valores para empresas y gobiernos, y de la diversidad de medios y fuentes de información, el objetivo principal de este taller se centra en la reflexión sobre la manipulación informativa.

Para ello, se escuchará un fragmento de radio (disponible [aquí](#)) en el que se expone un estudio sobre la información ofrecida por medios catalanes y madrileños sobre el tema deportivo de actualidad conocido como “Caso Negreira”. En él se analiza no sólo la cantidad de información ofrecida por la prensa sino la forma de hacerlo o las palabras usadas, viendo al final que las dos poblaciones acaban mostrando opiniones diferentes al respecto.

Una vez escuchado, se reproducirá otro fragmento (ver [aquí](#)) donde un periodista critica la mala praxis de la prensa escrita al manipular a su público objetivo “silenciando” o “minorizando” el posible caso de corrupción arbitral del FC Barcelona aludiendo que el aficionado debe ser consciente de la situación en su totalidad para tener su propia opinión al respecto. Tras ello, se propone a los menores trabajar en grupos pequeños para crear un juego de rol donde 3 equipos simulan ser periodistas y el cuarto la institución que debe dar explicaciones sobre un acontecimiento elegido al azar entre los planteados por la tutora (casos de corrupción, accidente laboral en una empresa, caída de árboles...).

Así, todos los equipos tendrán 5 minutos para plantear las explicaciones que darán sobre el acontecimiento o las preguntas que formularán si son periodistas para obtener la mayor cantidad de información posible. Tras la rueda de prensa, de unos 10 minutos donde todos los equipos tendrán turnos de preguntas, los grupos que simulan ser periodistas tendrán otros 5 minutos para rellenar la plantilla de una portada de periódico con la información e imagen que consideren oportuna, poniendo en común más tarde los distintos resultados y pudiendo comparar cómo varían las propuestas y la información proporcionada al lector dependiendo de los criterios que cada grupo ha considerado.

La actividad se repite otras 3 veces para permitir que todos los menores se encuentren en el papel de informadores y receptores de información, adquiriendo de esta forma también la habilidad para responder preguntas y dar información de manera clara y ordenada.

Fundamentación: se denomina “sociedad de la información” a aquella cultura que, por el uso intensivo de las tecnologías de la información, hace que los datos personales centren un destacado valor en las relaciones interpersonales, siendo especialmente importante para los gobiernos y organizaciones (Balderas, 2009). España es actualmente considerada así, y por ello desde el currículo de Educación Primaria se recalca la importancia de un cambio de mirada en la materia de *Lengua y Literatura*. Así, el Real Decreto señala que la alfabetización en el siglo XXI no se trata sólo de crear lectores competentes, sino autónomos y críticos con cualquier tipo de texto, sabiendo valorar su calidad y fiabilidad (Real Decreto 157/2022).

Esto concuerda con la materia *Lengua Española*, las competencias CT3 y CT10, y lo aportado por el filósofo Noam Chomsky, quien criticaba que la manipulación mediática puede destruir los cerebros de las comunidades sin aparente dificultad (Pineda, 2002). Este autor, también

matizó en sus escritos que tener acceso a todo tipo de información no garantiza en sí mismo el conocimiento, destacando el análisis, la crítica, el debate o la reflexión como herramientas necesarias para gestionar y evaluar los datos que tiene a su alcance. En el mismo sentido, el estudio de la OCDE (2018) exponía que uno de los mayores problemas de los discentes analizados era la comprensión lectora (ver apartado 3.2.1.) debido a la falta de perspectiva personal en las lecturas y a la excesiva información que consumen los menores de distintas fuentes de las que no se sabe su grado de originalidad y veracidad.

Por ello Timsit (2002), señala como principales rasgos de manipulación mediática el factor de la distracción, que desvía la atención del público para evitar que éste se interese por el dato relevante; la gradualidad, que tiene como objetivo la progresividad de la información para aceptar actos socialmente injustos; el acto de diferir, es decir, aceptar determinados datos o medidas por un futuro resultado mejor; la apelación a la emoción para que el espectador se sienta o no identificado con una noticia o personaje y por lo tanto tome partido...

Esto, unido a los algoritmos de aplicaciones como Instagram para mostrar contenidos afines a tus gustos, las cookies de las páginas webs que adecúan la publicidad a tus criterios o los pagos de empresas a informativos y periódicos nacionales para contar como noticia de actualidad y relevancia eventos que ellos mismos han patrocinado (prácticas todas legales, conocidas y permitidas), hacen necesario este tipo de talleres en las aulas ordinarias para valorar qué tipo de información se consume y hasta qué punto afecta ésta a sus vidas.

Tabla 4

Detalles de la actividad "Ahora que lo digo". Elaboración propia.

Recursos	Fragmentos de radio sobre la manipulación mediática (1 y 2), plantilla de portada de periódico y material de escritura y dibujo (lápices, rotuladores...).	
Espacio	Todo el taller se lleva a cabo en el aula de referencia.	
Agrupación	Las actividades de escucha y debate iniciales se realizan con el grupo al completo y en el role play, aunque todos participan, los menores se dividen en los grupos de trabajo (5 infantes).	
Objetivos didácticos específicos		Objetivos didácticos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los datos procedentes de distintas fuentes de información, valorando su fiabilidad y estableciendo un criterio personal y crítico. - Formular preguntas, titulares y noticias de acuerdo con criterios propios, acercándose a la labor periodística. 		<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la capacidad de manipulación mediática en prensa escrita, informativos, redes sociales... - Producir de forma autónoma trabajos y proyectos buscando obtener el mejor resultado posible.
Saberes básicos específicos		Saberes básicos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce los distintos medios de comunicación y la función periodística. - Realiza de forma colaborativa la portada de un periódico adecuándose a los registros y formatos propios de éste. 		<ul style="list-style-type: none"> - Expresa con claridad preguntas y respuestas, adecuando el mensaje al contexto. - Toma conciencia de la importancia del espíritu crítico y la opinión personal respecto a los temas de actualidad.

Competencias específicas de la sesión	Competencias específicas del grado
<p>3. Comprender y producir textos orales y escritos, con coherencia, claridad, registro adecuado y corrección gramatical y ortográfica, para expresar ideas, construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas (CCL).</p> <p>6. Buscar, seleccionar y contrastar información de diversas fuentes, comprobando su fiabilidad y veracidad y reconociendo los riesgos de manipulación y desinformación, adoptado una perspectiva personal y crítica (CPSAA).</p> <p>9. Reflexionar de forma sobre el lenguaje y su uso en distintos contextos, sabiendo usar la terminología adecuada (CCL).</p> <p>10. Utilizar un lenguaje no discriminatorio, rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje (CCL).</p>	<p>CG8.4.</p> <p>CT3</p> <p>CT10</p> <p>CT13</p> <p>CT15</p>
Adaptaciones	<p>Dados los problemas de las dos menores explicados en el apartado 4.1., se encomendó a sus compañeros que las niñas participaran en la elaboración del periódico diseñando la imagen de la portada. Durante los tiempos de formulación de preguntas o respuesta de éstas, al ser oral, las menores no necesitaron ninguna adaptación, pues otro compañero del grupo tomaba las notas de las respuestas.</p>
Evaluación	<p>En este taller se tendrá en cuenta no sólo el trabajo durante la sesión, tanto individual como colaborativo en los pequeños y grandes grupos, sino que se recogerán los trabajos finales, es decir, las diferentes portadas de periódicos elaboradas por los menores.</p>

4.6.4. Ahora que lo veo

Descripción: el taller tiene como finalidad que los menores reflexionen sobre el arte y sus diferentes concepciones si se trabajan en un centro educativo o en un museo, distinguiendo también las diferencias que se dan si es un menor o un adulto quien lleva a cabo la labor artística. Para ello, se muestra a los menores la *performance* “*Measuring the Universe*” de Roman Ondak llevada a cabo en el MoMA (Ondak, 2007). Su obra, involucraba a los espectadores haciendo que éstos marcaran su altura, nombre y edad en la pared con un objetivo: mostrar que los museos, pese a ser instituciones de referencia en el ámbito artístico y educativo, tienen un público objetivo mayoritariamente adulto (ver imagen 1 del anexo 1).

Una vez introducida la temática y explicada la *performance*, los niños debatirán durante 10 minutos con el resto de sus iguales sobre qué opinan de esta demostración o qué otros espacios son complejos de visitar por niños. Tras ello, se expone el caso de Acaso (2014),

quien cree que en los colegios no se realizan sesiones de arte, sino de manualidades, siendo especialmente reacia a la idea de copiar ejemplos, lo que genera a corto plazo 25 trabajos iguales y, a largo plazo, hastío por las bellas artes al no haber sido capaces de representar los modelos entregados en la escuela (Acaso, 2014). Para reflexionar sobre ello, se proponen las mismas preguntas que Acaso (2014) refleja en su obra ¿Por qué los adultos dicen que no saben dibujar si todos dibujamos desde que somos pequeños? ¿En qué momento se deja de dibujar? ¿Por qué se deja de hacerlo?

Después, en grupos de 5 integrantes, los menores debatirán en 10 minutos sobre qué medidas se pueden tomar para mejorar este tipo de situaciones tanto en los centros educativos como en los museos, utilizando 20 minutos de la sesión para que, en esos mismos grupos, los menores elaboren el “museo de los niños”, pudiendo elaborar el plano de su museo, los tipos de obras que elegirían o las normas que deberían seguir. Al finalizar, los menores autoevaluarán su trabajo y aprendizaje a través de una sencilla tabla.

Fundamentación: Ondak (2007) tenía como objetivo demostrar la falta de público infantil en espacios culturales y encontrar los motivos de ésta, destacando en su reflexión los pocos programas de divulgación artística dirigidos a esta edad, la falta de accesibilidad para los menores (con ejemplos básicos como la altura a la que se disponen las obras), o las normas, abundante y rígidas, de comportamiento en este tipo de espacios, lo que impide que los menores se muevan y experimenten con el arte (Ondak, 2007).

Otros artistas actuales como Duthie (2017) también reflexionaron sobre ello y, actualmente, defienden la capacidad de pensamiento filosófico y razonado en los menores a través de álbumes ilustrados, juegos o elementos artísticos que crean en la editorial “*Wonder ponder*”. En su editorial, especializada en libros para mirar, jugar y pensar, acercan grandes cuestiones filosóficas a los menores mediante una lúdica seria que pretende fomentar el debate en pequeños y adultos para que la pregunta se use en el aula y en el hogar (CG 4 y CG5).

Sin embargo, esta idea no es nueva, y ya escuelas como Summerhill en 1921 o Sudbury en 1968 se caracterizaban por votar las decisiones del centro o decidir las normas de forma colaborativa entre menores y adultos, es decir, por defender el uso del diálogo, la conversación y la democracia como forma fundamental del funcionamiento de un colegio (García, 2017). Esto, unido a la propuesta de las comunidades de indagación defendidas por Lipman (2003), para introducir la reflexión en el aula y el cambio de paradigma y pensamiento actual en lo educativo, social, moral... hacen que el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo esté muy presente en lo académico, aunque la filosofía siga alejada de forma curricular (CG3).

Tabla 5

Detalles de la actividad "Ahora que lo veo". Elaboración propia.

Recursos	Imágenes sobre la performance de Roman Ondak (ver imágenes 1 del anexo 1), folios y material de dibujo y escritura como lápices, rotuladores, ceras...																																											
Espacio	Todo el taller se realiza en el aula de referencia del grupo.																																											
Agrupación	Los menores trabajan en grupo completo o en pequeños grupos de 5 según la actividad. Aun así, cada menor aporta ideas y propuestas de forma individual.																																											
Objetivos didácticos específicos		Objetivos didácticos transversales																																										
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el papel del niño en los distintos espacios de uso público. - Crear su propio espacio museístico de acuerdo con sus criterios, ideas y propuestas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de forma cooperativa en distintos tipos de tareas, ayudando a sus iguales y buscando obtener el mejor resultado posible. - Proponer ideas y soluciones para incrementar la importancia del papel y opinión del menor en diversos contextos. 																																										
Saberes básicos específicos		Saberes básicos transversales																																										
<ul style="list-style-type: none"> - Señala las principales diferencias entre manualidades y arte. - Analiza las dificultades que un menor puede encontrar al acudir a distintos espacios públicos. - Representa un plano a escala elaborando distintos espacios en él según sus funciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Expresa su opinión sobre un tema de actualidad, exponiendo sus experiencias personales y argumentos de forma clara y ordenada. - Toma conciencia de la posición de inferioridad de los menores en algunos espacios y ámbitos sociales. 																																										
Competencias específicas de la sesión			Competencias específicas del grado																																									
<p>2. Investigar sobre los contextos artísticos, sus diversos canales, medios y técnicas, para entender el valor del arte como elemento de disfrute y aprendizaje (CCEC).</p> <p>4. Diseñar, elaborar y difundir producciones artísticas de acuerdo con criterios propios, valorando el proceso creativo, buscando obtener el mejor resultado posible y asumiendo el valor de la autoría (CE).</p>			<p>CG8.6.</p> <p>CT3</p> <p>CT15</p>																																									
Adaptaciones	No fueron necesarias en este ejercicio teniendo en cuenta que hay diversidad de actividades durante el taller y las menores con dificultades pueden participar tanto en las tareas orales como en las artísticas.																																											
Evaluación	<p>Además de recoger el trabajo final, su propio museo, se pide a los menores que autoevalúen su trabajo y la propia problemática trabajada mediante la siguiente tabla, siendo el 1 no lo creo/nada de acuerdo y el 4 sí lo creo/muy de acuerdo.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Ítems</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿Cuánto conocía sobre la temática antes del taller?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Cuánto sé sobre la temática tras el taller?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Cuán importante es que los menores accedan a museos o galerías?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿En las sesiones de plástica del colegio se crea arte?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Considero que los adultos de mi familia conocen el problema tratado?</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>¿Cuál crees que es la principal causa de la falta de niños en los museos?</td> <td colspan="4"></td> </tr> <tr> <td>¿Qué medida tomarías tú para solucionarlo?</td> <td colspan="4"></td> </tr> </tbody> </table>				Ítems	1	2	3	4	¿Cuánto conocía sobre la temática antes del taller?					¿Cuánto sé sobre la temática tras el taller?					¿Cuán importante es que los menores accedan a museos o galerías?					¿En las sesiones de plástica del colegio se crea arte?					¿Considero que los adultos de mi familia conocen el problema tratado?					¿Cuál crees que es la principal causa de la falta de niños en los museos?					¿Qué medida tomarías tú para solucionarlo?				
Ítems	1	2	3	4																																								
¿Cuánto conocía sobre la temática antes del taller?																																												
¿Cuánto sé sobre la temática tras el taller?																																												
¿Cuán importante es que los menores accedan a museos o galerías?																																												
¿En las sesiones de plástica del colegio se crea arte?																																												
¿Considero que los adultos de mi familia conocen el problema tratado?																																												
¿Cuál crees que es la principal causa de la falta de niños en los museos?																																												
¿Qué medida tomarías tú para solucionarlo?																																												

4.6.5. Ahora que lo pruebo

Descripción: con el fin de mostrar las dificultades de la comunidad sorda, en esta sesión, extrapolable a la materia de Educación Física de cualquier centro, se realizarán varios circuitos de obstáculos por parejas, siendo un miembro de la pareja el que guíe mediante el uso de signos de la Lengua de Signos Española al otro integrante de la pareja.

