

# DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CON NIÑOS DE 9 AÑOS MEDIANTE LA NOVELA FILOSÓFICA *KIO Y GUS: ASOMBRÁNDOSE ANTE EL MUNDO* DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

THINKING SKILLS DEVELOPMENT ON 9-YEAR-OLD CHILDREN THROUGH THE PHILOSOPHICAL NOVEL *KIO AND GUS* OF THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN PROGRAM

JOAN CORDERO REDONDO

[joan.corderoredondo@gmail.com](mailto:joan.corderoredondo@gmail.com)

Universidad Florencio del Castillo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-8242>

RECIBIDO: 2 DE JULIO DE 2022

ACEPTADO: 10 DE AGOSTO DE 2023

**Resumen:** Este trabajo analiza la influencia de la aplicación del Programa de Filosofía para Niños (P4C) en el desarrollo de habilidades de pensamiento en 12 estudiantes de educación primaria del 4to grado de la Escuela Jesús Jiménez Zamora, Cartago, Costa Rica, por medio de la implementación de diseños didácticos filosóficos, el uso de la novela filosófica *Kio y Gus: asombrándose ante el mundo*, y el *Manual para el docente*. El problema de investigación se adscribe a la enseñanza y métodos didácticos para el aprendizaje filosófico y el desarrollo de habilidades de pensamiento. La investigación constata que la implementación del programa de P4C en el cuarto año de educación básica tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de pensamiento (cognitivas), pero también se extiende en los ámbitos sociales y de comunidad de investigación.

**Palabras clave:** Filosofía para niños, enseñanza de la filosofía, educación primaria, habilidades de pensamiento.

**Abstract:** This paper analyzes the influence of implementing the Philosophy for Children Program (P4C) on the development of thinking skills in 12 fourth-grade primary education students at Jesús Jiménez Zamora School in Cartago, Costa

Rica. The study employed philosophical didactic designs, the use of the philosophical novel *Kio and Gus* and the *Teacher's Manual*. The research problem is framed within the teaching and didactic methods for philosophical learning and the development of thinking skills. The research confirms that implementing the P4C program in the fourth year of basic education has a positive impact on the development of cognitive thinking skills and extends to the social and community aspects of research.

**Keywords:** Philosophy for Children, teaching philosophy, primary education, thinking skills.

## Introducción

La implementación de la filosofía en el currículo escolar posibilita el desarrollo de habilidades, tanto a nivel cognitivo como social, ético y de comunidad de investigación<sup>1 2</sup>. La filosofía y el desarrollo de habilidades del pensamiento parte de los supuestos del pensamiento pedagógico moderno que atiende la tarea educativa de generar espacios para la reflexión y la creación de pensamiento válido, intersubjetivo y propio en las personas estudiantes. Las investigaciones de Lepareur y Grangeat<sup>3</sup>, Miller y Leng<sup>4</sup>, Siddiqui,

---

<sup>1</sup> Lipman, M: *Manual de profesor: Asombrándose ante el mundo para acompañar Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2010.

<sup>2</sup> UNESCO: *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, UNESCO, Paris, 2011.

<sup>3</sup> Lepareur, C., y Grangeat, M: “Teacher collaboration’s influence on inquiry-based science teaching methods”, en *Routledge*, 9(4), 2018, pp. 363-379.

<sup>4</sup> Miller, C., y Leng, L: “The Application of Philosophy for Children Pedagogy in American English Classroom”, en *International Forum of Teaching and Studies*, 16(2), 2020, pp. 33-39.

Gorard y Huat<sup>5</sup>, Swan, Chen y Brokmier<sup>6</sup> y Tébar<sup>7</sup> se posición sobre este fundamento.

El problema del que esta investigación da cuenta es la validación de la implementación metodológica de actividades didácticas para la alternancia de los microespacios de aula en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje<sup>8</sup> mediante la incursión del programa de Filosofía para Niños (P4C). Las recientes investigaciones sobre el programa de P4C se han concentrado en estudiar las consecuencias generales de la aplicación del programa en la educación primaria, como es el caso de Akkocaoglu<sup>9</sup>, de Miller y Leng<sup>10</sup>, y de Siddiqui, Gorard y Huat-See<sup>11</sup>. Estas investigaciones han tratado algunas dimensiones del programa de P4C, pero no de las habilidades de pensamiento.

Cassidy, Marwich, Deeney y McLean<sup>12</sup> estudiaron la relación entre filosofía e infancia en consideración de la participación, regulación

---

<sup>5</sup> Siddiqui, N., Gorard, S., y Huat See, B: “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 71(2), 2017, pp. 146-165.

<sup>6</sup> Swan, K., Chen, C.-C., y Brokmier, D: “Relationships Between Carl Rogers’ Person-Centered Education and the Community of Inquiry Framework”, en *A Preliminary Exploration*. 24(3), 2020, pp. 4-18.

