

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA FILOSOFÍA CON O PARA NIÑOS/AS

VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ON TEACHERS
ATTITUDES TOWARDS PHILOSOPHY WITH OR FOR CHILDREN

MARÍA MIGUÉLEZ VILA

Universidade de Vigo

mamiguelez@uvigo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-6543>

MANUELA RAPOSO-RIVAS

Universidade de Vigo

mraposo@uvigo.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7781-7818>

JOSÉ ANTONIO SARMIENTO CAMPOS

Universidade de Vigo

sarmiento@uvigo.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3537-1197>

RECIBIDO: 8 DE OCTUBRE DE 2022

ACEPTADO: 3 DE FEBRERO DE 2023

Resumen: El desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, ético y solidario es una finalidad educativa vinculada a la sociedad actual, pero ¿está el profesorado preparado para ello? El propósito de esta investigación es diseñar y validar un instrumento que permite analizar las actitudes del profesorado ante la realización de prácticas de filosofía con y para niños en las aulas, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y los valores. La muestra invitada estuvo compuesta por 1.312 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia de los que se obtuvieron 168 respuestas, lo que implica un 6,95 de margen de error y un 95% de nivel de confianza. Los datos obtenidos se analizaron a través del software IBM

SPSS Statistic versión 22, primero por medio del Análisis Factorial Exploratorio y rotación Varimax para minimizar el número de variables con altas saturaciones en los factores encontrados y en segundo lugar se calculó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Se concluye que la versión del instrumento compuesto por 31 ítems y cuatro dimensiones presenta una buena validez y fiabilidad que demuestran que el modelo es consistente y coherente con los supuestos teóricos de partida.

Palabras clave: validación, cuestionario, filosofía, filosofía para niños, P4C; Análisis factorial exploratorio.

Abstract: The development of critical, reflective, ethical and supportive thinking is an educational purpose linked to today's society, but are teachers prepared for it? The purpose of this research is to design and validate an instrument that allows analyzing the attitudes of teachers when carrying out philosophy practices with and for children in the classroom, with the aim of developing critical thinking and values. The invited sample was made up of 1,312 educational centers in the Autonomous Community of Galicia, from which 168 responses were obtained, which implies a 6.95 margin of error and a 95% confidence level. The data obtained has been analyzed using the IBM SPSS Statistic version 22 software, first by means of Exploratory Factor Analysis and Varimax rotation to minimize the number of variables with high saturations in the factors found, and secondly, the internal consistency of the instrument was calculated through the analysis of the Cronbach's Alpha reliability coefficient. It is concluded that the version of the instrument made up of 31 Items and four dimensions presents good validity and reliability that demonstrate that the model is consistent and coherent with the starting theoretical assumptions.

Keywords: validation, questionnaire, philosophy, philosophy for children, P4C; exploratory factor analysis.

Introducción

La Escuela Inclusiva puede ayudar a eliminar la injusticia ya que “construir modelos educativos equitativos que afronten con justicia

los desequilibrios existentes”¹ es imprescindible para construir una sociedad justa. Creemos que una escuela mejor, basada en el principio de la igualdad, de la justicia y de la inclusión como principio regulador y positivizador de la diferencia es el objetivo y para ello el trabajo previo de conceptualización y de desvelamiento que han realizado las diversas corrientes filosóficas es fundamental. La diferencia entendida como un valor educativo y social, frente a la concepción de la diferencia como la legitimación de un sistema injusto y de una escuela excluyente, surge de teorías críticas y reflexivas sobre la diferencia, la discapacidad y la escuela que merece la pena que tratemos en este punto.

Los filósofos y filósofas no son eruditos que realizan sus teorías al margen de la sociedad y las personas. Al contrario, las teorías de la filosofía fundamentan las ideas que hoy nos permiten mirar a la escuela con otros ojos. Haciendo desde la filosofía una reflexión sobre la escuela nos reconocemos influenciados por Foucault y su reflexión crítica sobre el proceso de normalización por medio del lenguaje y el poder, que es “astuto” e intenta borrar esas operaciones para instalar una naturalización de esos saberes y evitar su cuestionamiento. Lo que entendemos por normal no es “natural” las diferencias se establecen a partir de un canon construido, como dice el propio Foucault² son parte de la “Episteme” de cada época, lo que manda en ese momento de la historia. Walter Benjamin explicaba esto mismo cuando decía “no hay documento de civilización (cultura) que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como este no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros”³ .

¹ López Melero, Miguel: “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, pág. 131.

² Foucault, Michael: *Las palabras y las cosas*, Editorial Siglo XXI, México, 1966.

³ Benjamin, Walter: *Tesis de filosofía de la historia, Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 1989, pág. 180.

Todos los discursos, las interpretaciones, las denominaciones que aplicamos en cada época a otras personas no sólo son construcciones, sino que además imprimen un estigma, una marca, en el otro que es denominado en dicho discurso.

Hay que asumir, como nos dice Melero⁴, que la igualdad no es un fenómeno biológico, sino un precepto ético. Las diferencias entre las personas existen, son consustanciales al ser humano, pero es injusto establecer desigualdades entre la ciudadanía en función de aquellas diferencias. La diversidad humana es la normalidad, lo natural; lo antinatural es la homogeneización. Por esto Martha Nussbaum⁵ nos propone el paradigma del desarrollo humano que supone un compromiso con la democracia y reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones.

Los filósofos y filósofas que han reflexionado sobre la normalidad y los discursos violentos que se derivan de su imposición cultural nos han ayudado a ser más críticos a la hora de observar la diversidad de las aulas y la filosofía para niños nos ha ofrecido una práctica en la que todos y todas pueden mejorar su pensamiento, escuchar y ser escuchados participando plenamente de la actividad del aula. Reflexionar y leer a todos estos autores (Foucault, Benjamin, Nussbaum, Rawls⁶, Young⁷) nos ha puesto en guardia ante las prácticas presuntamente inclusivas que al final, y de nuevo en palabras de Melero, no son más que “despotismo ilustrado”⁸ todo

4 Cfr. López Melero, Miguel: “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 2012.

5 Nussbaum, Martha: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

6 Rawls, John: *Teoría de la justicia*, FCE, México, 1997.

7 Young, Marion: *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

8 López Melero, Miguel: “Diversas miradas: democracia del amor”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, pág. 47.

por el otro, pero sin el otro. Se sigue entendiendo al alumnado como aquel ser necesitado de que otro que le enseñe lo que no sabe, objetivo de un monólogo unidireccional que transmite los discursos formativos escolares. “Las experiencias filosóficas en el aula permiten el giro dialógico, la ruptura jerárquica y la democratización del conocimiento mediante la búsqueda compartida de las respuestas, y, lo que para nosotros siempre fue más importante, la emisión consciente, creativa y razonada de la pregunta”⁹.

Actualmente, asistimos, en distintos contextos y niveles educativos, a la proliferación de iniciativas de Filosofía para niños/as (FPN) que ponen en valor sus beneficios en diversas áreas y etapas educativas: para jóvenes en privación de libertad (Gazmuri y Pizarro)¹⁰, en contextos de discapacidad intelectual (Álvarez et al.)¹¹, Chema Sánchez Alcón, para educación infantil y primaria Angélica Sátiro, en bachillerato y educación secundaria obligatoria, Lourdes Cardenal Mogollón, Oscar Brenifer... Sus resultados respaldan su eficacia y nos permiten afirmar que la filosofía para niños/as es efectiva, posible y necesaria porque el ser humano se interroga a cualquier edad, lo que difiere es la forma de expresión, el lenguaje filosófico, la actitud hacia la vida y el mundo, hacia el propio ser de

9 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs.127-146.

10 Gazmuri, Rosario - Pizarro, José: "Fundamentos teóricos del proyecto “Filosofía para jóvenes privados de libertad”, en *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER 13*, 2022, págs. 13-45.

11 Álvarez, Fátima - Baño, Lorenzo - Campagne, Juan - Cortés, Vega - Huertas, Montse - Merino, Jesús - Prieto, Luis Alberto: “Enfoque pensamiento libre: empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual”, en *Revista internacional de filosofía aplicada HASER*, número 13, Sevilla, 2022, págs. 105-149.

uno¹². Tanto es así, que la filosofía para niños/as es una práctica o un método consolidado y con identidad propia, más que una tendencia a la innovación educativa.