Sin hacer ningún sonido, el reto no sólo se encuentra en ver los pictogramas de los signos, interpretarlos, y usarlos, sino en llamar la atención de la pareja que está realizando el circuito sin utilizar el sonido. Una vez terminado el recorrido (que puede ser tan largo y complejo como se quiera incluyendo más o menos signos de mayor o menor dificultad), los menores cambiarán al circuito de su derecha.

Tras veinte minutos de práctica en recorridos que requieren distintas habilidades y haber experimentado los dos miembros de la pareja las dos posiciones, se hará una puesta en común alrededor de las preguntas ¿cuál es la mayor dificultad de la actividad? ¿cuál debe ser la mayor dificultad de la comunidad signante en su día a día? A partir de esa cuestión los menores pueden expresar sus distintas impresiones, poner en común las dificultades o generar nuevas preguntas. En caso de que el debate se estanque, será el docente quien, sólo a través de preguntas como ¿puede una persona sorda disfrutar de la música o tocar un instrumento? ¿qué podemos hacer nosotros como personas por esa comunidad? ¿qué podemos hacer nosotros como colegio por esa comunidad?, reinicie la conversación.

Fundamentación: La lengua de signos suele quedar restringida a la comunidad sorda y su círculo cercano, aunque está mucho más extendida. El Instituto Nacional de Estadística (INE) advirtió en 2020 que el 2,8% de los españoles con 6 o más años tenía discapacidad auditiva y el 2,4% discapacidad comunicativa, pudiendo haber personas con ambos problemas (INE, 2020). Además, la Organización Mundial de la Salud señala que actualmente más de mil millones de personas tienen riesgo de perder la audición por la continua exposición al ruido, lo que hace pensar en un posible aumento de la población signante (OMS, 2021).

En cuanto al trabajo de la motricidad que centra esta sesión, ya Zaporózeths (1988), citado en Cabrera & Dupeyrón (2019), afirmaba que la motricidad fina se mejoraba con ejercicios y maduración por el necesario ajuste ojo-manual y la coordinación neurológica, esquelética y muscular. Por ello defendió su desarrollo en distintos contextos con variedad de tareas y pruebas. Del mismo modo, autores actuales abogan por trabajar la pinza digital con tareas como cortar, dibujar, enhebrar, abrochar... al creer que éstas mejoran su concentración y precisión (Cabrera & Dupeyrón, 2019). Destaca en cambio que entre esas ideas alternativas no está la enseñanza de la lengua de signos, que, además de mejorar las habilidades citadas, fomenta la inclusión, el respeto y la diversidad lingüística de España (CT8).

Por otra parte, la lengua de signos beneficia la adquisición de la lateralidad, es decir, el uso mayoritario de una de las dos partes simétricas del cuerpo (CG1 y CG2). Este concepto, junto al gesto, capacidad innata y natural desde el nacimiento hasta la vejez (Viera, 2008), se fija en Educación Primaria como se vio en las materias *Educación Física y su Didáctica y Psicología del desarrollo*. La lengua de signos puede favorecerlo también, pues su uso corrige la escasa disociación de los primeros gestos manuales, es decir, al realizar un movimiento con una mano, la otra replica involuntaria y coordinadamente (Aguirre & Garrote, 2001). Por ello, al insistir en la educación de la independencia y disociación manual, se promueve la lengua de signos ya que, al necesitar muchos gestos diferenciar el movimiento de cada mano, se adquiere disociación gestual. Rigal (2006) matiza que hay dos tipos de disociación, pues algunos signos necesitan una disociación simple al usar una sola mano, y otros, en cambio, usan las dos de forma simultánea realizando distintos gestos, una disociación doble.

Otro punto clave es el trabajo con las expresiones faciales, importante en la lengua de signos al diferenciar su uso ciertas palabras que tienen la misma representación manual (ver figura 7 del anexo 2). Su tratamiento en el aula es además especialmente beneficioso para el alumnado TEA que recoge el centro, pues por su dificultad para comprender e interpretar el lenguaje corporal y facial del otro, tienden al desinterés y despreocupación, lo que conlleva en gran parte de las ocasiones, el aislamiento del menor (Fernández & Fiuza, 2014).

En resumen, incluir la lengua de signos en un aula normativa con alumnado oyente y signante mejora la motricidad fina y gruesa, fomenta la lateralidad, y disociación gestual, desarrolla el esquema corporal y trabaja las expresiones faciales además de incluir a la comunidad signante y educar en valores (CG4 y CG8).

Tabla 6

Detalles de la actividad "Ahora que lo pruebo". Elaboración propia.

Recursos	Signos de acciones como correr, saltar, derecha, izquierda, coger, debajo... disponibles aquí , mapa con los circuitos y acciones en cada caso, material deportivo como conos, cuerdas, picas...	
Espacio	Se llevará a cabo en el espacio del patio o, en su defecto, en el gimnasio u otro espacio abierto.	
Agrupación	Los circuitos se realizan en parejas, siendo uno el que guía y otro el que realiza, aunque varias parejas pueden coincidir en un mismo circuito al mismo tiempo. La puesta en común se da con el grupo al completo.	
	Objetivos didácticos específicos	Objetivos didácticos transversales
	- Conocer distintos signos de la Lengua de Signos y utilizarlos de forma adecuada dependiendo del contexto.	- Identificar las principales dificultades de la comunidad sorda en el ámbito escolar, laboral, personal y social.

<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de forma cooperativa, colaborando con sus iguales y mostrando ayuda a quien más dificultad presenta al realizar la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer su propio cuerpo, capacidad y posibilidad de acción. 																																					
Saberes básicos específicos	Saberes básicos transversales																																					
<ul style="list-style-type: none"> - Muestra buena motricidad gruesa al realizar las tareas propuestas y fina al coordinar las manos mientras realiza los signos. - Usa de forma correcta los signos aprendidos, interiorizándolos y perfeccionándolos con la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la Lengua de signos española como forma de comunicación, usándola de forma independiente. - Trabaja en parejas y en grupo, adaptando su lenguaje y comportamiento a cada situación para obtener el mejor resultado posible. 																																					
Competencias específicas de la sesión		Competencias específicas del grado																																				
<p>1. Reconoce la diversidad lingüística del mundo y de España, reflexionando sobre el uso de las diferentes lenguas y valorando la diversidad de lenguas y dialectos como una forma de riqueza cultural (CP).</p> <p>1. 2. Toma conciencia sobre el uso y funcionamiento de las distintas lenguas, comparándolas y aproximándose a ellas como una forma de conocimiento de otras comunidades y culturas (CCL).</p>		<p>CG1</p> <p>CG2</p> <p>CG8</p>																																				
Adaptaciones	<p>Al existir varios circuitos, éstos se pueden organizar por categorías y por lo tanto facilitar la realización de los más sencillos a aquellos menores con mayores dificultades motoras, permitiendo que experimenten al igual que el resto, sin percibirse la adaptación. Aun así, se les permitirá experimentar en aquellos recorridos con mayores tareas motoras y signos si así lo precisan, valorando positivamente su esfuerzo y mejora.</p>																																					
Evaluación	<p>Se valorará esta sesión mediante tablas individuales reflejadas en el cuaderno de registro docente a cada infante. En ellas, el 1 representa un ítem no alcanzado y el 5 un nivel avanzado en el objetivo.</p> <table border="1" data-bbox="437 1393 1382 1798"> <thead> <tr> <th data-bbox="437 1393 1107 1429" style="text-align: center;">Ítems</th> <th data-bbox="1114 1393 1161 1429" style="text-align: center;">1</th> <th data-bbox="1168 1393 1216 1429" style="text-align: center;">2</th> <th data-bbox="1222 1393 1270 1429" style="text-align: center;">3</th> <th data-bbox="1276 1393 1324 1429" style="text-align: center;">4</th> <th data-bbox="1331 1393 1378 1429" style="text-align: center;">5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="437 1438 1107 1496">Mantiene una escucha activa en el debate y la explicación de la tarea.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1505 1107 1563">Trabaja de forma coordinada con su compañero/a, mostrando respeto, colaboración y ayuda al realizar la tarea.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1572 1107 1662">Comprende los mayores retos y dificultades a los que se enfrenta la comunidad signante y propone ideas para su inclusión en una sociedad eminentemente oral.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1671 1107 1729">Realiza e interpreta los signos de la Lengua de signos española con autonomía e independencia.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1738 1107 1796">Lleva a cabo habilidades motrices básicas como correr, saltar, girar o coger con autonomía.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>		Ítems	1	2	3	4	5	Mantiene una escucha activa en el debate y la explicación de la tarea.						Trabaja de forma coordinada con su compañero/a, mostrando respeto, colaboración y ayuda al realizar la tarea.						Comprende los mayores retos y dificultades a los que se enfrenta la comunidad signante y propone ideas para su inclusión en una sociedad eminentemente oral.						Realiza e interpreta los signos de la Lengua de signos española con autonomía e independencia.						Lleva a cabo habilidades motrices básicas como correr, saltar, girar o coger con autonomía.					
Ítems	1	2	3	4	5																																	
Mantiene una escucha activa en el debate y la explicación de la tarea.																																						
Trabaja de forma coordinada con su compañero/a, mostrando respeto, colaboración y ayuda al realizar la tarea.																																						
Comprende los mayores retos y dificultades a los que se enfrenta la comunidad signante y propone ideas para su inclusión en una sociedad eminentemente oral.																																						
Realiza e interpreta los signos de la Lengua de signos española con autonomía e independencia.																																						
Lleva a cabo habilidades motrices básicas como correr, saltar, girar o coger con autonomía.																																						

4.6.6. Ahora que lo escucho

Descripción: el taller, comenzará con un trabajo previo en el hogar para crear una puesta en común sobre dos cuestiones a través de la aplicación *Mentimeter*. En ella, los menores podrán expresar, de forma anónima, sus ideas sobre ¿Qué es el reggaetón? y ¿Con qué palabras definirías el reggaetón? Al comenzar la sesión se expondrán los resultados y se valorarán las conclusiones a las que han llegado, intentando focalizar el debate y sus pensamientos hacia el género femenino y la lucha por la igualdad.

Una vez realizado el análisis se procederá a escuchar dos canciones actuales de fama mundial en las que se denigra y sexualiza a la mujer, reduciendo su actividad e importancia al plano sexual y sumiso (ver figura 5 del anexo 2). Tras la primera escucha, se repetirá la canción mostrando las letras para poder seguir el texto y mensaje que se transmite y al finalizar la segunda reproducción se generará un nuevo debate también enfocado al papel que se le da a la mujer en ambas canciones y su opinión, como consumidores de ese tipo de música, al respecto. Sólo en caso de que el debate se estanque se propondrán preguntas como ¿reflexionáis sobre el mensaje de la música que escucháis? ¿Escucháis canciones que envían mensajes opuestos a vuestras creencias o valores?

El debate durará unos 10 minutos y entonces se escucharán dos nuevas canciones de reggaetón con el mismo método de la doble escucha. Estas canciones están interpretadas por mujeres y su concepto es opuesto a las anteriores, dotando a la música de un mensaje de feminismo y libertad. Por ello el debate tras la escucha, de unos 10 minutos, comenzará con las mismas preguntas que el realizado al escuchar las canciones masculinas, pudiendo comparar y contrastar las respuestas y por lo tanto los valores e ideas que se transmiten. Para finalizar, se pedirá a los menores que registren estas reflexiones y cualquier opinión personal al respecto en su “diario de reflexiones” personal.

Fundamentación: tras nacer hace sólo 20 años en Puerto Rico, e introducirse en España hace sólo 10 años por las canciones de Juan Magán, entre las causas que justifican la escucha del reggaetón en las generaciones más jóvenes se encuentra la escasa diferencia de edad entre artista y público, el ritmo o la propia temática de las canciones, cercanas a la cotidianidad de los menores (RTVE, 2023). Así, el reggaetón es el género de música, según los últimos estudios de la plataforma de música Spotify, con más crecimiento del mundo, siendo escuchada por un tercio de los españoles en la plataforma (Spotify, 2022). Sin embargo, y pese a los grandes resultados obtenidos, este tipo de música apenas es tratado en las aulas, destacando entre sus motivos su inexistente mención curricular frente a la mención explícita de la música tradicional o clásica (Real Decreto 157/2022).

Otro de los motivos para su escaso tratamiento es el histórico del género, encasillado tradicionalmente en letras sexistas, machistas, homófobas y xenófobas (Ramírez, 2012). Sin embargo, y como aprecia Penagos (2012), su negación y ocultación académica no implica, necesariamente, que los menores sean ajenos a ella. Con un público objetivo joven, estos artistas, que permanecían alejados de los escenarios, han conseguido fama mundial en los últimos años y ahora actúan, al igual que intérpretes de otros géneros, en galas como los Premios Grammy 2023 (CG 5 y CT3).

Penagos (2012) en cambio cree que este género supone la mercantilización musical llevada al extremo, sin ninguna reflexión sobre los conceptos machistas que publican e influyen, inevitablemente, a la población que la escucha. Sin embargo, esta tendencia machista donde la mujer es cosificada y menospreciada está cambiando en los últimos años, teniendo las mujeres cada vez más impacto en el género y proponiéndose letras de empoderamiento femenino (ver figura 6 del anexo 2). Así, artistas como Rosalía o Lola Índigo son actualmente referentes femeninos e impulsan valores como la libertad, la diferencia personal o el emprendimiento.

Además, estudios como el impulsado por los neurocirujanos (Burunat et al., 2021) han demostrado que la escucha activa de este género musical, el que mayor actividad cerebral produce, mejora el funcionamiento de distintas áreas cerebrales, pudiendo ayudar a retrasar la aparición de enfermedades como el Parkinson.

En conclusión, además de expandir el español, pues 2 de las 5 canciones más escuchadas en el mundo son reggaetón en español (Spotify, 2022), el género está cambiando su tendencia hacia una visión más igualitaria donde las mujeres tienen cada vez más relevancia en la industria y expresan sus ideas en forma de música. Además, sus letras, aunque siguen mostrando una visión realista de los problemas de los más jóvenes cada vez muestran más empoderamiento femenino y libertad.

Como ocurre en el resto de talleres, no hay una visión inequívoca del tema abordado, pero la postura curricular sesgada sobre esta música no beneficia su conocimiento del mundo, algo defendido por Lipman (2003). No hablar del fenómeno sólo porque hay canciones machistas o xenófobas limita las perspectivas de los menores también acerca de temas más relevantes como la igualdad de género o la violencia machista. Así, su tratamiento en el aula a través de la escucha y el debate fomenta la toma de conciencia sobre estos mensajes y hace reflexionar sobre la importancia del lenguaje (ver punto 4.6.3.) y el papel de la mujer, permitiéndoles crear su propia opinión sobre un tema cercano a ellos y clave para la sociedad y valorando, según sus propios criterios, qué tipo de música y mensaje quieren consumir (CG8).

Sólo cabe preguntarse por lo tanto si el reggaetón es simplemente una música generacional que forma parte del fenómeno que se ha repetido durante décadas: “la música de la generación anterior fue mejor”.

Tabla 7

Detalles de la actividad “Ahora que lo escucho”. Elaboración propia.

Recursos	Aplicación <i>Mentimeter</i> , proyector, hojas con las letras de las canciones impresas, ordenador con conexión a internet, altavoces.	
Espacio	El taller se puede llevar a cabo tanto en el aula de música como en el aula habitual.	
Agrupación	El trabajo previo con <i>Mentimeter</i> se realiza de forma individual, aunque para la escucha y debate los menores se agrupan por grupos de trabajo (5 infantes) aunque cada uno pueda aportar sus ideas de manera individual.	
Objetivos didácticos específicos		Objetivos didácticos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los aspectos positivos y negativos del reggaetón como forma de expresión y comunicación de ideas y valores. - Reconocer el valor de la mujer en la sociedad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar e implicar al alumnado en el concepto de igualdad de género. - Eliminar estereotipos sexistas para generar relaciones sociales igualitarias.
Saberes básicos específicos		Saberes básicos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Describe el papel de la mujer en la industria de la música a lo largo de la historia del reggaetón. - Compara la posición de la mujer antes y ahora, estableciendo relaciones e inferencias sobre los retos futuros en este campo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Aprecia la igualdad de género como un valor democrático de convivencia y promueve conductas no sexistas. - Observa la diversidad cultural, de género y sexual, teniendo habilidades sociales para relacionarse y convivir.
Competencias específicas de la sesión		Competencias específicas del grado
8. Entender la igualdad de género como un derecho y por lo tanto un deber de la sociedad, mostrando empatía y respeto por las mujeres y su papel en el mundo, reflexionando sobre sus principales retos para contribuir a crear una sociedad justa (CD).		CG5
8.2 Desarrollar actitudes que promuevan la igualdad de género y las conductas no sexistas, identificando modelos positivos en su entorno cercano (CPSAA).		CG8
		CT3
Adaptaciones	No fueron necesarias en este ejercicio teniendo en cuenta que tanto la escucha como el debate se da por vía oral.	
Evaluación	Se valorará esta sesión a través de comentarios personalizados de cada infante registrados en el cuaderno de campo del docente, valorando de forma especialmente positiva la vinculación de los ejemplos mostrados y la temática abordada con otros casos, experiencias y ámbitos sociales tanto históricos como actuales.	

4.6.7. Ahora que lo pienso

Descripción: con el fin de trabajar la temática de los movimientos migratorios, en concreto los movimientos de refugiados, se muestra a los menores la obra “Alkebulan-Atlas descolonizado” de Nikolaj Jesper Cyon, donde se muestra el continente africano del revés. Entonces se pregunta, al grupo completo *¿Cómo se hace un mapa?* Tras escuchar sus ideas, se muestran tres mapas realizados antes de la primera vuelta al mundo (Mapa de Juan de La Cosa de 1500; el Planisferio de Nicolás Caveiro en 1506 y el Kunstmann IV atribuido a Pedro y Jorge Reinel de 1519) y otros tres posteriores (Planisferio Salviatti atribuido a Nuño García de Toreno en 1525; el Mapa del mundo conocido de Juan Vespucio en 1526; y el Mapamundi de Sebastián Caboto en 1544).

Tras verlos se pregunta de nuevo *¿Cómo se hace un mapa?* haciendo que las respuestas se acerquen más a la realidad de exploración, toma de medidas, adaptación cartográfica... Es entonces cuando se presenta el debate sobre el concepto de “eurocentrismo” por el cual se considera que los europeos tienen una superioridad moral, política, educativa, religiosa... ganada a lo largo de la historia, que deben enseñar e incluso imponer al resto de continentes (Lomba, 2000).

Después de la explicación del concepto y de la resolución de dudas de los menores, se expone el caso de las hermanas Yusra y Sara Mardini (ver apartado 3.2.3.). Ellas, debido a la guerra de Siria, huyeron de su país siendo adolescentes pidiendo asilo político como refugiadas en distintos países europeos hasta encontrarlo en Alemania. Años más tarde, y gracias a las ayudas del país pudieron participar en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro como nadadoras del equipo de refugiados, que nació en el año 2016 (UNICEF, 2020).

A partir de su historia, se plantea a los niños que reflexionen sobre el concepto eurocentrista y el movimiento migratorio, sus causas y consecuencias a nivel personal y social. Para ello, los menores crearán, de forma individual, un mapa mental en su “diario de reflexiones” donde poder vincular sus distintas ideas (causas de la huida, proceso, dificultades, posibles medidas para mejorar la situación...). Además, el docente, guiando el proceso de debate y reflexión personal, pedirá que entre esas aportaciones se cuestionen las temáticas ya tratadas en talleres anteriores (ver apartado 4,6,1,, 4.6.3. o 4.6.6.) con preguntas como: *¿Se manipula o dirige a la sociedad sobre este tema mediante el uso del lenguaje en los medios de comunicación? ¿Cuál es el choque cultural al que se enfrentan estas personas con distinta opinión sobre la muerte o la posición de la mujer en la sociedad?*

En los últimos 20 minutos de la sesión todos los mapas mentales se pondrán en común, sin tener este último debate el fin de llegar a una conclusión o medida cerrada, sino el fin de visibilizar el problema (actualmente agravado con conflictos como el de Sudán o la guerra de

Ucrania) y fomentar en ellos tolerancia, empatía, respeto y comprensión por estas personas. Así mismo, a modo de cierre del taller, el grupo al completo pondrá en común lo aprendido, haciendo que todos los menores juntos expresen, mediante el diagrama “*Qué sé, qué quiero saber, qué he aprendido*” ya mencionado en el apartado 4.6.2., sus opiniones sobre las distintas temáticas abordadas y presenten propuestas sobre otros temas de interés para ellos que deban abordarse en el futuro.

Fundamentación: Lipman explicó en su propuesta metodológica que las comunidades de investigación debían comenzar siempre sus debates tras una actividad o la exposición de un estímulo visual, musical, experimental... que proporcionara a los menores el mismo punto de partida sobre el que poner en común experiencias y opiniones (Lipman, 2003). Por ello, este taller, al igual que el resto (ver apartado 4.6.1. o 4.6.6.) que permiten introducir la temática en el aula, por muy alejada que se encuentre de los conceptos cotidianos de los menores.

En cuanto a la temática elegida, aunque el Real Decreto 157/2022 no menciona de forma explícita el término “refugiados”, sí incluye la necesidad de abordar los movimientos migratorios europeos y extraeuropeos en el aula como forma de reconocimiento de la diversidad e igualdad, respetando en todos los casos los Derechos Humanos (Real Decreto 157/2022). Del mismo modo, el Decreto 61/2022 menciona tanto en el área de Valores Cívico y Éticos como en las Ciencias Sociales la importancia del contenido por los valores de respeto y empatía que desarrollan los infantes, siendo especialmente importante la conciencia colectiva frente a los retos que afrontan estas comunidades (Decreto 61/2022).

Por otra parte, el tema coincide con autores como Sático & de Puig (2016), materias del grado como *Didáctica e Innovación Curricular* o las competencias CG5, CT8 o CT15 propuestas en el trabajo y, pese a ello, la temática pasa a menudo de largo en las aulas españolas por el temor a la conciencia infantil que, como se vio en el punto 4.6.1., es más sólida y madura cuando se abordan este tipo de cuestiones de forma realista y sincera, aunque adaptada a ellos (Cortina & de la Herrán, 2007).

Tabla 8

Detalles de la actividad “Ahora que lo pienso”. Elaboración propia.

Recursos	Mapa “Alkebulan-Atlas descolonizado” de Nikolaj Jesper Cyon (disponible aquí), mapas de Juan de La Cosa de 1500; el Planisferio de Nicolás Caveiro en 1506; el Kunstmann IV atribuido a Pedro y Jorge Reinel de 1519; el Planisferio Salviatti atribuido a Nuño García de Toreno en 1525; el Mapa del mundo conocido de Juan Vespucio en 1526; y el Mapamundi de Sebastián Caboto en 1544 (todos disponibles aquí), folios blancos y material de escritura.
Espacio	Todo el taller se lleva a cabo en el aula de trabajo habitual del grupo.

Agrupación	Aunque el mapa mental se realiza de manera individual, tanto las explicaciones docentes como las puestas en común se realizan con el grupo completo con el fin de tener una variedad más amplia de perspectivas, experiencias personales y opiniones.	
Objetivos didácticos específicos		Objetivos didácticos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el concepto de eurocentrismo, movimientos migratorios y refugiados. - Analizar la evolución cartográfica a lo largo de la historia, reconociendo sus avances tecnológicos. 		<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de los problemas sociales del siglo XXI, reflexionando sobre ellos para procurar las mejores medidas.
Saberes básicos específicos		Saberes básicos transversales
<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las causas y consecuencias de los movimientos migratorios, siendo conscientes de las dificultades que conllevan. - Señala algunos rasgos eurocentristas de la comunidad. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se interesa por los principales retos y problemas sociales a los que hace frente la sociedad del siglo XXI. - Adquiere valores de empatía, respeto y tolerancia por la diversidad cultural y étnica.
Competencias específicas de la sesión		Competencias específicas del grado
<p>5. Identificar las características sociales y culturales que causan los desplazamientos migratorios, analizando sus propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos (CCEC).</p> <p>7. Observar los cambios sociales y culturales, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar los distintos acontecimientos históricos y buscar soluciones para su mejora de forma individual y colectiva (CCEC).</p> <p>8. Mostrar empatía y respeto por otras culturas, reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir en la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y ética (CD).</p> <p>9. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos y los derechos humanos con el fin de promover la integración europea y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos (CD).</p>		<p>CG8.2.</p> <p>CG5</p> <p>CT8</p>
Adaptaciones	Las menores con mayores dificultades cuentan con la ayuda docente para elaborar su mapa mental, pudiendo participar en el resto de actividades orales de forma autónoma.	
Evaluación	El taller se valora, además de con la recogida del mapa mental, con una rúbrica donde se plasman los comportamientos observados de cada infante. En ella, el 1 representa la falta de logro y el 5 un conocimiento avanzado al respecto.	

	Ítems	1	2	3	4	5
	Comprende el concepto de eurocentrismo y movimiento migratorio.					
	Elabora un mapa mental de forma autónoma.					
	Participa en el debate aportando ideas complementarias a las existentes y originales, respetando las normas básicas de comunicación.					
	Reconoce la evolución técnica de la cartografía.					
	Pone en común experiencias y opiniones personales relacionadas con la temática que se debate.					
	Desarrolla un pensamiento crítico sobre los posibles gestos eurocentristas de su comunidad.					
	Reflexiona sobre las posibles medidas a tomar para paliar los efectos migratorios de las personas desplazadas.					

4.7. Evaluación

El proceso de evaluación es clave a la hora de programar cualquier actividad o propuesta, pues una buena evaluación no sólo permite conocer el grado de aprendizaje adquirido por el grupo, sino valorar nuestras propias capacidades y dificultades como docentes y, por lo tanto, las posibles mejoras en el proyecto (CT13). La OCDE (2008) remarca por ello que el proceso evaluador es fundamental, y critica que, en la práctica, éste quede reducido a la comunicación mediante un boletín de notas, que a menudo contiene únicamente un valor numérico. Barnés (2017) tampoco aprueba esta práctica y considera que tanto familias como instituciones y tutores deben distinguir entre el proceso de evaluación y el de calificación.

El proceso evaluativo es el más amplio de los dos al enfocarse en la valoración, a largo plazo, de los saberes, habilidades, destrezas, actitudes... de los menores en diferentes ámbitos, lo que pone el foco en el progreso personal (Ruiz, 2009). El proceso de calificación es mucho más sencillo según la Real Academia Española al limitarse a asignar un valor numérico (6, 8, 9) o no (apto/no apto) por el aprendizaje adquirido (RAE, 2020). Pese a esta clara diferencia conceptual, y aunque el modelo es conocido como “proceso de evaluación”, son varios los autores que consideran que el proceso de calificación es el más extendido, en parte justificado por ser la única forma en la que se comunican familias, discentes y docentes (Ruiz, 2009).

Aun así, la reducción a la calificación tiene inconvenientes como la minimización de la labor del docente y el propio discente, quien a menudo no ve reflejado su grado de aprendizaje o esfuerzo en un valor numérico. Sin embargo, para la familia, institución y sociedad, esta cifra suele suponer el punto de partida para la toma de decisiones más o menos trascendentales en la vida personal, social y académica del infante (CG6 y CG7). Por este motivo, las nuevas pedagogías proponen eliminar este tipo de calificaciones, afrontando la evaluación desde una multiplicidad de perspectivas según su extensión, criterio de comparación, finalidad... (ver

punto 4.7.1.). De esta forma el proceso de evaluación recupera su visión global donde las habilidades y potencialidades del menor se tienen en cuenta en distintas áreas, algo relevante curricularmente, y especialmente importante en este taller, donde todas las temáticas permiten adquirir conocimientos y destrezas de las distintas materias.