Desde esta perspectiva, el cambio en las escuelas y en las universidades es impostergable y, desde nuestro punto de vista, ha de ir acompañado de una revisión del rol del docente como profesional así como del papel de enseñar y el objeto a enseñar. Confiamos en una pedagogía de la pregunta que abra un razonamiento respetuoso e integrador, que fundamente desde la escuela un nuevo modo social de relación, propicie la creación de aulas de razonamiento crítico, de investigación ética, de pensamiento reflexivo, solidario, comunitario, lugares en los que se pueda pensar contra corriente, donde se enseñe la sospecha y el cuestionamiento¹³. Como apuntan Romero y Caballero¹⁴, el auténtico diálogo que motiva esta práctica consiste en escuchar, en ponerse en el lugar de otro, desarrollar sensibilidad ante la diferencia, valorar y construir a partir de ideas ajenas. Según Miguélez y Raposo-Rivas¹⁵, se trata de atender a docentes interesados, que quieran disfrutar de la enseñanza, practicar la docencia como un arte y disfrutar del momento, desear que se detenga el instante y participar de esa “aventura imprevisible en la que se construye una persona, una

12 Cfr. Pohoata, Gabriela - Petrescu, Conona: “Is there a philosophy for children?”, en *Euromentor Journal*, 4(3) 2013, págs. 7-12.

13 Cfr. Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs.127-146.

14 Cfr. Romero, Gonzalo - Caballero, Amparo: “Convivencia, clima de aula y filosofía para niños”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 2008, págs. 23-31.

15 Cfr. Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs. 127-146.

aventura que nadie puede programar”¹⁶. Utilizando la frase “otra educación es posible”¹⁷, la educación entendida como pensamiento crítico, que fomente la comunicación y el reconocimiento del otro y de uno mismo, la educación que cuestiona y que forma para la vida, empeñándose en la creación de espacios de convivencia y respeto donde vivir juntos y vivir mejor.

La investigación desarrollada se asienta en un eje que procura investigar e innovar sobre los programas, acciones, recursos y políticas socio-educativas necesarias para conseguir la equidad en educación, ya que la Filosofía para niños/as proporciona a cada docente materiales, recursos y perspectivas para que diseñe y desarrolle un proyecto educativo propio, guiado por los valores de la inclusión, la igualdad, la colaboración y la calidad. Tal y como leemos en la Orden de 8 de septiembre de 2021, por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, “es necesario un profesorado que piense y viva la escuela desde la mente de cada alumna y de cada alumno”. Para que el profesorado adquiera esta capacidad, creemos que la filosofía y los programas que aplican para escuchar y trabajar el pensamiento libre en las aulas, es indispensable un recurso importantísimo con el que “se facilitará el desarrollo personal y social del alumnado y se promoverá su acceso al currículo en condiciones de igualdad, en una escuela inclusiva, en la que conviven, se desarrollan y enriquecen alumnas y alumnos diferentes, contando con un currículo flexible, sobre todo en el ámbito de la metodología, que proporciona a todas y a todos espacios de participación, espacios de colaboración”¹⁸.

16 Meirieu, Philippe: *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998, pág. 64.

17 Rezola, Rodolfo: *Otra educación es posible*. Laertes, Barcelona, 2013, págs. 20-21.

18 Galicia, Xunta de: “Orden 8 DOG Martes, 26 de octubre por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia” en *DOGA*, 2021, pág. 52273.

Por lo tanto y siguiendo las recomendaciones legislativas deberíamos preguntarnos: ¿cómo piensan los niños y las niñas del aula? y ¿cómo hacemos para que piensen mejor? Nuestra propuesta desde la filosofía para niños para apoyar el tratamiento en el aula de todas las necesidades que se presenten en el alumnado con el objetivo de mejorar su pensamiento y su sentimiento ya que es una práctica que ayuda a reflexionar sobre TODAS las capacidades del pensamiento humano. Ser conscientes de las mejoras en su propio razonamiento y el incremento de sus capacidades para diseñar y realizar prácticas de filosofía para niños/as en las aulas serán un impulso muy importante para animarlos a la utilización de estas actividades con sus estudiantes¹⁹. En palabras de Calderón et al.²⁰, se trataría de rescatar la acción educativa que el positivismo ha cosificado en aras de la eficacia para resituarnos en las arenas de la ética y la justicia.

Por todo ello, nos centramos en las personas que llevan a cabo las prácticas que pretendemos investigar: el profesorado como mediador principal entre la teoría y la práctica. Analizamos a través de sus actitudes las resistencias, obstáculos, oportunidades y necesidades que le genera la práctica filosófica en su aula. Creemos importante conocer la percepción que los docentes tienen sobre el desarrollo del razonamiento crítico y creativo, así como los valores que fundamentan la convivencia democrática. En este trabajo, se aborda el proceso de diseño, validación, aplicación, estructura factorial y confiabilidad de un instrumento para medir las

19 Cfr. Hierrezuelo, José Manuel - Franco-Mariscal, Antonio - Blanco, Ángel: “Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. Percepciones del profesorado”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 97 (36.1), Murcia, 2022, págs. 99-122.

20 Cfr. Calderón Almendros, Ignacio - Calderón Almendros, Juan Miguel - Rascón Gómez, María Teresa: “De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia”, en *Teoría de la educación*, 28(1), Salamanca, 2016, págs. 45-60.

actitudes del profesorado ante la introducción de prácticas filosóficas en el aula.

Metodología

En el marco de una investigación-acción colaborativa, participativa e inclusiva sobre “las prácticas académicas externas como contexto para el desarrollo del razonamiento crítico y los valores a través de la práctica filosófica”²¹, se diseñó un cuestionario con el objetivo de visibilizar las actitudes del profesorado como punto de partida tanto para la implementación de programas de filosofía práctica en las escuelas, como para conocer el contexto en el que vamos a intervenir, sus necesidades, expectativas y realidad. Con ello se posibilita:

- La aplicación del instrumento a una muestra lo suficientemente significativa como para extraer los datos estadísticos que nos permitan aplicarlo al contexto de nuestra Comunidad Autónoma, valorar la dificultad de su administración, corrección, la claridad de los resultados, su utilidad, fiabilidad y validez.
- La identificación de casos paradigmáticos para el estudio, donde se pueden analizar las buenas prácticas y políticas internas que permitan la implementación de la filosofía para niños/as.
- La orientación en la creación de materiales para la práctica educativa teniendo en cuenta las necesidades y propuestas del profesorado.

21 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs. 127-146.

Tal y como podemos ver en la siguiente ilustración (Fig.1) y siguiendo las etapas de Blasco y López (2010)²² superamos tres fases en la elaboración del instrumento. En la primera, a partir de una investigación previa del tema redactamos un primer cuestionario preliminar que fue enviado a expertos para que, en una segunda fase exploratoria, realizar una adaptación del mismo y envío a los centros educativos para su cumplimentación por el profesorado. La fase final, que se explica pormenorizadamente en este artículo, consistió en el análisis de los resultados obtenidos, la consistencia interna del instrumento y la producción del cuestionario definitivo.



Figura 1. Etapas en el diseño del instrumento. Fuente: Blasco y López (2010)²³

22 Cfr. Blasco, Josefa Eugenia - López, Alexandre: “Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf”, en *Ágora para la educación física y el deporte*, volumen 12, número 1, Valladolid, 2010, págs. 75-94

23 Cfr. Blasco, Josefa Eugenia - López, Alexandre: “Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf”, en *Ágora para la educación física y el deporte*, volumen 12, número 1, Valladolid, 2010, págs. 75-94

Participantes

Las prácticas basadas en la filosofía que buscan potenciar la reflexión, el pensamiento crítico y los valores, son aplicables a todos los niveles del sistema educativo. Para detectar la predisposición y los conocimientos previos del profesorado decidimos enviarlo a todos los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia (figura 2).