4.7.1. Modelos o tipos de evaluación según los criterios

a) Según su finalidad o función

El taller “Si los niños gobernarán el mundo” ha seguido un modelo de evaluación **formativo**, existiendo aun así sesiones con evaluación formativa o sumativa. Este modelo es la opción reflejada en la propia legislación de Educación Primaria y la más escogida por los docentes según (Ruiz, 2009) al permitir, mediante la evaluación continua, realizar cambios durante el proceso de enseñanza para solventar problemas o ajustar los contenidos y actividades al nivel e interés del grupo (Decreto 61/2022).

Parte del alumnado también prefiere este modelo evaluativo al poder ajustar su forma de trabajo a lo largo del tiempo y comprobar, gracias a las múltiples pruebas y correcciones, su grado de aprendizaje (Vlachopoulos, 2008). Sin embargo, la evaluación sumativa (ver apartados 4.6.2. o 4.6.4.), ofrece mayor libertad al alumnado al tener una única prueba de evaluación, lo que hace que otra parte de los menores prefieran este sistema por la mayor posibilidad de tener buenas calificaciones al existir un único registro (Vlachopoulos, 2008).

b) Según la extensión

La propuesta mantiene un modelo de evaluación **global** al valorarse tanto aspectos teóricos como el cambio climático, la huella de carbono o el método de fosilización; como puntos prácticos como el análisis de canciones de reggaetón; y actitudinales como las puestas en común y los debates sobre temas como la muerte o los movimientos migratorios (Decreto 61/2022).

Por este motivo, el proceso evaluativo del taller es considerado holístico o global, al poder observarse cómo cada factor afecta a la adquisición del resto y por lo tanto todas las áreas, conceptos, habilidades y destrezas están interrelacionadas (competencias). Este rasgo permite, además, tener una visión más completa del funcionamiento del taller y por lo tanto del grupo, pues su mejora en un área fomenta habilidades útiles en el resto como se mencionó en el apartado 4.5.

c) Según el momento de aplicación

Dentro de este apartado existen tres tipos de evaluación, encontrándose todas en el taller. Pese a no existir una evaluación **inicial** explícita, como ya se mencionó en el punto 4.2., durante el primer trimestre los menores ya han comenzado a trabajar con la metodología

FpN. Además, en la primera sesión (ver apartado 4.6.1.) también se dan pautas para llevar a cabo los debates y actividades.

Por otra parte, la evaluación **procesual** se lleva a cabo a lo largo de toda la propuesta (ver apartados 4.6.5. o 4.6.7.) al valorar, como recomienda el currículo, el trabajo y progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, pudiendo tomar medidas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Real Decreto 157/2022). La evaluación **final** de la propuesta, aunque no certifica al alumno como apto o no apto, sí permite al docente valorar si se han adquirido las características propias de la pedagogía y desarrollado las capacidades de cada menor, pudiendo poner en práctica todo lo anteriormente tratado en la última sesión.

d) Según el criterio de comparación

En la propuesta se ha optado por el modelo **autorreferenciado** en cuanto a su criterio de comparación, es decir, se valora a cada alumno en función de su nivel personal previo, eliminando así la comparación con sus iguales (Ruiz, 2009). Esto no elimina en cambio el trabajo con objetivos o saberes generales. Se trata únicamente de un matiz que permite al docente, de acuerdo con las características y necesidades que observa en cada menor, ajustar los distintos elementos curriculares y valorar, transcurrido un tiempo, el esfuerzo, cambio y mejora del infante, algo que aumenta el trabajo docente por la evaluación individualizada que supone (Onetti, 2011).

e) Según los agentes evaluadores

En todas las sesiones se distingue la evaluación **interna**, aunque cada una de ellas tiene un modelo de evaluación diferente dependiendo del agente evaluador. Así, en la sesión del apartado 4.6.3. se da una **heteroevaluación** al ser el docente quien valora los trabajos. En el taller expuesto en el apartado 4.6.4., sin embargo, existe **autoevaluación** al ser los propios menores quienes reflexionan sobre su propio comportamiento o sobre las situaciones del mundo que les rodea; existiendo del mismo modo procesos de **coevaluación** (ver apartado 4.6.5.) en estos mismos debates al poner en común ideas, ayudar a sus compañeros, trabajar en grupo, corregir errores...

4.7.2. Instrumentos de evaluación

Este apartado abarca las distintas herramientas a disposición del tutor para evaluar el proceso de aprendizaje del grupo. Entre ellas, y como se ha podido ver a lo largo de los distintos talleres recogidos en la propuesta, existe la evaluación a través de registros individuales en el cuaderno de campo del docente (ver apartado 4.6.1. o 4.6.7.) y la evaluación sumativa al evaluarse el resultado individual o grupal final en talleres como el descrito en el punto 4.6.2. (CG4, CG6, CG7).

Sin embargo, y al ser el primer modelo de evaluación continua el predominante, el conjunto de la propuesta tiene como foco el aprendizaje progresivo y por lo tanto la evaluación personal a lo largo del taller, teniendo como referencia la profundización y mejora en el pensamiento autónomo, crítico, reflexivo y argumentado defendido por Lipman (2003). Esto se puede ver con las continuas notas del grupo en el “diario de reflexiones”, lo que está estrechamente vinculado con la materia *Organización y gestión de instituciones y programas educativos* del grado y la legislación que rige la etapa, pues en su artículo 14 se refleja la necesidad de un variado sistema de evaluación que centre el foco en la observación directa y continua, proporcionando una evaluación global, continua y formativa (Real decreto 157/2022).

4.7.2.1. Autoevaluación

Una vez llevada a cabo el proyecto, siempre es interesante y conveniente realizar un proceso de autoevaluación con el que valorar los beneficios, perjuicios y dificultades del planteamiento como forma de proponer cambios y mejorar para desarrollar el proyecto en el futuro (García & Rivera, 2016). Así, en caso de volver a utilizar el material, tanto los contenidos como objetivos y actividades pueden adaptarse mejor a las características y necesidades del grupo.

Este aspecto, además de interesante desde el punto de vista docente, está recogido en la legislación vigente. La LOMLOE establece como punto básico la evaluación de la práctica docente de los distintos miembros de la comunidad educativa con el objetivo de colaborar en la mejora del sistema de educación-aprendizaje español (Real decreto 157/2022). Para ello, entre otras técnicas, se encuentra la formulación de cuestiones que, en base a la experiencia personal, lo acontecido en el aula y los comentarios de las distintas personas involucradas, pongan de manifiesto los aspectos a mantener o mejorar en el futuro.

Entre estas cuestiones destacan:

- ¿Ha sido la temática adecuada para el alumnado?
- ¿Se han adecuado los talleres a las necesidades individuales existentes en el aula?
- ¿Se han conseguido los objetivos referidos al debate? ¿Y los vinculados a la filosofía?
- ¿Qué objetivos no se han alcanzado? ¿Por qué?
- ¿Es la metodología de talleres la más indicada para tratar el tema?
- ¿Ha permitido la propuesta intervenir a todos los menores?
- ¿Hay concordancia entre lo previamente establecido y lo visto en el aula?
- ¿Cuál es el tema que más ha gustado? ¿Y el que menos? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios realizarías para aplicar este proyecto en el futuro?
- ¿Se ha conseguido que los menores aprendan a debatir? ¿Pueden hacerlo con autonomía y sobre los distintos temas relevantes para la sociedad del siglo XXI?

- ¿Es adecuado el tiempo que se dedica a cada tema?
- ¿Qué temáticas incorporarías? ¿Cuál eliminarías? ¿Por qué?
- ¿Consideras que al finalizar el programa los menores están más interesados en los temas y retos de la sociedad actual?

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias

Teniendo en cuenta que en el apartado 5.4. se vinculará de forma directa cada competencia con los autores citados durante el trabajo, a continuación se reflexiona sobre el grado de alcance de los objetivos y competencias recogidos en la propuesta y el grado de Educación Primaria.

Al analizar y exponer la actual situación de la filosofía, y en especial la situación de la metodología “Filosofía para Niños”, he podido alcanzar todos los objetivos generales descritos en el apartado 2.1. Así, he creado un trabajo formal acorde con el nivel universitario desarrollando diversas técnicas de comunicación oral y escritas y utilizando las tecnologías de la información en el ámbito profesional, lo que también concuerda con las competencias CT10 y CT13 del grado.

Del mismo modo, durante el proceso de elaboración he adquirido un pensamiento reflexivo y crítico. Éste no sólo me ha permitido cuestionar temas de relevancia social como los cambios en las relaciones de género o el desarrollo sostenible, lo que concuerda con la competencia CT3 y CT15, sino pensar en cómo estos temas de gran calado y actualidad pueden ser abordados en un aula ordinaria de Educación Primaria. Además, al demostrar mediante diversas actividades que el diferente nivel académico, grupo de edad o cualquier otro tipo de diferencia personal no supone un problema para la adquisición del pensamiento crítico, objetivo principal del documento, se ha mejorado el trabajo con la competencia CG4.

Por otra parte, en la propuesta se ha presentado una forma de análisis de los principales temas de actualidad que permitía su conexión con las técnicas de trabajo de la metodología FpN y el temario propuesto desde la Administración, lo que además de demostrar la aplicación práctica de distintas estrategias a los diferentes ámbitos disciplinares, justifica la adquisición personal de las competencias CG3 y CG8.

Este aprendizaje sobre el proceso de enseñanza en Educación Primaria, ligado principalmente a las competencias CG1, CG2, CG5 y CT8 al aproximarme al desarrollo personal, social, educativo y psicológico de los menores de 10 y 11 años, también se vincula con el Prácticum II y la propia metodología que centra la propuesta. Así, además de analizar

los usos y posibilidades de la FpN como forma de trabajo en Educación Primaria, el taller diseñado ha permitido relacionar las técnicas propuestas por Lipman (2003), y del estudio de la filosofía de forma general (argumentación, debate, formulación de preguntas, acercamiento a temas de relevancia personal o social...), con la capacidad de comprensión y razonamiento en el resto de materias que cursan los menores.

En resumen, el documento elaborado, pese a partir de una metodología muy concreta, ha mostrado cómo los diversos temas de actualidad y las habilidades vinculadas con la filosofía como el pensamiento crítico o la capacidad de argumentación se pueden trabajar en un aula normativa de Educación Primaria a través de los diversos contenidos recogidos en la legislación vigente (Real Decreto 157/2022). Por ello, el resultado generado me ha permitido desarrollar todas las competencias recogidas por la Universidad Complutense en el grado de Maestro de Educación Primaria, todos los objetivos descritos previamente (ver apartado 2) y a su vez todos los requisitos educativos del curso al que se dirige la propuesta. Esto, unido a que se trata de una temática alternativa de una materia que, pese a no trabajarse especialmente en las escuelas, autores como García (2011); Echeverría (2015); Mejía (2011); o Paniego (2017) la han defendido como clave en la elaboración de la personalidad y opinión propia, y por lo tanto elemental para la futura ciudadanía de los infantes a los que va dirigido el trabajo; lo que hace que el documento sea interesante desde la perspectiva académica, social y personal.

5.2. Limitaciones y propuestas de mejora

En cuanto a las limitaciones y propuestas de mejora, al haber podido escoger de forma libre la temática de mi trabajo, me he sentido más motivada al llevarlo a cabo, pues el tema ha sido de gran interés para mí. Aun así, durante la realización del trabajo han surgido distintas dudas y problemáticas por los que he tenido que contactar con mi tutora.

La primera dificultad la encontré, pese a lo que yo pensaba, al realizar el propio documento. Al cursar un doble grado, tan sólo 2 semanas antes de comenzar con el TFG de Educación Primaria había entregado el TFG de Educación Infantil. La proximidad de ambos trabajos en el tiempo, aunque inicialmente parecía una ventaja que me permitiría trabajar más rápida y segura al haber adquirido ya la competencia CT13, ha resultado ser una limitación, pues volver a comenzar desde el principio un trabajo con distinta temática, pero exacta estructura ha sido desalentador.

Por otra parte, destaca la limitación de falta de experiencia real en la propuesta. No poder llevar al aula el taller debido al calendario académico del doble grado donde el periodo de prácticas no coincide con el de elaboración del TFG, ha sido sin duda una de las mayores

problemáticas, pues, como pude observar al realizar mi memoria de prácticas durante el Prácticum I y II, siempre existen disonancias entre lo planificado y lo acontecido en el aula. Esto puede deberse a las características de los menores, su interés o no en ciertas temáticas o las diferentes respuestas y preguntas planteadas.

Del mismo modo, y al tener el taller una temática más controvertida donde se piden opiniones personales, se aportan ideas sobre temas de actualidad, se contraponen pensamientos... la principal limitación es la falta de tratamiento con las familias. Backhoff & Contreras (2014) consideran que incorporar a las familias en las problemáticas del aula, y en general la vida diaria del centro, mejora en los menores el establecimiento de normas y la adquisición de hábitos al haber una coherencia entre los valores que se dan dentro y fuera del colegio.

Además, en una sociedad donde medidas como el PIN parental está en debate por el interés de las familias en conocer con antelación los talleres que aborden temáticas como el feminismo o la diversidad LGTBI para inscribir o no a sus hijos (Sanmartín, 2020), proponer esta temática en el aula y explicar la motivación del mismo (desarrollo del pensamiento crítico, acercamiento a temas de actualidad, adquisición de la capacidad de reflexión...) habría mejorado mis competencias CT8 y CT10 además de suponer una gran experiencia personal como futura docente.

La cuarta limitación se refiere sin embargo a la propia temática del taller, pues, aunque es abundante la información en internet y los proyectos llevados a cabo en distintos centros como la "Escuela de Filósofos" y los colegios Brains que tienen como extraescolares un club de debate, la información recibida durante la carrera ha sido nula en torno a esta metodología (Díez & Gil, 2019). Esto ha hecho que mi trabajo se incrementara al buscar cómo esta metodología implementaba temáticas como la inclusión social, las relaciones de género o el desarrollo sostenibles incluidos en la competencia CT3 para adaptar sus ideas a las características y necesidades de un grupo de Educación Primaria.

Sin embargo, sí he recibido información de materias como *Didáctica e Innovación Curricular* o *Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia* sobre cómo adaptar metodologías o cómo solventar ciertas limitaciones del aula, lo que me ha permitido trabajar con la Filosofía para Niños. Además, investigar de forma autónoma en la ampliación de mi conocimiento sobre la adaptación de pedagogías (CT13) me ha permitido aplicar la teoría aprendida para valorar de forma independiente y crítica, entre otros aspectos, los beneficios y limitaciones de la FpN.