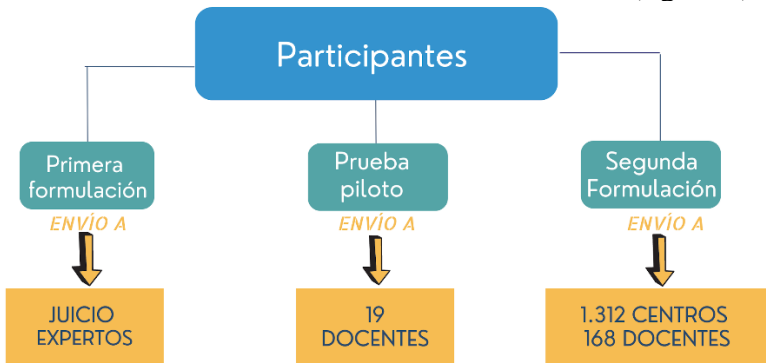


Figura 2. Participantes

La primera formulación del instrumento se sometió a la consideración de dos expertos, tanto en el ámbito del contenido (filosofía) como de la técnica empleada (cuestionario). Una vez que consideraron su adecuación, idoneidad y coherencia, tanto sintáctica como semánticamente, se realizó una aplicación piloto a una muestra de 19 docentes pertenecientes al sistema educativo gallego. Las características que presenta esta muestra participante son las siguientes:

- En cuanto a los datos contextuales, centrándose en el sexo, la mayoría de las respuestas son de mujeres (72,2%), dato coherente con la realidad feminizada de nuestro sistema educativo en niveles no universitarios. El 27,8% son hombres. La mayoría se encuentra en el intervalo de edad comprendido entre 41 y 60 años (66,7%). Son menores de 30

años el 11,1% y casi la cuarta parte se ubica entre los 31 y 40 años (22,2%). Estos datos permiten afirmar que a una parte importante de la muestra puede suponerse una experiencia profesional contrastada. La experiencia profesional queda corroborada en tanto que más del 70% es titular de su plaza (72,2%) y que más del 65% tiene una experiencia docente superior a 8 años (66,7%). Tuvimos respuestas de todos los niveles educativos, aunque la mayoría fueron de Educación Secundaria (58%). También hubo respuestas de todas las provincias gallegas, aunque la mayoría son de centros urbanos (55,6%).

- En cuanto a la formación previa, hay una alta coincidencia en las respuestas sobre su formación filosófica, en concreto formación para la filosofía práctica. Solo un 27% recibió alguna formación en sus estudios de licenciatura o grado, la mayoría de los que contestaron afirmativamente eran profesores/as de filosofía. Del total de encuestados, un 11% ha participado en algún proyecto de filosofía en el aula, particularmente el Proyecto Noria²⁴ y Filosofía en el aula de Educación infantil²⁵. Por último, un 83% manifiestan no haber recibido nunca formación para la práctica de filosofía en el aula.

Estos participantes presentaron observaciones muy pertinentes, que nos ayudaron a reformular el cuestionario a una versión final que fue enviada a un total de 1.312 centros educativos (594 CEIP, 29 CRA,

24 Noria es un proyecto educativo y editorial que materializa la propuesta del movimiento filosofía lúdica. Dicho movimiento forma parte del programa internacional de Filosofía para Niños creado por Matthew Lipman y su colaboradora Ann Margaret Sharp. <https://octaedro.com/noria/>

25 Filosofía en el aula de Educación Infantil, parte del proyecto educativo FILOSOFIA 3/18 del GrupIREF, <https://www.grupiref.org/#home>, asociación sin ánimo de lucro para la formación del profesorado y la difusión, formación y creación de materiales de FPN.

70 CPI, 89 EEI, 264 CPR y 266 IES). De este envío se recogieron 168 respuestas lo que implica un 6.95 de margen de error y un 95% de nivel de confianza. En cuanto a los datos contextuales, la mayoría de las respuestas son de mujeres (75,4%), dato coherente con la realidad de nuestro sistema educativo. Para conocer la distribución de los participantes en relación con la edad establecimos cinco intervalos de 10 años utilizando cómo límite inferior “menor de 30 años” y superior “más de 61 años”. Los datos obtenidos muestran que la totalidad de los docentes están entre 31 y 60 años y la mayoría (73%) entre 41 y 50 años. Estos datos permiten afirmar que a la mayoría de la muestra puede suponerse una experiencia profesional contrastada. Dato que es corroborado por un 73,1% de los participantes que declaran una antigüedad de más de 8 cursos. Un 70,1% señalan no haber recibido formación filosófica en su diplomatura o grado, del 30% restante destacan los que recuerdan haber recibido formación filosófica durante su carrera, filosofía para niños o filosofía práctica, uno de ellos recuerda una materia “Filosofía en el aula” en 2º de carrera que fue “retirada posteriormente”. Cinco personas señalan que recibieron formación filosófica en el Máster o CAP aunque acompañado de aclaraciones como “La paupérrima formación ofrecida por el mestrado para filosofía”. Dos personas relacionan su formación filosófica con el tema de su TFG y solo una dice haber sido formada en filosofía para niños en su Practicum.

Como fuente principal de sus conocimientos sobre filosofía práctica en el aula, destaca la autoformación, la mayoría explican distintas formas (on line, presencial). Entre los cursos o fuentes citadas está el Grupo Enxergo, Angélica Sátiro y Noria. También son nombrados como fuente de formación para la práctica de la filosofía los cursos organizados por los CEFORE o Fprofe, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) o el Trabajo Fin de Grado (TFG). Finalmente, cinco personas resaltan “ciudadanía creativa en tiempos de pandemia”, un proyecto de Angélica Sátiro directora de la asociación

Crearmundos. Este material recoge las aportaciones de varias personas y colectivos del territorio español, que del 16-3-2020 al 31-3-2020 generaron diferentes propuestas destinadas a la infancia confinada y a sus familias, compartidas diariamente a través de las redes sociales. Desde los campos de la educación, del arte y de la cultura, han propuesto formas de *Jugar a Pensar* con las criaturas confinadas. Otras cuatro personas citan el proyecto Noria dentro del que encontramos la mariquita Juanita de Angélica Sátiro. Destacan también los que hablan de proyectos interdisciplinares, transversales y propios del centro junto con proyectos de participación ciudadana. Se mencionan asimismo las Olimpiadas filosóficas de Secundaria como fuente de nuevas prácticas filosóficas en las que han participado.

Proceso de elaboración del instrumento

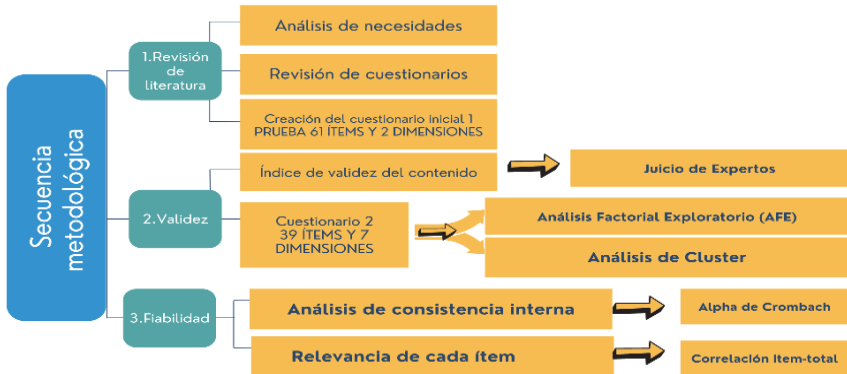


Figura 3. Secuencia Metodológica

La figura 3 amplía y explica la figura 1 con una perspectiva metodológica, especificando las acciones concretas que se realizaron en cada etapa sobre cada una de las versiones del instrumento hasta llegar a la construcción definitiva que se presenta en este artículo.

Un primer cuestionario, tipo Likert de 61 ítems, fue construido en torno a dos grandes dimensiones coherentes con los objetivos de la investigación: disposición ante la introducción de las prácticas de filosofía para niños en los distintos niveles del sistema educativo y detección de intereses y necesidades sobre la forma de organizar, impartir y evaluar estas prácticas. Se utilizó una escala de cinco valores en torno al nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones.

Tras la consideración de los expertos se realizó una aplicación piloto a la muestra de 19 docentes que indicaron la necesidad de reducir el número de preguntas, marcaron reiteraciones y apuntaron la necesidad de introducir un apartado acerca de la evaluación de este tipo de prácticas. Las observaciones recogidas provocaron que cada uno de los enunciados del cuestionario piloto fuese sometido a una cuidadosa revisión para eliminar las reiteraciones o los ítems que podían llevar a confusión, para dejar sólo aquellas vinculadas con las variables en estudio y pertinentes con las percepciones ante las prácticas filosóficas. Así, los 61 ítems iniciales se reformulan y simplifican hasta reducirlos a 39 y se determinaron siete dimensiones: aprendizaje, creencias, disfrute, dificultades, recursos, práctica pedagógica y evaluación.

Esta segunda versión del cuestionario se convierte en online para facilitar la cumplimentación por parte de los docentes y el tratamiento de los datos. Se añadió un apartado con datos personales y referentes al contexto, que permitirá ampliar la información suministrada, e incluimos un apartado para “Observaciones y Sugerencias”. Del mismo modo, se crearon dos versiones según el idioma de referencia: gallego y castellano.

El procedimiento para la aplicación del instrumento fue el envío a la dirección de 1.312 centros educativos, entre abril y junio de 2020, para que desde ahí se distribuya al personal docente. Fue acompañado de una carta de presentación, donde se explicaba el objetivo de la investigación, y un enlace al cuestionario on line en

gallego y otro en castellano. También se facilitó el acceso a un código QR que posibilita el ser cubierto a través de dispositivos móviles. Se obtuvieron 168 respuestas.

Con esta versión se realizaron los análisis pertinentes para obtener su confiabilidad, validez y consistencia interna. Son descartados 8 ítems, pues afectan negativamente a la fiabilidad de la prueba, quedando la versión definitiva reducida a 31 ítems.

Análisis de validez y fiabilidad

Para obtener la confiabilidad y validez del instrumento, los datos obtenidos de la muestra de 168 sujetos fueron ingresados, tratados y analizados a través del software IBM SPSS Statistic versión 22. El análisis psicométrico del instrumento implicó tres etapas:

- 1) Evaluación de la consistencia interna del instrumento, se calculó mediante el análisis del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.
- 2) Estructura factorial del instrumento por medio del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con método de extracción de máxima probabilidad, debido a que la muestra presentaba características de distribución normal. Por último, se utilizó una rotación Varimax, método sugerido para minimizar el número de variables con altas saturaciones en los factores encontrados.
- 3) Análisis de Cluster para confirmar que las distintas categorías forman grupos con los ítems que resultan homogéneos.

Análisis de fiabilidad. Cálculo del Alpha de Cronbach

El cuestionario definitivo consta de 31 ítems agrupados en cuatro dimensiones: creencias, temas, práctica pedagógica y materiales. En

la figura 4 se puede observar la organización final de las variables, su origen y su clasificación en el cuestionario definitivo.



Figura 4. Nueva formulación de las variables. Especificación de los cambios.

En la siguiente tabla se muestran las estadísticas de fiabilidad de la escala general y de cada uno de las dimensiones establecidas. Siguiendo las recomendaciones de George y Mallery²⁶ la fiabilidad es excelente (Coeficiente alfa $>.9$) en la escala general ($=.949$) y la dimensión Creencias ($=.96$); es buena (Coeficiente alfa $>.8$) en las dimensiones Materiales ($=.884$) y Práctica pedagógica ($=.818$). Sin

²⁶ Cfr. George, Darren - Mallery, Paul: *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon, Boston, 2003.

embargo, es cuestionable (Coeficiente alfa $>.6$) en la dimensión Dificultades ($=.624$).

Correlación ítem-total

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Total	,949	31
Creencias	,96	11
Práctica pedagógica	,818	5
Dificultades	,624	6
Materiales	,884	9

Recordamos que los cálculos son realizados en base a la respuesta de 167 sujetos. Hemos utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson para conocer la relación existente entre los ítems del cuestionario y poder así organizarlos en las nuevas variables y reducir su número eliminando los menos significativos. Para interpretar los valores del coeficiente de correlación de Pearson utilizamos los siguientes criterios:

- Entre 0 y 0,10: correlación inexistente
- Entre 0,10 y 0,29: correlación débil
- Entre 0,30 y 0,50: correlación moderada
- Entre 0,50 y 1,00: correlación fuerte

Tabla 2. Correlación Ítem-total Dimensión Creencias

DIMENSIÓN CREENCIAS	Ítem 11	Correlación de Pearson	,900**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 16	Correlación de Pearson	,889**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 3	Correlación de Pearson	,886**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 5	Correlación de Pearson	,899**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 23	Correlación de Pearson	,891**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 1	Correlación de Pearson	,882**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 27	Correlación de Pearson	,858**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 26	Correlación de Pearson	,858**
		Sig. (bilateral)	,000
Ítem 24	Correlación de Pearson	,848**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 7	Correlación de Pearson	,769**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 9	Correlación de Pearson	,707**	
	Sig. (bilateral)	,000	

Todos los ítems de la escala Creencias tienen una correlación entre 0,769 y 0,900 por lo que podemos decir que es una correlación fuerte. El ítem con la correlación más alta sería el 11 (número 13 en el cuestionario inicial): “Las actividades relacionadas con la práctica

filosófica ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado potenciando el orden y el rigor en sus manifestaciones”.

El ítem con correlación más baja es el 9 (11 en el cuestionario inicial): “Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades matemáticas del alumnado”.

Tabla 3. Correlación Ítem-total Dimensión Práctica Pedagógica

DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Ítem 4	Correlación de Pearson	,788**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 2	Correlación de Pearson	,847**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 8	Correlación de Pearson	,801**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 29	Correlación de Pearson	,758**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 22	Correlación de Pearson	,650**
		Sig. (bilateral)	,000

Todos los ítems de la escala Práctica Pedagógica tienen una correlación entre 0,847 y 0,650 por lo que podemos decir que es fuerte. El ítem con la correlación más alta es el 2 (número 2 en el cuestionario inicial): “Disfruto planificando y realizando actividades en clase relacionadas con filosofía, razonamiento correcto, formación en valores...”. El ítem con correlación más baja es el 22 (27 en el cuestionario inicial): “No me asusta proponer procesos en los que los estudiantes se puedan expresar con absoluta libertad”.

Tabla 4. Correlación Ítem-total. Dimensión Dificultades

DIMENSIÓN DIFICULTADES	Ítem 19	Correlación de Pearson	,725**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 17	Correlación de Pearson	,619**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 12	Correlación de Pearson	,591**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 18	Correlación de Pearson	,518**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 13	Correlación de Pearson	,599**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 10	Correlación de Pearson	,468**
		Sig. (bilateral)	,000

Los ítems de la escala Dificultades tienen una correlación entre 0,725 y 0,468 por lo que podemos decir que es una correlación fuerte/moderada. La correlación moderada viene dada por el ítem 10 (12 en el cuestionario inicial): “No es apropiado introducir la práctica filosófica a una edad temprana son actividades demasiado difíciles para el alumnado de algunos niveles educativos”. El ítem con correlación más alta es el 9 (23 en el cuestionario inicial): “No tengo suficientes materiales para realizar actividades de práctica filosófica”.

Tabla 5. Correlación Ítem-total Dimensión Materiales

DIMENSIÓN MATERIALES	Ítem 6	Correlación de Pearson	,805**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 21	Correlación de Pearson	,826**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 31	Correlación de Pearson	,768**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 30	Correlación de Pearson	,786**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 15	Correlación de Pearson	,789**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 20	Correlación de Pearson	,582**
		Sig. (bilateral)	,000
Ítem 14	Correlación de Pearson	,650**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 25	Correlación de Pearson	,675**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 28.	Correlación de Pearson	,569**	
	Sig. (bilateral)	,000	

Los ítems de la escala Materiales tienen una correlación entre 0,826 y 0,569 por lo que podemos decir que es una correlación fuerte, superior a 0,5. El ítem 28 (36 en el cuestionario inicial): “Reflexionamos a partir de los medios de comunicación de masas, periódicos, TV, internet, publicidad en diversos formatos.”, tiene la correlación más baja. El ítem con correlación más alta es el 21 (25 en el cuestionario inicial): “Recopilo materiales y objetos cotidianos para utilizar en la práctica filosófica en el aula”.

Validez de contenido y de constructo

Con el objetivo de comprobar la validez de constructo del cuestionario se ha optado por el uso complementario de dos métodos multivariados como son el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis de conglomerados²⁷. El hecho de optar por el enfoque exploratorio del análisis factorial en lugar de su homólogo confirmatorio deriva del número de ítems que tiene el cuestionario y, sobre todo, de su agrupamiento desigual en las cuatro dimensiones del mismo (figura 4).

Como recogen Pardo y Campo (2007)²⁸, el algoritmo original, y el más habitual como se puede ver en trabajos recientes²⁹⁻³⁰, consiste en la aplicación sucesiva y anidada de ambas técnicas. Se parte de un análisis factorial de los datos para, con los factores resultantes de dicho análisis, realizar a continuación un análisis de conglomerados mixto: clasificación jerárquica aplicando el método de Ward y K-medias. Para el objetivo de este trabajo, la validación del cuestionario, consideramos que se adecúa mejor un enfoque simultáneo o en paralelo de las dos técnicas multivariadas.

27 Cfr. Lebart, Ludovic - Morineau, Alain - Piron, Marie: *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Vol. 3. Dunod, Paris, 1995.