Como principal propuesta de mejora se encuentra la realización del taller no sólo con el objetivo de ajustar las sesiones a la realidad de un aula o fomentar el trabajo con las familias, sino por el hecho de escuchar y comprender los razonamientos de los menores al respecto. Según Zabala (2013) los menores no están acostumbrados a compartir sus opiniones sobre

temas de calado social al igual que los adultos no están habituados a preguntarles por ellos ni valorar su opinión. Erikson (1950), como se citó en Bordignon (2005), matiza además que la falta de opinión y toma de decisiones se da en ámbitos más cotidianos como elegir su ropa, las extraescolares que quiere realizar o los amigos con los que quiere compartir su tiempo. Esta ausencia de toma de decisiones progresiva en la infancia genera, a largo plazo, adultos más inseguros, con mayor riesgo de influenciabilidad y con ausencia de características como confianza o liderazgo, algo opuesto a lo defendido en este documento.

Además, autores como Echeverría (2015), Ferrer (2012), o Paniego (2017), y metodologías como la propuesta por Lipman (2003), Brenifier (2011), o Sático & de Puig (2016), demuestran que las opiniones de los menores son razonadas, argumentadas y justificadas desde su experiencia personal, opinión y valores, lo que las hacen válidas e interesantes. Esto, unido a los casos de menores que luchan por el medioambiente, defienden la igualdad femenina o exponen problemáticas sociales (ver punto 3.2.3.), demuestra que los niños deben tener un espacio seguro y accesible donde expresar sus dudas, preocupaciones, ideas y soluciones.

Otro anhelo sería ampliar el taller a otras temáticas y cursos. Por la limitación del espacio del proyecto, temáticas como el consumo de drogas y alcohol o la educación vial han quedado fuera de la propuesta pese a poder trabajarse con menores de esta edad mediante la vinculación con otras materias. Por ello, en el futuro me gustaría poder ampliar este taller a lo largo del año con el objetivo de incluir otras temáticas que no sólo resultan interesantes desde el punto de vista adulto, sino otras ideas o dudas que surjan gracias a los propios talleres.

5.3. Conclusiones y reflexión personal

Tras analizar las posibilidades de la metodología de Filosofía para Niños de Lipman (2003), en Educación Primaria y crear una propuesta que permita su inclusión paulatina en un aula ordinaria como defienden autores como Ramírez (2019), se han alcanzado todos los objetivos generales y específicos del TFG. Esto se debe a que no sólo se han incluido debates sobre temas de actualidad y relevancia social entre el alumnado de 10 y 11 años, sino que se ha mejorado la capacidad de reflexión, análisis, crítica y argumentación de los menores.

De esta forma se demuestra que los objetivos planteados por estos autores, y otros anteriores como Dewey, (García, 2009), son posibles de abordar, algo que coincide con la materia *Orientación educativa y acción tutorial* del grado y uno de los objetivos últimos de este TFG: desarrollar un pensamiento reflexivo, argumentativo, crítico, analítico y sintético.

Por otra parte, la elaboración de este trabajo en un soporte digital y la constante comunicación con mi tutora a través de Internet me ha permitido adquirir distintas técnicas de comunicación

y uso de las TIC, todas vinculadas al ámbito académico y profesional. Del mismo modo, incorporar gracias a esta herramienta la justificación teórica y bibliográfica tras cada actividad, propuesta o tarea ha hecho que adquiriera también todas las competencias específicas y generales del grado. Esto muestra a su vez que la propuesta es viable, tanto en un centro que desarrolle este tipo de talleres o extraescolares vinculadas con la filosofía, como en colegios ordinarios donde se destine parte del tiempo al razonamiento del menor en distintas materias.

Respecto a la elección de la temática, aunque resulte sorprendente que la Filosofía sea el centro de un TFG, más aún una metodología que no he experimentado personalmente ni como alumna ni como docente durante mis experiencias en el *Prácticum I y II*, haberla elegido de forma libre me ha permitido desempeñar, con interés por incorporar nuevos conocimientos, mi TFG. Por ello agradezco que materias como *Didáctica e Innovación curricular*, aunque no trataran de forma explícita esta metodología, me enseñaran dentro de su plan de estudios, cómo adaptar distintas ideas o metodologías a la diversa realidad de un aula.

Otro aspecto que esta temática me ha permitido conocer es que, como Lázaro (2017) defiende, hay una diferencia sustancial entre la conversación, más cotidiana, y el diálogo, algo propio de la investigación y el pensamiento reflexivo. Así, la filosofía no es una mera discusión que cae en el olvido, ni se fundamenta únicamente en opiniones personales, sino que tiene una base y estudio previo, un estímulo que incita al debate (un vídeo, cuento, canción, imagen, experimento, dato...) y una conclusión que afecta a la forma de concebir el nuevo aprendizaje y desemboca, o no, en un nuevo debate.

Teniendo en cuenta esto, opiniones como la desarrollada por Ferrer (2012), o Martín (2022), estarían fundamentadas y la filosofía debería volver a las aulas españolas. Su ampliación en la Educación Secundaria y su uso ya desde los primeros ciclos de Educación Primaria no sólo supondría una mejora personal, social y académica de los menores en distintas materias, pues el pensamiento lógico es aplicable a cualquier disciplina, sino que mejoraría los estudios internacionales que, como se vio en el apartado 3.2.1., siguen estando en el punto de mira político por los malos resultados obtenidos año tras año (OCDE, 2018).

Destaca para mí que este pensamiento no sólo no se aplique en muchas aulas, sino que no se haya mencionado durante mis estudios. Pese a favorecer el rol participativo y activo del menor que ya apoyaba Montessori (1982), al ser sus intervenciones una parte sustancial de la sesión y favorecer, además del pensamiento crítico, la formación de la personalidad y una opinión propia; la realidad es que la influencia de la FpN sigue siendo limitada.

Del mismo modo, al no haber podido llevar a la práctica el taller propuesto no se ha manejado uno de los principales escollos de la propuesta: la aceptación familiar de tratar temas de actualidad en el aula. La principal limitación a la que hubiera hecho frente de haberse llevado

a un centro se da dentro de un clima de inestabilidad y polarización social, con los índices de popularidad más bajo dentro de la profesión de docente y unas familias que abogan por controlar los contenidos mediante medidas como el PIN parental mencionado en el apartado 5.2. (Sanmartín, 2020). Aun así, concuerdo con Penagos (2012) al exponer la idea de que no exponer a los menores a estas problemáticas no implica que no las conozcan y mucho menos que no existan, lo que hace necesario su trabajo en el aula para mostrar las distintas visiones y perspectivas con las que se deben valorar estos temas.

El mayor beneficio de este trabajo es, por lo tanto, que aunque sean temas delicados en los que dos personas puedan chocar frontalmente, al haber una gran diversidad de temáticas, a la semana siguiente pueden coincidir en otra opinión distinta, demostrando que cada uno puede tener una perspectiva diferente en cada tema. Además, tampoco se busca que sean opiniones inequívocas o que no varíen en el tiempo, se trata de dar su opinión para favorecer su estabilidad emocional al poder expresar sus dudas, temores, ideas o sentimientos, algo clave en una época con la mayor tasa de suicidios adolescentes (Save the Children, 2022).

Con todo esto considero que mi TFG es útil tanto para los menores como para la comunidad docente y las propias familias al mostrar de forma clara cómo introducir este tipo de temáticas, recogidas en la legislación vigente bajo “los retos del siglo XXI” en un aula ordinaria con una metodología relativamente nueva y poco extendida. Esta falta de información ha favorecido sin embargo mi capacidad de estudio independiente, aprendizaje autónomo y capacidad de investigación al respecto, pudiendo finalmente dar respuesta con mi trabajo a una de las preguntas que se plantearon en las primeras reuniones informativas sobre la elaboración de un TFG: *¿Cómo puede mejorar mi proyecto la educación?*

Para terminar, también quiero agradecer a todas las personas que me han ayudado durante el proceso. Pese a no estar en un centro, docentes de ambos colegios donde realicé mis periodos de *Prácticum I y II* me han ayudado y orientado sobre los tipos de temáticas adecuadas al nivel educativo. Además, mi tutora universitaria, pese a no ser el castellano su lengua materna, me ha orientado y corregido sobre los apartados propuestos, la forma de orientarlos o los plazos de entrega, algo que me ha beneficiado a largo plazo. Del mismo modo, haber tenido libertad de elección de tema e incluso poder cambiar de idea respecto a la temática inicialmente planteada ha sido algo que agradezco especialmente por la motivación y confianza que depositaba en mí y mis ideas.

El apoyo y retroalimentación constante y su compromiso e interés en mi formación como futura docente son también ejemplo de buena práctica educativa para mí, porque “No One is Too Small to Make a Difference” o “Nadie es demasiado pequeño para marcar la diferencia” (Thunberg, 2019).

5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

En este apartado se justifica la totalidad de competencias generales y específicas del grado sin ninguna repetición de cita bibliográfica dada la gran variedad de autores estudiados. La ausencia de un autor en varias competencias no implica que la lectura de sus ideas y conceptos no sea extrapolable a otras áreas o contextos.

Tabla 9.

Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1. Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.	3.1.3. 3.2.2. 4.1. 4.6.5. 5.2.	Baumann et al., (2014) 22 Benoit et al., (2022) 23 Cabrera & Dupeyrón (2019) 57 Dick & Tremblay (2016) 23 Fernández & Fiuza (2014) 28, 58 Instituto Nacional de Estadística (2020) 57 NIH (2019) 30 OMS (2021) 57 Papalia et al., (2009) 29, 30 Rosselli (2003) 23	Erikson (1950) citado en Bordignon (2005) 66 Piaget (1969) citado en Linares (2008) 14
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 años.	3.2.2. 3.2.3. 4.1. 4.5. 4.6.1. 4.6.5. 4.7.2. 5.3.	Contreras et al., (2013) 23 Fonseca et al., (2016) 29 García & Rivera (2016) 63 Gardner (2005) 22, 39, 41 Gaviria & Jiménez (2014) 23 Linares (2008) 29 Llorente (2018) 22 Montessori (1982) 25, 32, 38, 68 Piaget (1969) 29 Tusa (2017) 22	Zaporózetts (1988) citado en Cabrera & Dupeyrón (2019) 57
CG3. Conocer los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria.	1. 3.1.2. 3.1.3. 3.2.1. 3.2.3. 4.1. 4.2. 4.3. 4.4. 4.5. 4.6.2. 4.6.3. 4.6.6.	Consejería de Educación e Investigación (2017) 28 Decreto (61/2022) 5, 25, 31, 34, 35, 37, 38, 44, 46, 61 González (2018) 12 Ley (14/1970) 10 Ley Orgánica (1/1990) 10 Ley Orgánica (10/2002) 10 Ley Orgánica (2/2006) 11 Ministerio de Hacienda y Función Pública (2022) 21 Real Decreto (126/2014) 5, 11, 26, 37 Real Decreto (157/2022) 5, 11, 14, 17, 25, 26, 31, 32, 34, 35,	

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
	4.6.7. 4.7.1. 4.7.2. 5.1.	36, 37, 38, 44, 47, 49, 52, 61, 62, 63, 65 Sanmartín (2012) 10	
CG4. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Escuela como organización educativa.	3.1.1. 3.2.1. 3.2.2. 4.1. 4.5. 5.3.	Álvarez (2020) 24 Barba (2020) 39 Cano (2012) 31 CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero (2021 b) 29 García (2009) 9, 67 Glinz (2005) 39 Lema-Paucar & Calle (2021) 23 López (2012) 24 Ríos (2011) 31 Sanmartín (2021) 21	
CG5. Analizar la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos.	3.1.2. 3.1.3. 3.2.1. 3.2.2. 3.2.3. 4.1. 4.3. 4.5. 4.6.3. 4.6.4. 4.6.6. 4.6.7. 4.7.2. 5.1. 5.2. 5.3.	Ayuntamiento de Madrid (2021) 28 Balderas (2009) 49 Bian et al., (2017) 20, 30 CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero (2005) 28 IEA (2012) 20 García (2010) 12 Lipman (2003) 10, 12, 14, 19, 23, 24, 32, 34, 38, 43, 53, 55, 62, 64, 66, 67 López (2011) 26 OCDE (2013) 19	
CG6. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación.	3.1.3. 3.2.1. 4.6.3. 4.7. 4.7.1. 5.3.	Barnés (2017) 60 Fernández & Flores (2021) 13 OCDE (2008) 60 OCDE (2018) 19, 20, 21, 49, 68 OCDE (2019) 21 Onetti (2011) 62 Real Academia Española (2020) 60 Ruiz (2009) 60, 62 Vlachopoulos (2008) 61	
CG7. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.1.3. 3.2.1. 3.2.2. 4.5. 4.6.1. 5.1. 5.2.	Arroyo et al., (2019) 21 Bisquerra (2011) 41 Bravo et al., (2000) 41 Cabrera (2019) 21 Ferrer (2012) 14, 15, 18, 66, 68	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
	5.3.	Moreno-Pinado & Velázquez (2017) 24 Paniego (2017) 38, 65, 66 Ramírez (2019) 16, 67 Romero & Caballero (2008) 13 Thunberg (2019) 69 Zabala (2013) 15, 16, 66	
CG8.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Ciencias Experimentales.	3.2.3. 4.3. 4.6.1.	de Hoyos (2015) 25, 40 Fernández-Mellizo & Romero (2014) 34 Moreno (2015) 40 Pardo (2019) 27	
CG8.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Ciencias Sociales.	3.1.2. 3.1.3. 4.6.7. 5.2.	Lomba (2000) 43 Molina (2018) 11 Sátiro & de Puig (2016) 16, 44, 66	
CG8.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Matemáticas.	3.2.1. 3.2.3.	Fernández (2015) 19 IEA (2020) 19 OCDE (2020) 27	
CG8.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Lengua.	1. 3.1.1. 3.1.3. 3.2.1. 3.2.2. 4.3. 4.5. 4.6.1. 4.6.3. 5.1. 8.2.	Aguaded & Gozávez (2012) 9, 20 Bermejo (2004) 8 Bettelheim (1976) 41 Chomsky (1989) 14, 23, 49 Colomo (2016) 40 Consejería de Educación e Investigación (2019) 21 IEA (2017) 18, 20, 21 Krashen (1991) 15, 34, 38 Mejía (2011) 13, 65 OCDE (2020) 5 Pineda (2002) 49 Rodríguez (1992) 93	
CG8.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Música.	4.6.6. 5.3.	Burunat et al., (2021) 52 Penagos (2012) 52, 68 Ramírez (2012) 52 RTVE (2023) 52 Spotify (2022) 52	
CG8.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Plástica y Visual.	3.1.3. 3.2.3. 4.1. 4.6.4.	Acaso (2014) 54 Duthie (2017) 55 Morales (2016) 32 Moreno (2013) 25 Ondak (2007) 17, 54, 55	