28 Pardo, Elias - Campo, Pedro César: “Combinación de métodos factoriales y de análisis de conglomerados en R: el paquete FactoClass”, en *Revista Colombiana de Estadística*, número 30, Bogotá, 2007, págs. 231-245.

29 Ordoñez, Xabier - Martínez, Sonia - Miguel, Covadonga: “Actitudes hacia la Estadística en Alumnos de Educación: Análisis de Perfiles”, en *Revista de Educación*, número 385, Madrid, 2019, págs. 173-200.

30 López, Emelina - Pérez, Amparo - Ramos, Genoveva: “Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social del Aula”, en *Revista de Educación*, número 354, Madrid, 2011, págs. 369-397.

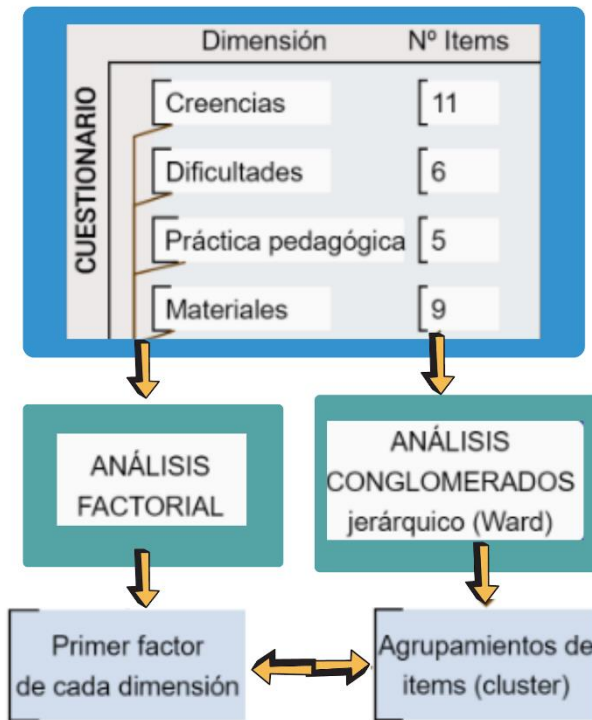


Figura 5. Proceso comprobación validez del constructo.

En la figura 5 se muestra la modificación, que se propone, del algoritmo de Lebart³¹, que consiste en aplicar a los datos de forma simultánea los análisis, factorial y de conglomerados, y analizar el nivel de semejanza de ambos resultados.

Para el análisis factorial se ha empleado el método de extracción de componentes principales forzando a un único factor, con el fin de comprobar, a través de la varianza explicada por dicho factor, hasta

31 Cfr. Lebart, Ludovic - Alain Morineau - Marie Piron: *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Vol. 3. Dunod, Paris, 1995.

qué punto se aproxima a la unidimensionalidad³². Cuanto más se aproxime al 100% la varianza explicada por cada factor mayor será la validez de las dimensiones que se identificaron en la fase de diseño del cuestionario. Simultáneamente, a través de los resultados del análisis de conglomerados se espera que los resultados de los agrupamientos sean semejantes a los obtenidos a través del AFE.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Mediante análisis factorial comprobamos el porcentaje de varianza extraído en cada una de las dimensiones, tomando las variables que componen cada una de ellas, cuando forzamos la extracción de un único factor.

Tabla 6. Varianza explicada por el primer factor.

Componente	Autovaleores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción	
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza
1 Dimensión creencias	8,055	73,223	73,223	8,055	73,223
1 Dimensión práctica pedagógica	3,003	60,059	60,059	3,003	60,059
1 Dimensión dificultades	2,126	35,437	35,437	2,126	35,437
1 Dimensión materiales	4,704	52,266	52,266	4,704	52,266

32 Cfr. López-Aguado, María Mercedes - Gutiérrez-Provecho, Lourdes: “Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS”, en *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació* volumen 12, número 2, Barcelona, 2019, págs. 1-14.

El factor extraído explica un porcentaje muy alto de la varianza en los ítems de la dimensión Creencias (73,223%), Práctica pedagógica (60,059%) y Materiales (52,266%), lo que indica una estructura muy sólida, bastante próxima a la unidimensionalidad, lo que da garantías de validez en la construcción de estas dimensiones. Esta situación no se mantiene en la dimensión Dificultades (35,437%), donde la varianza explica poco más de un tercio.

Para contrastar los resultados obtenidos a través del análisis factorial con otro método estadístico realizamos un análisis de conglomerados a los ítems del cuestionario y observamos el dendrograma resultante. Comparamos los resultados de las dos pruebas.

Análisis de conglomerados

Como podemos observar en la siguiente figura la estructura se repite. La primera impresión al analizar el dendrograma es la presencia clara de dos grupos. En el primer grupo aparecen siete de las nueve preguntas que constituyen la dimensión Materiales. El segundo grupo, a su vez, está formado por un subgrupo que contiene las seis cuestiones de la dimensión Dificultades, otro subgrupo con diez preguntas de las once que forman la dimensión Creencias y, finalmente, un conjunto de preguntas que no aparecen agrupadas. Llama la atención la separación extrema de la pregunta veinte, a pesar de su posición cercana a su dimensión de pertenencia. Las cuestiones pertenecientes a la dimensión Práctica pedagógica aparecen separadas unas de otras.

Utilizando dos métodos distintos llegamos a una conclusión bastante similar por lo que se puede concluir que estamos ante un instrumento que se puede considerar válido.

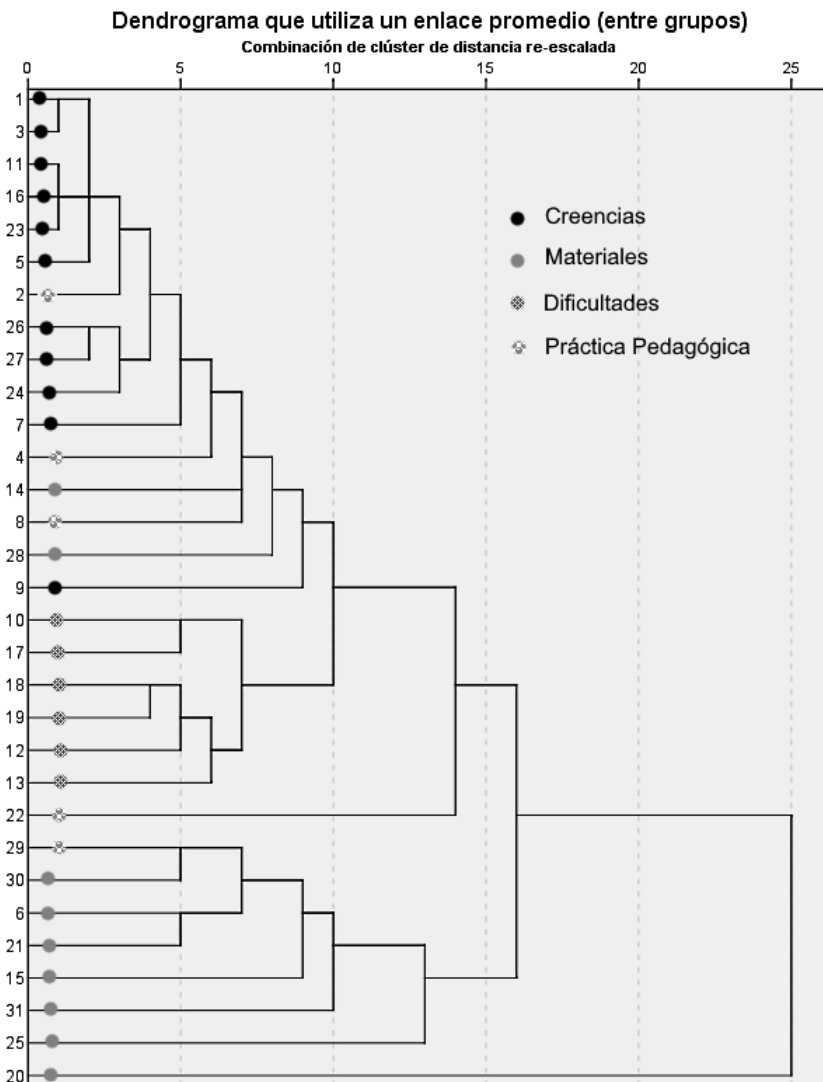


Figura 6. Dendrograma. Análisis de conglomerados.

Baremación

Para la elaboración de las tablas de interpretación se han tenido en cuenta estimadores de tendencia central: clásicos (media, mediana, percentil), robustos (media recortada y M de Huber) y remuestreo (método Monte Carlo), así como sus intervalos a un nivel de confianza del 99%, además de los valores de desviación típica (ρ).

Tabla 7. Estimadores de tendencia central

	Creencias	Práctica pedagógica	Dificultades	Materiales	Total
(-)2	30,1711	12,1419	20,1024	17,1798	39,8504
(-)1 ρ	38,9611	16,3119	22,6024	25,5598	57,9704
Percentil 25	45	19	24	28	70
Límite Inferior Monte Carlo	45,9036	19,5965	24,6084	31,3194	71,77
Límite inferior	45,9879	19,63	24,5977	31,4455	72,42
Media	47,7711	20,4819	25,1024	32,9398	76,0904
Límite Inferior M	48,04	20,2839	24,6321	31,6457	76,09
Media recortada	49,0723	20,905	25,1473	33,3	77,85
Límite superior Monte Carlo	49,4697	21,3734	25,5782	34,4695	79,65
Límite Superior	49,5543	21,3269	25,6071	34,434	79,75
M Huber	49,91	21,1952	25,1584	33,4637	79,46
Percentil 50	50	21	25	34	80
Límite superior M	51,12	21,999	25,6493	35	82,28
Percentil 75	54	24	27	39	89
(+) 1 ρ	56,5811	24,6519	27,6024	40,3198	94,2104
(+) 2 ρ	65,3711	28,8219	30,1024	48,6898	112,3304

Intervalos de confianza en las dimensiones del cuestionario

La dimensión Creencias se centra en las ideas previas y en las asunciones que el profesorado tiene sobre la filosofía con o para niños y niñas. Con esta dimensión intentamos averiguar hasta qué punto estas ideas, avaladas por numerosas investigaciones (ver apartado “Discusión”) están presentes en el profesorado cuando se les plantea la puesta en marcha de programas de filosofía para niños en el aula.

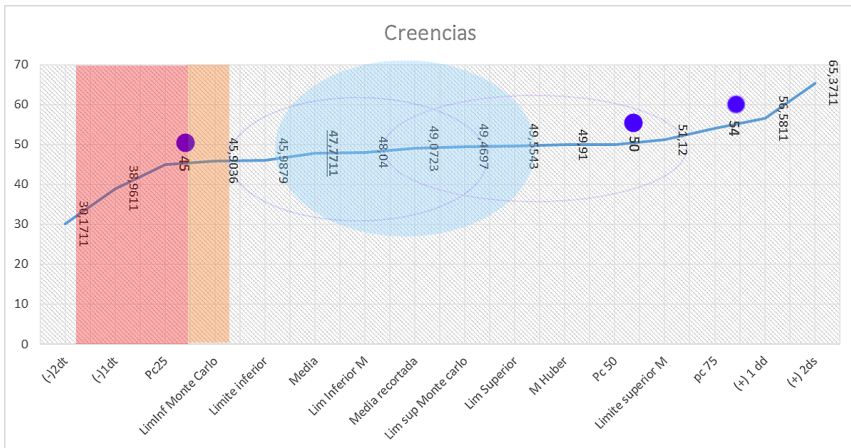


Gráfico 1. Intervalos confianza en la dimensión Creencias

Los intervalos de confianza para esta dimensión (gráfico 1) sugieren establecer el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, en este caso con un valor de 45,9, como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir del centil 25, en este caso el valor 45. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber, en este caso 51.1.

La dimensión Práctica Pedagógica se centra en la práctica de la filosofía en el aula, preguntado por aspectos directamente relacionados con la misma o por actitudes docentes que propician o se derivan de dichas prácticas.

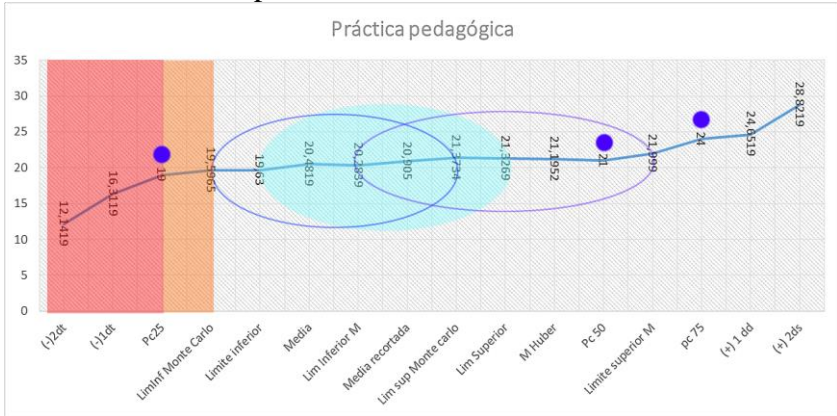


Gráfico 2. Intervalos confianza en la dimensión Práctica Pedagógica

Los intervalos de confianza para esta dimensión (gráfico 2) sugieren, al igual que en el caso anterior, establecer el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, en este caso con un valor de 19.6, como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir del centil 25, en este caso el valor 19. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber, en este caso 22.

Por otra parte, entendemos que como toda nueva práctica también habrá prejuicios o realidades que impiden u obstaculizan su realización en las aulas. Por ello, los ítems de la dimensión Dificultades pretendemos saber hasta qué punto inconvenientes relacionados con el desconocimiento, falta de formación o prejuicios son realidades para los docentes y en qué medida resultan una barrera que impide su implementación.

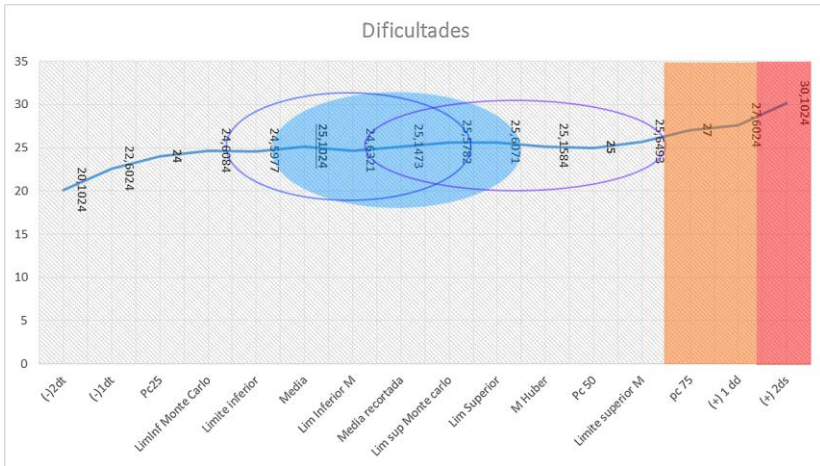


Gráfico 3. Intervalos confianza en la dimensión Dificultades

Los intervalos de confianza para esta dimensión (gráfico 3), al contrario que las dos anteriores tienen una interpretación negativa, lo que significa que a valores más altos más negativa será la valoración en esta dimensión. Por eso se sugiere establecer el límite superior del estimador de Huber, en este caso con un valor de 25.6, como el punto de corte a partir del cual los valores más altos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir una desviación típica, en esta situación el valor 27.6. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas inferiores al valor del límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, aquí el 24.6.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación era “facilitar recursos materiales a la escuela y crear redes de apoyo con vocación de continuidad y construir un material de filosofía para niños destinado a las distintas etapas educativas, adaptado a cada una de ellas, abierto y accesible a toda la comunidad escolar”³³, saber

33 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista*

qué materiales utilizan los docentes en su práctica, y lo necesitados o no que se sienten de ellos, se convierte en una cuestión fundamental, por ello tiene una dimensión específica.

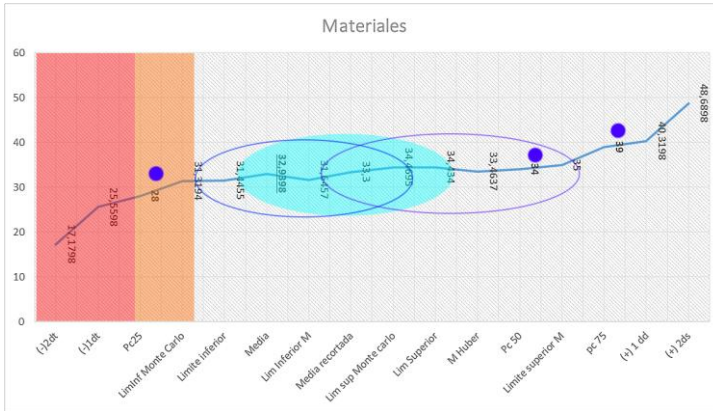


Gráfico 4. Intervalos confianza en la dimensión Materiales

Los intervalos de confianza para la dimensión Materiales (gráfico 4) sugieren establecer el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, en este caso con un valor de 31.3, como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir del centil 25, aquí el valor 28. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber, es decir, 35.