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG8.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para el área de Educación Física.	4.6.5.	Aguirre & Garrote (2001) 58 Rigal (2006) 58 Viera (2008) 58	
CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual respecto de: el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, la multiculturalidad e interculturalidad, la discriminación e inclusión social y el desarrollo sostenible.	3.1.1. 3.1.2. 3.2.3. 4.1. 4.6.1. 4.6.2. 4.6.3. 4.6.7. 5.2. 5.3.	Backhoff & Contreras (2014) 66 CIS (2023) 27 Consejo de Europa (2011) 12 Cortina & de la Herrán (2007) 40, 44 Garzón et al., (2016) 27 Martín (2022) 9, 12, 68 Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (2018) 46 Orellana (2016) 40 Save the Children (2022) 32, 69 Timsit (2002) 49	
CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.	3.1.3. 3.2.2. 4.1. 4.5. 4.6.1. 5.2. 5.3.	Báez & Onrubia (2016) 22, 23 Cassidy (2006) 17 CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero (2021 a) 28 Ginsburg & Salek (2016) 40 Requena & Sáinz de Vicuña (2009) 31, 38 Sanmartín (2020) 66, 68	
CT10. Conocer y utilizar estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.	3.1.1. 3.1.2. 3.1.3. 3.2.2. 4.6.2. 5.1. 5.2.	Bilbao (2017) 46 Echeverría (2015) 9, 15, 25, 65, 66 Hoyos (2010) 15 Ministerio de Universidades (2022) 11 Qustodio (2022) 46	
CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.	1. 3.1.1. 3.1.2. 3.1.3. 3.2.2. 4.3. 4.6.4. 5.2. 5.3.	Arranz et al., (2018) 24 Brenifier (2011) 17, 66 Brenifier (2018) 17 Cadavid (2014) 18 Díez & Gil (2019) 66 García (2017) 5, 13, 55 Lázaro (2017) 68 Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018) 34 Sumiacher (2011) 15 Sumiacher (2012) 10, 14, 23 Varela (2021) 14 Zetina & Piñón (2016) 8	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CT15. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.	1. 3.1.1. 3.1.2. 3.1.3. 3.2.3. 4.6.7. 5.1.	Álvarez et al., (2022) 11, 12 García (2011) 9, 15, 65 García (2016) 12, 13 Morales (2014) 8 Moreno (2006) 5 Naciones Unidas (2022) 26 Sátiro (2016) 16 UNICEF (2020) 27, 43	

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. CATARATA.

Aguaded, J. I., & Gozávez, V. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura* (45), 1-14. https://ddd.uab.cat/pub/analisi/analisi_a2012m6n45/analisi_a2012m6n45p1.pdf

Aguirre, J., & Garrote, N. (2001). *La Educación Física en Primaria*. Edelvives.

Álvarez, L. (2020). *La Filosofía para Niños como herramienta pedagógica para enseñar a pensar: propuesta didáctica para un aula de 5 años*. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42750>

Álvarez, S., Neubauer, A., & Nicolás, M. d. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en España, Finlandia e Irlanda: un estudio comparado. *Aula abierta, LI*(3), 219-226. doi:<https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022>

Arranz, S., Bezanilla, M. J., Campo, L., Fernández, D., & Poblete, M. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia), XLIV*(1), 89-113. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

Arroyo, D., Asensio, I. I., & Constante, I. A. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación, XXII*(2), 69-92. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190513>

Ayuntamiento de Madrid. (2021). *Indicadores de la Estructura y la Dinámica demográfica por Barrio*. Distritos en cifras (Información de Barrios): <https://acortar.link/RMzmm>

Backhoff, E., & Contreras, S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista mexicana de investigación educativa, XIX*(63), 1267-1283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5336228>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

- Báez, J., & Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, LV(1), 94-113. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664007.pdf>
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*(158), 75-80. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512741011.pdf>
- Barba, M. I. (2020). Aprendizaje cooperativo en grupos homogéneos frente a grupos heterogéneos. *4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (págs. 150-152). REDINE. <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1224199/307468/CIVINEDU2020.pdf#page=179>
- Barnés, H. (2017). Adiós a las notas: estas son las nuevas maneras de evaluar a los alumnos. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2017-07-01/adios-notas-nuevas-formas-evaluacion_1404262/
- Baumann, O., Borra, R. J., Bower, J. M., Cullen, K. E., Habas, C., Ivry, R. B., . . . Molinari, M. (2014). Consensus Paper: The Role of the Cerebellum in Perceptual Processes. *Harvard Library*(14), 197-220. doi:<https://doi.org/10.1007/s12311-014-0627-7>
- Benoit, L. J., Canetta, S., Fusi, S., Harris, A. Z., Holt, E. S., Kellendonk, C., & Posani, L. (2022). Adolescent thalamic inhibition leads to long-lasting impairments in prefrontal cortex function. *Nature Neuroscience*(25), 714–725. doi:<https://doi.org/10.1038/s41593-022-01072-y>
- Bermejo, J. C. (2004). Mito y Filosofía. En C. García, *Historia de la Filosofía Antigua. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía* (págs. 21-43). Trotta. https://books.google.es/books?id=Q8aPGPoxDdEC&pg=PA5&dq=paso+del+mito+al+logos&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Bettelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. http://www.heortiz.net/ampag/mitos/Bettelheim-PA_cuentos_de_hadas.pdf
- Bian, L., Cimpian, A., & Leslie, S.-J. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 389-391. <https://science.sciencemag.org/content/355/6323/389.full>
- Bilbao, Á. (2017). ¿Por qué los menores de seis años no deben jugar con pantallas? *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20171109/432730389659/menores-pantallas.html>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclee De Brouwer. https://books.google.es/books/about/Educaci%C3%B3n_emocional.html

?id=ZbryDQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo Psicosocial de Erik Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, *II*(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Bravo, S., de la Herrán, A., Freire, M. V., González, I., & Navarro, M. J. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=jsVsY8oVppcC&oi=fnd&pg=PA5&dq=tratar+las+rabietas&ots=xhTzs0DZrT&sig=Dc-nuU3jN4NsMey-hPwpYQC6WkK#v=onepage&q=tratar%20las%20rabietas&f=false>
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Diálogo. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/03/Filosofar-como-Socrates-.pdf>
- Brenifier, O. (2018). *La consulta filosófica*. Alcofribas Ediciones. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2019/11/La-consulta-filosofica-1.pdf>
- Burunat, I., González, J. L., Martín, J., Modroño, C., & Plata-Bello, J. (2021). Music Style Not Only Modulates the Auditory Cortex, but Also Motor Related Areas. *Neuroscience, DCLVII*, 88-102. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2021.01.012>
- Cabrera, B. d., & Dupeyrón, M. d. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *SciELO*, *XVII*(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962019000200222&script=sci_arttext&tlng=en
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *IX*(3), 227-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7606812>
- Cadavid, L. M. (2014). Los sofistas: maestros del areté en la paideia griega. *Perseitas*, *II*(1), 37-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4989/498951552004.pdf>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *II*(2), 22-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339598>
- Cassidy, C. (2006). Child and community of philosophical inquiry. *Childhood & Philosophy*, *II*(4), 345-368. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013825>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

- CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero. (2005). *Proyecto Educativo de Centro*. <https://site.educa.madrid.org/cp.lucero.madrid/index.php/planes-y-proyectos/>
- CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero. (2021 a). *Historia del centro*. <https://site.educa.madrid.org/cp.lucero.madrid/>
- CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero. (2021 b). *Programación General de Aula 5º Educación Primaria*. <https://site.educa.madrid.org/cp.lucero.madrid/index.php/planes-y-proyectos/>
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Alianza Editorial.
- CIS. (2023). *Barómetro de Febrero 2023*. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3380_3399/3395/es3395mar.pdf
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, XIV(2), 63-77. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3130/4037>
- Consejería de Educación e Investigación. (2017). *Programa de enseñanza Bilingüe en centros educativos*. Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid: <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-ensenanza-bilingue-centros-educativos>
- Consejería de Educación e Investigación. (2019). *CDI 2018. Evaluación de 3º y 6º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-3o-primaria>
- Consejo de Europa. (2011). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Ministerio de Educación. <https://rm.coe.int/16804969d9>
- Contreras, A., Elosúa, M. R., García, J. A., Gómez, I., & Vila, J. O. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Science*, XIX(2), 103-111. doi:[https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70017-4](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70017-4)
- Cortina, M., & de la Herrán, A. (2007). Introducción a una Pedagogía de la Muerte. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(17), 131-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392479>

- de Hoyos, M. C. (2015). ¿Entendemos los adultos el duelo de los niños? *Acta Pediátrica Española*, LXXIII(2), 27-32. <http://actapediatrica.com/images/pdf/Volumen-73---Numero-2---Febrero-2015.pdf#page=7>
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 169, de 18 de julio de 2022. <https://www.csif.es/sites/default/files/field/file/BOCM-20220718-1.PDF>
- Dick, A. S., & Tremblay, P. (2016). Broca and Wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology. *Science*, CLXII, 60-71. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.08.004>
- Díez, S., & Gil, G. (2019). Convivencia, lectura, autonomía. Bibliotecas del Colegio Brains en Alcobendas. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*(56), 52-56.
- Duthie, E. (2017). Cómo preguntar para que te pregunten. Fundación Lúminis. <https://static1.squarespace.com/static/540c0c93e4b068678cd28998/t/5b479508352f537741bb569e/1531417866496/Gui%CC%81a+Did%C3%A1ctica+Ellen+Duthie+versi%C3%B3n+final+.pdf>
- Echeverría, E. (2015). *Filosofía para niños*. SM. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CsqIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=filosof%C3%ADa+para+ni%C3%B1os&ots=iBScSPVIRU&sig=JbeoACF8LIF9rIKzLeQAHjcYE5k#v=onepage&q=idealismo&f=false>
- Fernández, J. A. (2015). *Didáctica de la Matemática en la Educación Infantil* (Sexta ed.). Grupo Mayéutica.
- Fernández, J., & Flores, G. (2021). Gamificación. En *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (págs. 382-400). Universidad de León.
- Fernández, M. P., & Fiuza, M. J. (2014). Trastornos del Espectro Autista (TEA). En M. J. Fiuza Asorey, & M. P. Fernández Fernández, *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (págs. 230-256). Pirámide.
- Fernández-Mellizo, M., & Romero, M. (2014). Alfabetización científica: ¿Qué ha cambiado en la última década? En FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), *Percepción Social de la ciencia y tecnología* (págs. 71-98). <https://www.fecyt.es/es/publicacion/percepcion-social-de-la-ciencia-y-la-tecnologia-2014>
- Ferrer, G. (2012). Filosofía para Niños. Cómo acercar la filosofía a niños y niñas. *Fòrum de Recerca* (17), 21-34. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/80826>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

- Fonseca, G. P., Parra, J. H., & Rodríguez, L. C. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *SciELO*, XXI(2), 41-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772016000200004
- García, A. (2017). Otros enfoques. En A. García, *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas* (págs. 137-138). Litera.
- García, F. (2011). Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*(2), 15-40. <http://institucional.us.es/revistahaser/uploads/N2/garcia-moriyon.pdf>
- García, L. S., & Rivera, A. Y. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la Educación Infantil o parvularia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, II(2), 106-117. doi:<https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.596>
- García, M. (2016). Filosofía para Niños en España: historia y evolución de un programa. *Pideía. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*(105), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6668621>
- García, M. d. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*(14), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/M_CARMEN_GARCIA_2.pdf
- García, M. J. (2010). Filosofía para niños. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*(8), 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7227.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garzón, A., Mayoral, O., Sendra, C., & Talavera, M. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*, 197-210. https://www.researchgate.net/profile/Marta-Talavera-2/publication/313853132_Los_ocho_ambitos_de_la_Educacion_para_la_Salud_en_la_escuela/links/58ab371e45851504020367e4/Los-ocho-ambitos-de-la-Educacion-para-la-Salud-en-la-escuela.pdf#page=202
- Gaviria, C., & Jiménez, W. (2014). Desarrollo y el aprendizaje del razonamiento causal: análisis de una tensión aparente. *Universitas Psychologica*, XIII(4). doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.darc>
- Ginsburg, K., & Salek, E. (2016). *Cómo entienden los niños la muerte y qué debe decir*. American Academic of Pediatrics: <https://www.healthychildren.org/Spanish/healthy->

living/emotional-wellness/Building-Resilience/Paginas/how-children-understand-death-what-you-should-say.aspx

- Glinz, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, XXXVI(7), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2927>
- González, A. Á. (2018). Cuarenta años de cambios educativos en España. *eXtoikos*(20), 31-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407650>
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones filosóficas*, XI(16), 149-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf>
- IEA. (2012). *TEDS-M 2012. Informe español del estudio internacional sobre la formación en matemáticas de los maestros*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/otros-estudios.html>
- IEA. (2017). *PIRLS 2016. Informe español del estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2016.html>
- IEA. (2020). *TIMSS 2019. Informe español del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss/timss-2019.html>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal*. Nota de prensa. https://www.ine.es/prensa/edad_2020_p.pdf
- Krashen, S. (1991). The Input Hypothesis: An Update. En *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (págs. 409-431). Georgetown University Press. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GzgWsZDVo0C&oi=fnd&pg=PA409&dq=The+Input+Hypothesis+\(Krashen+1982\)&ots=pCHRciQ5fi&sig=Br6v29zC4M8IAcmL4c8yTow0N_0#v=onepage&q=The%20Input%20Hypothesis%20\(Krashen%201982\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GzgWsZDVo0C&oi=fnd&pg=PA409&dq=The+Input+Hypothesis+(Krashen+1982)&ots=pCHRciQ5fi&sig=Br6v29zC4M8IAcmL4c8yTow0N_0#v=onepage&q=The%20Input%20Hypothesis%20(Krashen%201982)&f=false)
- Lázaro, V. C. (2017). Fundamentos de una propuesta educativa de Filosofía para Niños, y la episteme y rol de las docentes de Educación Inicial. *Perspectivas en primera infancia*, IV(4). <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/1286>
- Lema-Paucar, M. L., & Calle, R. X. (2021). Perspectivas metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media. *Dominio de las Ciencias*, VII(1), 110-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385869>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

Ley 14/1970, de 4 de agosto, por el que se establece el funcionamiento general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Linares, A. R. (2008). *Desarrollo Cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. Módulo I. Máster en paidopsiquiatría, Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

Lipman, M. (2003). *Thinking on Education* (Segunda ed.). Cambridge. doi:<https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1017/CBO9780511840272>

Llorente, A. (2018). Qué es la inteligencia, qué tan importante es y por qué no deberías decirle a nadie que es inteligente. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43352690>

Lomba, J. (2000). Las agonías del eurocentrismo. *Endoxa: Series Filosóficas*(12), 79-124. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-199912DF9887-59E1-1554-8C9B-A5EABF92D444/agonias_eurocentrismo.pdf

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* (22), 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>

López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 65-76. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2011/240211/quesocvivenciesoc_a2011p65.pdf

Martín, J. (2022). Indignación por el "revés" a la Filosofía en la ESO: "Es un crimen y dejará una laguna insostenible en los alumnos". *RTVE Noticias*. <https://www.rtve.es/noticias/20220330/filosofia-curriculo-eso-profesores/2325603.shtml>

Mejía, A. F. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*(10), 209-233. doi:<https://doi.org/10.17163/soph.n10>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Competencias clave*. Educagob: portal del sistema educativo español: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave.html>
- Ministerio de Hacienda y Función Pública. (2022). El Gobierno aprueba el anteproyecto de Ley de Función Pública para modernizar la Administración y reformar el sistema de empleo público. <https://www.hacienda.gob.es/Documentacion/Publico/GabineteMinistro/Notas%20Prensa/2022/FUNCION-PUBLICA/20-12-22-NP-ANTEPROYECTO-LEY-DE-FUNCION-PUBLICA.pdf>
- Ministerio de Universidades. (2022). *Datos y cifras del sistema universitario español*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/11/Datos_y_Cifras_2021_22.pdf
- Molina, S. (2018). Las Humanidades se renuevan para frenar la caída de alumnos. *Diario SUR*. <https://www.diariosur.es/cronica-universitaria/humanidades-renuevan-frenar-20180306002428-ntvo.html>
- Montessori, M. (1982). *El niño el secreto de la infancia* (Vol. I). Montessori Pearson Publishing.
- Morales, E. (2016). *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centros de arte. De los talleres de familia a los talleres intergeneracionales: un estudio de caso en Matadero-Madrid*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39063/>
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea / Critical thinking in contemporary educational theory. *Revistas Actualidades Investigativas en Educación*, XIV(2), 1-23. doi:<https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>
- Moreno, C. (2015). *La muerte y el duelo a través de los cuentos*. España: Kolima Books. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PQI3DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=la+muerte+con+cuentos&ots=-rrDfyRV24&sig=SiPcnLW9BtjSiGftkWiWYRsrfPE#v=onepage&q=la%20muerte%20con%20cuentos&f=false>
- Moreno, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 329-337. doi:https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42040
- Moreno, R. (2006). *Panfleto Antipedagógico* (Quinta ed.). El Lector Universal. https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto_Antipedagogico_RMoreno.pdf
- Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, XV(2), 53-73. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

- Naciones Unidas. (2022). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf
- NIH. (2019). *Obesidad en niños*. MedicinePlus: <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/007508.htm>
- OCDE. (2008). *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. CERI International Conference. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- OCDE. (2013). *PIAAC 2013. Informe español sobre el Programa para la Evaluación Internacional de las competencias de la población adulta*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/piaac/piaac-1-ciclo.html>
- OCDE. (2018). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018. Informe español sobre el Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>
- OCDE. (2020). *Informe PISA. Resultados de lectura en España*. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- OCDE. (2020). *PISA 2018. Informe español sobre la Competencia financiera*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21163
- Ondak, R. (2007). *Measuring the Universe*. MoMA. https://www.moma.org/learn/moma_learning/roman-ondak-measuring-the-universe-2007/
- Onetti, V. (2011). La evaluación. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*(39). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VANESSA_ONETTI_ONETTI_1.pdf
- Orellana, C. I. (2016). El desafío de construir una Psicología del desarrollo crítica en sociedades inhóspitas. *Revista Costarricense de Psicología*, XXXV(2), 67-82. doi:<http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v35i02.01>

- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre la audición*.
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/55067>
- Paniego, C. E. (2017). Aprender a pensar a través de la filosofía para niños. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*(22), 18-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345078>
- Papalia, D., Duskin, R., & Wendkos, S. (2009). Infancia media. En D. Papalia, S. Wendkos Olds, & R. Duskin Feldman, *Desarrollo humano* (Undécima ed., págs. 282-352). Mc Graw Hill.
- Pardo, P. (2019). El discurso de Greta Thunberg en la Cumbre del Clima: "¡Han robado mis sueños y mi niñez!". *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/ciencia/2019/09/23/5d88d816fdddf16048b45c8.html>
- Penagos, Y. (2012). Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa*, X(2), 290-305.
doi:<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.471.2012>
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Pineda, A. (2002). El modelo de propaganda de Noam Chomsky: medios mainstream y control del pensamiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, V(47).
<https://www.redalyc.org/pdf/819/81954705.pdf>
- Qustodio. (2022). *From Alpha to Z: raising the digital generations*.
https://static.qustodio.com/public-site/uploads/2023/02/06151022/ADR_2023_en.pdf
- Ramírez, M. F. (2019). *Herramientas didácticas y metodológicas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y valores éticos para niños de 3 a 11 años con base en el proyecto Noria (FPN)*. Trabajo Final de Grado.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30637>
- Ramírez, V. K. (2012). El concepto de la mujer en el Reggaetón: Análisis lingüístico. *Lingüística y Literatura*(62), 227-243.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4236110>
- Real Academia Española. (2020). *Calificar*. Diccionario de la lengua española:
<https://dle.rae.es/calificar>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 01 de marzo de 2014.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Requena, M., & Sáinz de Vicuña, P. (2009). *Didáctica de la Educación Infantil*. EDITEX. <https://books.google.es/books?id=cles9VbMjm4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. INDE Publicaciones.
- Ríos, Á. (2011). ¿Por qué utilizar talleres en el aula? *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*(39). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/ANGELA_RIOS_TOLEDANO_01.pdf
- Rodríguez, M. Á. (1992). *Lenguaje de signos*. Fundación ONCE y CNSE. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lenguaje-de-signos--0/html/ffbeaf86-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#l_0_
- Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, XI(3), 29-36. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/77714/00820103007432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosselli, M. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, I(1), 125-144. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005
- RTVE. (2023). *El perreo imparable del reguetón*. Informe Semanal: <https://www.rtve.es/play/videos/informe-semanal/04-02-23/6800467/>
- Ruiz, M. d. (2009). Evaluación Vs Calificación. *revista digital: Innovación y experiencias educativas*(16), 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf
- Sanmartín, O. (2020). Qué es el pin parental, la herramienta para que los padres puedan vetar contenidos en las aulas. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2020/01/20/5e257c8ffc6c83085c8b458a.html>
- Sanmartín, O. R. (2012). La séptima gran reforma educativa en la democracia. *ABC*. https://www.abc.es/sociedad/rc-septima-gran-reforma-educativa-201209210000_noticia.html

- Sanmartín, O. R. (2021). España es el país de la OCDE con más repetidores de curso en la ESO: el 60% son chicos. *El Mundo*.
<https://www.elmundo.es/espana/2021/09/16/6142560de4d4d8a2228b4586.html>
- Sátiro, A. (2016). *Filosofía mínima*. Octaedro.
- Sátiro, A., & de Puig, I. (2016). *Proyecto Noria para Infantil y Primaria*. Octaedro.
https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/BOLETIN_Noria_2016.pdf
- Save the Children. (2022). *Suicidios en adolescentes en España: factores de riesgo y datos*.
<https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>
- Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria. (2018). *El 1,5% de los adolescentes españoles presentan conductas adictivas a Internet y el 23% están en riesgo de padecerlas*. <https://sepeap.org/el-15-de-los-adolescentes-espanoles-presentan-conductas-adictivas-a-internet-y-el-23-estan-en-riesgo-de-padecerlas/>
- Spotify. (2022). *Ya están aquí: los artistas, canciones y podcasts más escuchados, además de las tendencias de escucha del 2022*. Spotify Wrapped:
<https://newsroom.spotify.com/2022-11-30/ya-estan-aqui-los-artistas-canciones-y-podcasts-mas-escuchados-ademas-de-las-tendencias-de-escucha-del-2022/>
- Sumiacher, D. (2011). Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía. *Unica: Revista de Artes y Humanidades*, XII(2), 13-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5878168>
- Sumiacher, D. (2012). *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del siglo XXI*. Tesis doctoral.
http://132.248.9.195/ptd2012/junio/0681147/0681147_A1.pdf
- Thunberg, G. (2019). *No One is Too Small to Make a Difference*. Penguin Books.
- Timsit, S. (2002). Estrategias de manipulación. *Cuaderno Electrónico de Geografía, Política y Economía*.
<http://ciid.politicas.unam.mx/cgeografia/ceg1/docs/pdfs/13manipulacion.pdf>
- Tusa, E. (2017). Aprendizaje memorístico - significativo. *Escritos en la Facultad* (136), 118.
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/684_libro.pdf#page=119
- UNICEF. (2020). *5 jóvenes activistas nos muestran el poder de la infancia*. Biblioteca de recursos UNICEF para cada infancia: <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/video-poder-infancia-activismo>

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

- Varela, L. (2021). Análisis DAFO del quehacer profesional de la Educación Social en los servicios sociales: posibilidades y límites. *Revista Complutense de Educación*, XXXII(2), 217-226. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.68319>
- Viera, E. (2008). El desarrollo Psicomotor, Esquema corporal, Elementos en su formación. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, III(2), 66-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6173986>
- Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua? *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, XXI(1), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6298403>
- Zabala, H. A. (2013). El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de filosofía para niños. *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional*. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5867/1/Desarrollo_habilidades_pensamiento_programa.pdf
- Zetina, E. I., & Piñón, P. D. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*(91), 79-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5658798>

7. ÍNDICES

7.1. Índice de figuras

Figura 1 Demostración de la falta de accesibilidad infantil a los museos	91
Figura 2 Consignas de Carnaval para el alumnado TEA	92
Figura 3 Desarrollo de la actividad "Ahora que lo siento"	92
Figura 4 Canciones populares infantiles con temática machista o de decesos	93
Figura 5 Canciones de reggaetón con temática machista	93
Figura 6 Canciones de reggaetón con temática feminista	94
Figura 7 Signos similares en la Lengua de Signos Española	94
Figura 8 Relación de las actividades con las competencias del grado.....	95
Figura 9 Relación de la propuesta con las competencias clave.....	96

7.2. Índice de tablas

Tabla 1	33
Tabla 2	42
Tabla 3	44
Tabla 4	47
Tabla 5	50
Tabla 6	52
Tabla 7	56
Tabla 8	58
Tabla 9	70
Tabla 10	89
Tabla 11	91

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1: Recursos citados durante el marco teórico

Tabla 10

Evolución de la Filosofía en las distintas leyes educativas

AÑO	LEY	NOMBRE	CURSOS	MODALIDAD	HORAS	CONTENIDOS
1970	LGE	Filosofía	EGB y BUP	Obligatoria	Máximo esplendor 4 + 4 horas	Lógica, moral, metafísica y antropología
		Ética		Alternativa a Religión		
		Historia de la filosofía	COU			Autores
1980	LOECE No entró en vigor					
1985	LODE No cambia el sistema, sólo regula la dualidad de centros, la participación en la enseñanza y el derecho a la educación.					
1990	LOGSE (*)	Filosofía	Bachillerato	Materia común obligatoria	3 + 3 horas	Epistemología y axiología
		Historia de la filosofía	2º Bachiller humanidades y CC.SS	Materia común obligatoria		
1995	LOPEG No cambia el currículo. Da autonomía al centro, refuerza la inspección y cambia la duración del mandato del Consejo Escolar					
2002	LOCE (*) No tuvo una aplicación efectiva	Historia de la filosofía y la Ciencia	Bachillerato	Comunes en todas las modalidades de bachillerato		
		Filosofía				
		Ética	ESO			

AÑO	LEY	NOMBRE	CURSOS	MODALIDAD	HORAS	CONTENIDOS
2006	LOE	Filosofía	1º Bachiller	Materia obligatoria y común a todas las modalidades	3 + 3 horas	Introducción a través de la Ética a la filosofía.
		Historia de la filosofía	2º Bachiller			
		Educación ética-cívica	4º ESO			Constitución, derechos humanos, igualdad, ciudadanía mundial, desarrollo sostenible y diversidad.
		Educación en valores cívicos y éticos	3º ciclo EP			
2013	LOMCE (Desaparece Educación para la ciudadanía y los derechos humanos de 2º y 3º ESO)	Filosofía	1º Bachiller	Troncal en 3 modalidades		
		Historia de la filosofía	2º Bachiller	Optativa (Humanidades)		
		Filosofía	4º ESO	Específica optativa	2 horas	Cuenta en la media de EVAU
		Valores éticos	ESO	Alternativa a Religión		
		Valores sociales y cívicos	EP			
2020	LOMLOE	Filosofía	1º y 2º de Bachiller	Común para Bachillerato	2 horas	Ética, filosofía política, estética, conocimiento de la realidad y actividad filosófica
		Historia de la filosofía				
		Valores cívicos y éticos	4º ESO y 3º ciclo EP	Obligatorio en 4º ESO		Constitución, derechos humanos, ética, infancia, ciudadanía, espíritu crítico, cultura de paz

(* No hay asignaturas relacionadas con la Filosofía en Educación Primaria (E.P.).