Con respecto a las puntuaciones totales del cuestionario y en cuanto a la toma de decisiones a partir de las mismas se puede establecer, al igual que se ha hecho en cada dimensión, el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo (71.8) indica como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían

interuniversitaria de formación del profesorado, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs. 127-146.

considerados como puntuaciones bajas en el total del cuestionario, y muy bajas a partir del centil 25 (70). Se consideran puntuaciones altas en el total aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber (82.3).

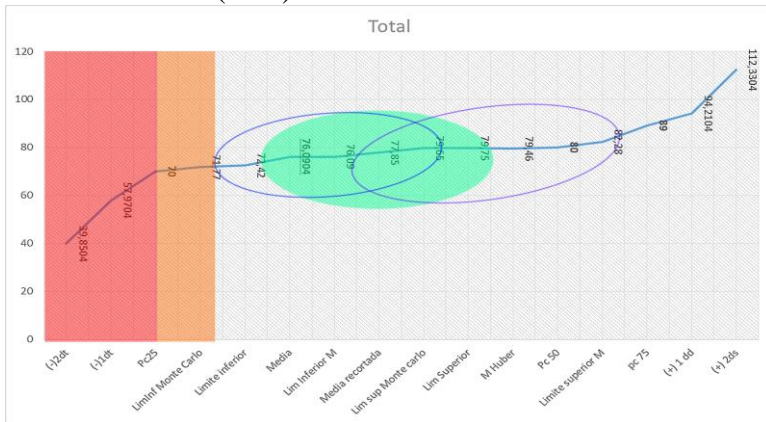


Gráfico 5. Intervalos confianza totales

Discusión

Distintas investigaciones avalan la efectividad de estas prácticas en el desarrollo del pensamiento crítico autoestima y participación en el aula³⁴, en la mejora del rendimiento, especialmente para personas desfavorecidas³⁵, en la fundamentación de valores, en la creatividad, la cohesión del grupo, comportamiento socioemocional³⁶, la

34 Cfr. Trickey, Steven - Topping, Kieth: ““Philosophy for children: A systematic review”, en *Research Papers in Education*, volumen 19, número 3, 2004, págs. 365-380.

35 Cfr. Siddiqui, Nadia, - Gorard, Stephen - See, Beng Huat: *Non-cognitive impacts of philosophy for children. School of Education*, Durham University, 2017.

36 Cfr. Colom, Roberto - Moriyón, Félix - Magro, Carmen - Morilla, Elena: “The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary

autoestima, el autoconcepto y la confianza³⁷, habilidades interpersonales³⁸. Las actitudes del profesorado ante la introducción de prácticas de filosofía para o con niños y niñas son interpretadas por medio de las valoraciones realizadas por el profesorado de los 39 ítems contruidos con base en la información proporcionada por la bibliografía, el juicio de expertos y una aplicación piloto. La predisposición o asentimiento ante las afirmaciones se corresponde con una escala Likert de cinco grados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, no estoy seguro/a, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Podemos ver en la siguiente figura³⁹ la comparación detallada de las dos versiones.

Así, tras el análisis para obtener la confiabilidad, validez y consistencia interna del instrumento se obtuvo la versión definitiva del instrumento que quedó configurada por 4 dimensiones y 31 ítems, además de los datos de contextualización. En concreto:

- la dimensión Creencias con 11 ítems
- la dimensión Práctica pedagógica con 5 ítems
- la dimensión Dificultades con 6 ítems
- la dimensión Materiales con 9 ítems

results)”, en *Analytic Teaching and Philosophical Praxis volumen 35, número 1*, Wisconsin, 2014, pág. 50-56.

37 Williams, Steve: *Evaluating effects of philosophical enquiry in a secondary school*, Derbyshire County Council, England, 1993.

38 Cfr. Hedayati, Mehrnoosh - Ghaedi, Yahya: “Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students”, en *Childhood & Philosophy, volumen 5, número 9*, Río de Janeiro, 2009, págs. 199-217.

39 Organizacion variables detallado.png. Disponible on line en "Organizacion variables detallado.png", https://drive.google.com/file/d/1_2jV0fCa1sB1khskCmLGZJB1oQh_htNc/view?usp=sharing (último acceso 17 de febrero de 2023)

A continuación, se muestra la formulación concreta de dimensiones e ítems que configura el cuestionario definitivo⁴⁰, indicando entre paréntesis su posición en la propuesta original.

Dim	Ítems
CREENCIAS	1. (1) Las actividades de filosofía en el aula ayudan al desarrollo de las competencias de razonamiento crítico.
	3. (3) Se debe utilizar la filosofía en el aula.
	7. (5) Las actividades relacionadas con la filosofía ayudan a mejorar los enfoques de aprendizaje del alumnado.
	9. (7) Evaluar todos los momentos del proceso (antes, durante y después) es fundamental para una adecuada comprensión de los efectos de las prácticas.
	11. (9) Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades matemáticas del alumnado.
	13. (11) Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado potenciando el orden y el rigor en sus manifestaciones.
	19. (16) Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades sociales del alumnado al desarrollar una ética ciudadana y equitativa.
	28. (23) La filosofía práctica en el aula favorece la toma de decisiones asertivas y fundamentadas, formará ciudadanos críticos y con suficientes elementos que les permitan manifestar una posición frente a situaciones concretas al mejorar su autoestima.
	29. (24) La realización del programa de filosofía aumenta el nivel de cohesión grupal del aula, la empatía y mejora la percepción del ambiente de clase, evita conflictos.
	32. (26) Las actividades de práctica filosófica en el aula potencian la creatividad y el pensamiento lateral y el gusto estético.
33.(27) La práctica filosófica constituye un elemento transversal en la escuela, aporta instrumentos para responder a las necesidades del alumnado.	
Dim	Ítems
P. PEDAGÓGICA	2. (2) Distruto planificando y realizando actividades en clase relacionadas con filosofía, razonamiento correcto, formación en valores...
	4. (4) Es importante que mi clase tenga un rincón, espacio creado, donde el alumno se pueda expresar libremente, debatir y reflexionar.
	10. (8) Me siento cómoda/o planificando y realizando actividades en clase relacionadas con temas filosóficos: la vida, la muerte, los valores, el otro, la identidad, el futuro, la diferencia...
	27. (22) No me gusta proponer procesos en los que los estudiantes se puedan expresar con absoluta libertad.
37. (29) Me esfuerzo por incluir algunas actividades de práctica filosófica durante la semana.	
Dim	Ítems
DIFICULTADES	12*(10). No es apropiado introducir la práctica filosófica a una edad temprana son actividades demasiado difíciles para el alumnado de algunos niveles educativos
	14*(12). No tengo suficiente conocimiento para realizar prácticas filosóficas con el alumnado.
	15*(13). Me preocupa la opinión de las familias sobre la introducción de estas prácticas en el aula.
	20*(17). Temo que me hagan una pregunta que no pueda responder en clase.
	21*(18). La planificación y realización de actividades de práctica filosófica es una tarea difícil.
23*(19). No tengo suficientes materiales para realizar actividades de práctica filosófica.	
Dim	Ítems
MATERIALES	8 (6). Utilizo todo tipo de materiales para el aula para realizar actividades de filosofía.
	17 (14). Mi alumnado es el recurso fundamental en la práctica filosófica. Obtengo ideas para actividades prácticas a partir de lo que hacen, dicen y preguntan mis alumnos/as.
	18 (15). Incluyo algunos libros (literatura de cualquier tipo) para la reflexión filosófica en distintos momentos de la jornada.
	24 (20). Conozco diferentes estrategias para evaluar las modificaciones producidas por estas prácticas en el alumnado.
	25. (21) Recopiló materiales y objetos cotidianos para utilizar en la práctica filosófica en el aula.
	31. (25) Habitualmente trabajo con materiales de elaboración propia en mi práctica docente.
36. (28) Reflexionamos a partir de los medios de comunicación de masas, periódicos, TV, internet, publicidad en diversos formatos.	
38 (30). Utilizo Internet para obtener ideas sobre actividades de filosofía adaptada a mi grupo.	