Tabla 11

Relación entre las novelas y los conceptos filosóficos de la metodología

PROGRAMA DE LA METODOLOGÍA “FILOSOFÍA PARA NIÑOS”		
EDAD	NOVELA	TEMA FILOSÓFICO
3 – 5	Clínica de muñecas	Ética
5 – 6	Elfie	Lenguaje
6 – 7	Pixie	Comunicación
7 – 8	Nous	Valores
9 – 10	Kyo y Gus	El conocimiento
11 – 12	Harry	Lógica
13 – 14	Lisa	Ética
15 – 16	Suky	Estética
16 – 17	Mark	Política
17 – 18	Harry Prime	Investigación filosófica

Tabla de elaboración propia basada en el artículo de (Mejía, 2011)

Figura 1 Demostración de la falta de accesibilidad infantil a los museos

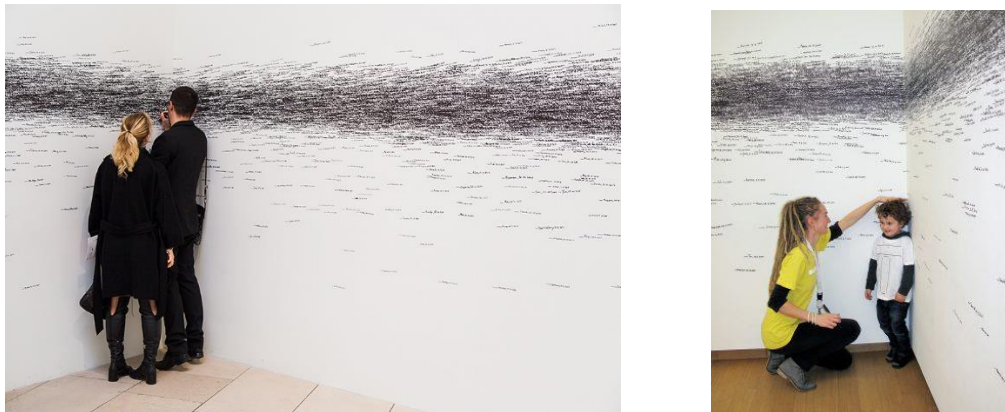


Figura tomada de la performance “Measuring the Universe” de Roman Ondak llevada a cabo en el MoMA (Ondak, 2007)

8.2. Anexo 2: Recursos citados durante la propuesta educativa

Figura 2 Consignas de Carnaval para el alumnado TEA

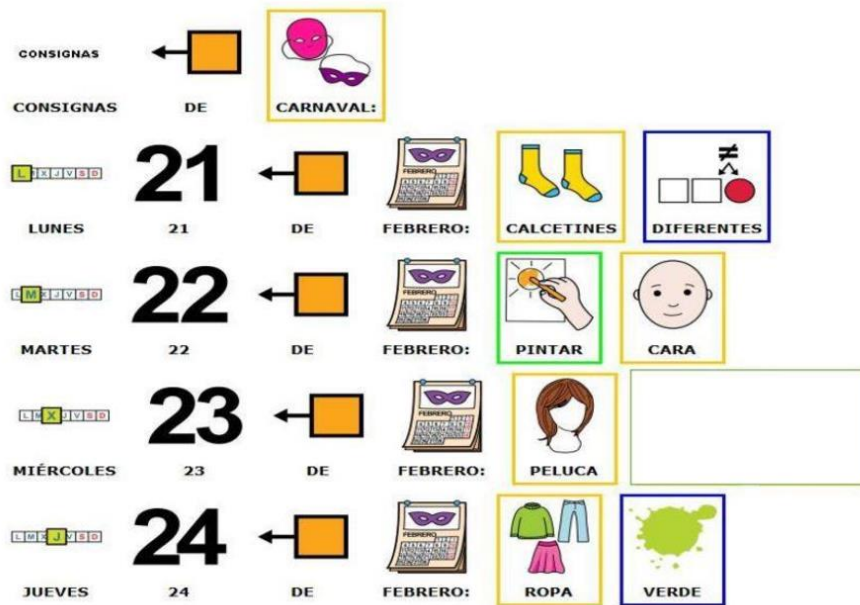


Ilustración tomada del repositorio del "CEIP Nuestra Señora de Lucero" (CEIP Bilingüe Nuestra Señora del Lucero, 2005)

Figura 3 Desarrollo de la actividad "Ahora que lo siento"



Figuras de elaboración propia

Figura 4 Canciones populares infantiles con temática machista o de decesos

DON FEDERICO

Don Federico mató a su mujer
La hizo picadillo y la puso a remover
La gente que pasaba oía un chas
Era su mujer que bailaba el cha-cha-cha.
Don Federico perdió su cartera,
para casarse con una costurera,
la costurera perdió su dedal,
para casarse con un general.
El general perdió su espada,
para casarse con una bella dama,
la bella dama perdió su abanico,
para casarse con Don Federico.

EN LA CALLE 24

En la calle-lle veinticuatro-to
Ha habido-do-do un asesinato-to
Una vieja-ja mata un gato-to
Con la punta-ta del zapato-to
Pobre vieja-ja, pobre gato-to
Pobre punta-ta del zapato-to
[...]

Figura de elaboración propia basada en las canciones tradicionales infantiles de juegos de palmas

Figura 5 Canciones de reggaetón con temática machista

Hasta el amanecer: Nicky Jam

Como tú te llamas, yo no sé
De donde llegaste, ni pregunté
Lo único que sé, es que quiero con usted
Quedarme contigo hasta el amanecer

Óyeme mamacita, tu cuerpo y carita
Piel morena, lo que uno necesita
Mirando una chica tan bonita
Y pregunto porque anda tan solita ven dale ahí ahí
moviendo todo eso pa' mí
No importa idioma ni el país
Ya vamos de aquí, que tengo algo bueno para ti
Una noche de aventura hay que vivir

Tití me preguntó: Bad Bunny

Ey, Tití me preguntó si tengo muchas novia'
Muchas novia'
Hoy tengo a una, mañana otra
Ey, pero no hay boda
Tití me preguntó si tengo muchas novia'
Je, muchas novia'
Hoy tengo a una, mañana otra

Me la' vo'a llevar a to'a
Pa' un VIP, un VIP, ey
Saluden a Tití
Vamo' a tirarno' un selfie
Say "Cheese", ey

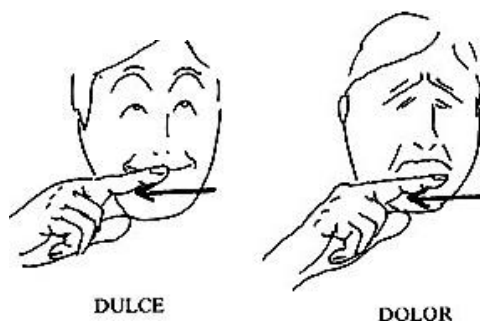
Figura de elaboración propia basada en fragmentos de las canciones "Hasta el amanecer" (Nicky Jam, 2017) y "Tití me preguntó" (Bad Bunny, 2022)

Figura 6 Canciones de reggaetón con temática feminista

<u>Ella No Es Tuya: Myke Towers, Nicki Nicole y Rochy Rd</u>	<u>Lo Malo: Aitana y Ana Guerra</u>	<u>Ya no quiero ná: Lola Índigo</u>
Yo no soy tuya, te vendo sueño (ey) Sabes que no tengo dueño Cuando estoy contigo, es lo más bello (¿cómo?) Lo mismo que hace con ello'	Tú ya no estás dentro de mí Se han podrido las flores aquí Ahora, ya no quiero rosas Soy el león que se comió las mariposas	Me vienes a buscar, ahora sí me vas a encontrar Mí, me, conmigo, lo que te digo, sola sin nadie más Esta es la situación, no me des una explicación, no En la baraja la reina soy yo
Y ella no es tuya, te vendió sueño, uoh (ey) Dice que no tiene dueño Y cuando está contigo, eso es lo más bello, uoh Lo mismo que hace con ello' (ah, ¿cómo es que dice?)	Tira porque te toca a ti perder Que aquí ya se perdió tu game Tiro porque me toca a mí otra vez Solo con perderte ya gané	Yo sola con ella jugando Que yo no te estoy provocando Y tú te estás equivocando Ya no soy tu nena, muchacho [...]
Niño, ¿cuántas veces te lo tengo que repetir? Yo no soy mujer de nadie, así que, calma el frenesí Yo jamás te dije que sí Así que calla ya tu boca y deja de hablar de mí	Pero si me toca, toca, tócame Yo decido el cuándo, el dónde y con quién Que voy a darme a mí ay otra y otra vez Lo que tanto me quité, que pa' ti tan poco fue	Pero yo he estado notando Que estabas imaginando Que yo bailaba pa' ti ná más No, de ti yo ya no quiero ná

Figura de elaboración propia basada en fragmentos de las canciones “Ella no es tuya” (Towers et al., 2021), “Lo Malo” (Guerra & Ocaña, 2018) y “Ya no quiero ná” (Lola Índigo, 2019)

Figura 7 Signos similares en la Lengua de Signos Española



Ilustraciones tomadas del libro “Lenguaje de signos” (Rodríguez, 1992)

8.3. Anexo 3: Listado de siglas

CDI	Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables.
CG	Competencia General del grado.
CT	Competencia Transversal del grado.
FpN	Filosofía para Niños.
INE	Instituto Nacional de Estadística.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias Adultas.

Del centro educativo a la escuela para pensar: Filosofía para Niños como acercamiento a temas de actualidad

PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study. Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora.
PISA	Programme for International Student Assessment. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.
RAE	Real Academia Española.
TALIS	Teaching and Learning International Survey. Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje.
TEDS-M	Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics. Estudio internacional de la formación inicial en matemáticas de los maestros.
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias.

8.4. Anexo 4: Esquemas resumen de la propuesta educativa

Figura 8 Relación de las actividades con las competencias del grado

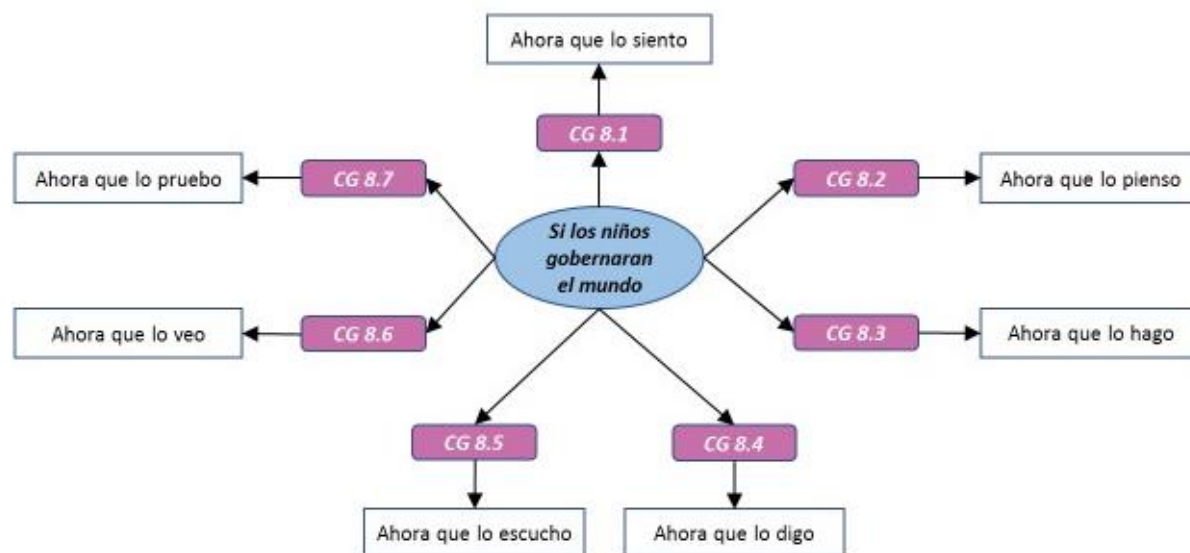


Figura de elaboración propia en base a las competencias del grado de Educación Primaria proporcionadas por la Universidad Complutense de Madrid

Figura 9 Relación de la propuesta con las competencias clave

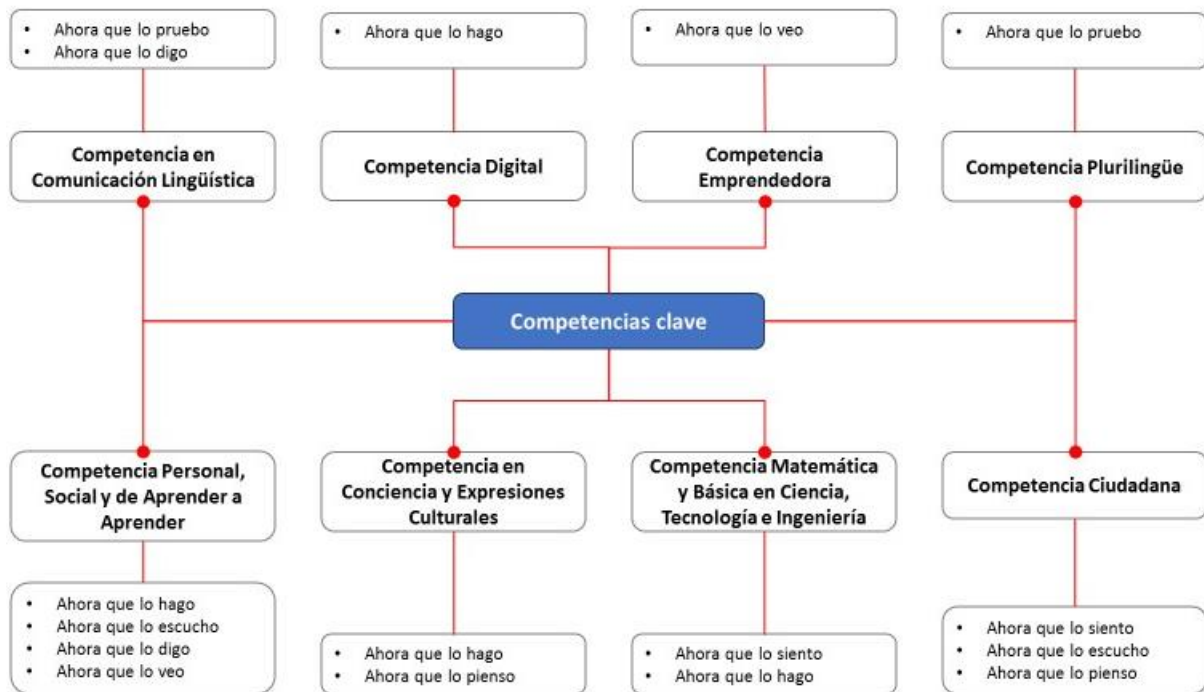


Figura de elaboración propia en base a las competencias clave de Educación Primaria recogidas en el Real Decreto 157/2022