Tabla 8. Ítems del cuestionario en cada una de las dimensiones.

40. Miguélez, María - Raposo-Rivas, Manuela: “Cuestionario sobre actitudes del profesorado ante la filosofía con o para niños/as”, 2023. Disponible on line en https://drive.google.com/file/d/1TFeLVs5_cTykgU7NdiVHL46VRx_8ZvEF/view?usp=sharing (último acceso 7 de marzo de 2023).

Conclusiones

Tomando como referencia las aportaciones recientes y más significativas en el ámbito de la Filosofía para niños/as y nuestra propia experiencia en el proyecto Filo-Hilo⁴¹ de innovación e investigación sobre esta metodología, junto con los resultados de una aplicación piloto acompañados de indicadores psicométricos, presentamos un cuestionario con una estructura de cuatro dimensiones básicas para evaluar las actitudes y predisposición del profesorado ante la realización de prácticas de filosofía para niños y niñas en las aulas. Estas cuatro grandes dimensiones reflejan la fundamentación teórica y la coherencia con los elementos contemplados en el instrumento: creencias, práctica pedagógica, dificultades y materiales.

Estos procesos de indagación se instauran si hay una actitud de apertura y disposición por parte, en este caso, del profesorado. Posteriormente, actuar sobre la organización para que los cambios se asienten y establecer un proceso de seguimiento así como de formación y actualización constante serán las otras condiciones sine qua non la innovación adquiera estabilidad y continuidad. Esa primera condición, la actitud de apertura y disposición, es la que pretendemos medir con este cuestionario.

Limitaciones del estudio:

- En cuanto al margen de confianza derivado de la participación de la muestra productora de datos. Sería deseable un descenso hasta el 5%.
- El número de expertos que revisó la versión inicial del instrumento debido a la dificultad de encontrar informantes clave, por la especificidad y novedad del objeto de estudio.

41 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado volumen 96, número 35.1*, Murcia, 2021, págs. 127-146.

Líneas futuras de Investigación:



Figura 7. Resumen del Proyecto “Filo-Hilo”. Fuente: Miguélez y Raposo-Rivas (2021)

Este estudio surgió motivado por los resultados obtenidos en una investigación más amplia que espera concretarse en un futuro próximo en dos líneas de investigación:

- El análisis e interpretación de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario creado para medir la percepción que el profesorado tiene de las técnicas de Filosofía práctica en el aula: actividades realizadas en cualquier nivel educativo que busquen fundamentar una reflexión comunitaria a través del diálogo, con las que se propicie el desarrollo del razonamiento crítico y creativo y se promueva una ética ciudadana basada en los valores que fundamentan la convivencia democrática, la equidad, el respeto y la paz.

- Análisis e interpretación de los datos obtenidos tras la aplicación en las aulas, a través del Prácticum, de actividades dirigidas y supervisadas de filosofía adaptada, práctica y dialogada. Dichas actividades responden a un proyecto que pretende abarcar las distintas dimensiones del ser humano y sus relaciones y ofrecer desde ellas propuestas y actividades que respondan a las necesidades y motivaciones de alumnado y docentes. Podemos ver un esquema de las dimensiones que organizan nuestra propuesta en la figura 7. A partir de esta organización hemos formado al alumnado de Prácticum que han llevado estos procesos a sus aulas.

Esperamos, a partir del análisis de los datos obtenidos, diseñar desde el Prácticum “una plataforma estable de incorporación de estas prácticas a la escuela y establecer un protocolo de implantación de innovaciones en la escuela, que combine centros y tutores interesados, alumnos formados en prácticas de filosofía para niños y proyectos tutorizados desde la universidad con vocación de continuidad en la escuela”⁴².

Bibliografía

Álvarez, Fátima - Baño, Lorenzo - Campagne, Juan - Cortés, Vega - Huertas, Montse - Merino, Jesús - Prieto, Luis Alberto: “Enfoque pensamiento libre: empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual”, en *Revista internacional de filosofía aplicada HASER*, número 13, Sevilla, 2022, págs. 105-149. DOI: <https://doi.org/10.12795/HASER/2022.i13.04> (último acceso 17 de febrero de 2023).

42 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas” en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 96 (35.1), 2021, págs. 127-146.

Benjamin, Walter: *Tesis de filosofía de la historia, Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 1989

Blasco, Josefa Eugenia - López, Alexandre: “Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf” en *Ágora para la educación física y el deporte, Vol. 12, Nº. 1*, 2010, 75-94 <https://bit.ly/3mJukiu> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Calderón Almendros, Ignacio - Calderón Almendros, Juan Miguel - Rascón Gómez, María Teresa: “De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia” en *Teoría de la educación, 28(1)*, Salamanca, 2016, págs. 45-60.

Colom, Roberto - Moriyón, Félix - Magro, Carmen - Morilla, Elena: “The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results)”, en *Analytic Teaching and Philosophical Praxis volumen 35, número 1*, Wisconsin, 2014, pág. 50-56.

<https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129/936> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Foucault, Michael: *Las palabras y las cosas*, Editorial Siglo XXI, México, 1966.

Galicia, Xunta de: “Orden 8 DOG Martes, 26 de octubre por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia” en *DOGA*, 2021.

Gazmuri, Rosario - Pizarro, José: “Fundamentos teóricos del proyecto “Filosofía para jóvenes privados de libertad”, en *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER 13*, 2022, págs. 13- 45.

George, Darren - Mallery, Paul: *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon, Boston, 2003.

Hedayati, Mehrnoosh - Ghaedi, Yahya: “Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary

school students”, en *Childhood & Philosophy*, volumen 5, número 9, Río de Janeiro, 2009, págs. 199-217. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20596/14922> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Hierrezuelo, José Manuel - Franco-Mariscal, Antonio - Blanco, Ángel: “Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. Percepciones del profesorado”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 97 (36.1), Murcia, 2022, págs. 99-122. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92435> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Lebart, Ludovic - Morineau, Alain - Piron, Marie : *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Vol. 3. Dunod, Paris, 1995.

López-Aguado, María Mercedes - Gutiérrez-Provecho, Lourdes: “Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS”, en *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació* volumen 12, número 2, Barcelona, 2019, págs. 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057> (último acceso 17 de febrero de 2023).

López, Emelina - Pérez, Amparo - Ramos, Genoveva: “Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social del Aula”, en *Revista de Educación*, número 354, Madrid, 2011, págs. 369-397. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-004> (último acceso 17 de febrero de 2023).

López Melero, Miguel: “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, pág. 131.

López Melero, Miguel: “Diversas miradas: democracia del amor”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, págs. 17-52.

Meirieu, Philippe: *Frankenstein educador*, Laertes Ediciones, Barcelona, 1998.

Miguélez Vila, María- Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs.127-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83457> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Nussbaum, Martha: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

Ordoñez, Xabier - Martínez, Sonia - Miguel, Covadonga: “Actitudes hacia la Estadística en Alumnos de Educación: Análisis de Perfiles”, en *Revista de Educación*, número 385, Madrid, 2019, págs. 173-200. <https://core.ac.uk/reader/228327420> RE-2019-385-421. (último acceso 17 de febrero de 2023).

Pardo, Elias - Campo, Pedro César: “Combinación de métodos factoriales y de análisis de conglomerados en R: el paquete FactoClass”, en *Revista Colombiana de Estadística*, número 30, Bogotá, 2007, págs. 231-245.

Pohoata, Gabriela - Petrescu, Conona: “Is there a philosophy for children?”, en *Euromentor Journal*, 4(3), 2013, págs. 7-12. <http://euromentor.ucdc.ro/euromentor-en-27.09.2013.pdf> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Rezola, Rodolfo: *Otra educación es posible*, Laertes, Barcelona, 2013.

Rawls, John: *Teoría de la justicia*, FCE., México, 1997.

Romero, Gonzalo - Caballero, Amparo: “Convivencia, clima de aula y filosofía para niños”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 2008, págs. 23-31.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2782155.pdf> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Siddiqui, Nadia - Gorard, Stephen - See, Beng Huat: *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. School of Education, Durham University, 2017.

Trickey, Steven - Topping, Kieth: “Philosophy for children: A systematic review”, en *Research Papers in Education*, volumen 19, número 3, 2004, págs. 365-380.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152042000248016> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Williams, Steve: *Evaluating effects of philosophical enquiry in a secondary school*, Derbyshire County Council, England, 1993.

<https://www.thinkingscripts.co.uk/pdf/villagep4c.pdf> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Young, Marion: *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press, Oxford, 2000.