<sup>7</sup> Tébar, L: “Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas”, en *Boletín de Estudios e Investigación* (6), 2005, pp. 103-116.

<sup>8</sup> Programa del Estado de la Nación (PEN): *VI informe sobre el Estado de la Educación*, PEN, San José, 2017.

<sup>9</sup> Akkocaoglu, N: “Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations”, en *International electronic journal of elementary education*, 11(2), 2018, pp. 173-180.

<sup>10</sup> Miller, C., y Leng, L: “The Application of Philosophy”, op.cit., pp. 33-39.

<sup>11</sup> Siddiqui, N., Gorard, S., y Huat See, B: “Can programmes like Philosophy”, op.cit., pp. 146-165.

<sup>12</sup> Cassidy, C., Marwich, H., Deeney, L., y McLean, G: “Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 23(1), 2018, pp 81-96.

y necesidades sociales, de conducta y comunicacionales. Por su parte, Chetty<sup>13</sup> y Demissie y Doxey<sup>14</sup> se ocuparon de estudiar las consecuencias a nivel de la comunidad de la investigación del programa y del entreno de los docentes en esta metodología. Lepareur y Grangeat<sup>15</sup> atienden también estos tópicos, pero desde el trabajo colaborativo. Algunas de estas investigaciones se han centrado en la experiencia del entreno y preparación de estudiantes de enseñanza sobre el programa de P4C, principalmente Arneback, Englund y Dyrdal<sup>16</sup> y de Demissie y Doxey<sup>17</sup>. Pero no se han ocupado de validar diseños didácticos para el desarrollo de las habilidades de pensamiento entre personas estudiantes de primaria. La orientación curricular según la cual la filosofía se ocupa del pensamiento y promueve las habilidades de pensamiento, posiciona el objetivo de animar a las personas estudiantes a que piensen por sí mismas (Lipman<sup>18</sup>; Arneback, Englund y Dyrdal<sup>19</sup>; y Demissie y Doxey<sup>20</sup>) y que acometan a temprana edad el camino del aprendizaje mediado por el pensamiento ordenado, autocorrectivo y sensible al

---

<sup>13</sup> Chetty, D: “Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 13(1), 2018, pp. 39-54.

<sup>14</sup> Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences of using picture books with the Philosophy for Children pedagogy”, en *Sheffield Hallam University*, 7 (2), 2022, pp. 74-84.

<sup>15</sup> Lepareur, C., y Grangeat, M: “Teacher collaboration’s influence”, op.cit., pp. 363-379.

<sup>16</sup> Arneback, E., Englund, T., y Dyrdal, T: “Student teachers’ experiences of academic writing in teacher education— on moving between different disciplines”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 8(4), 2017, 268-283.

<sup>17</sup> Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences...”, op.cit., pp. 74-84.

<sup>18</sup> Lipman, M: *La filosofía en el aula*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2012.

<sup>19</sup> Arneback, E., Englund, T., y Dyrdal, T: “Student teachers’ experiences, op.cit., pp. 268-283.

<sup>20</sup> Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences...”, op.cit., pp. 74-84.

contexto (Marina<sup>21</sup>, Akkocaoglu<sup>22</sup>; Cassidy, Marwich, Deeney y McLean<sup>23</sup>, y Jonghun<sup>24</sup>). Por otra parte, la UNESCO<sup>25</sup> ha reconocido que la importancia de la enseñanza de la filosofía radica en la estabilidad y desarrollo de sociedades libres, solidarias y democráticas.

En Costa Rica, Cervantes, Chacón, González, Rodríguez y Vargas<sup>26</sup> se ocuparon por medio del método de P4C de las destrezas de pensamiento en grupos de preescolar de los CENCINAI de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya (San José). Cedeño y Ureña<sup>27</sup> investigaron sobre el programa P4C como herramienta para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en primaria. Trejos<sup>28</sup> hizo un estudio psicosociológico en el Hogar Niño Jesús, y Álvarez<sup>29</sup> desarrolló una propuesta sobre gestión educativa mediante la implementación del

---

<sup>21</sup> Marina, J.: “La enseñanza de la filosofía. Conferencia”, disponible on-line en <http://www.joseantoniomarina.net/> (último acceso 2 julio de 2023).

<sup>22</sup> Akkocaoglu, N: “Philosophy for Children”, op.cit., pp. 173-180.

<sup>23</sup> Cassidy, C., Marwich, H., Deeney, L., y McLean, G: “Philosophy with children”, op.cit., pp 81-96.

<sup>24</sup> Jonghun, K: “Exploring teacher inquiry through a teacher research community: Inquiry as stance and multicultural education as inquiry”, en *Journal of educational policy*, 15 (2), 2018, pp. 87-104.

<sup>25</sup> UNESCO: *La filosofía: una escuela de la libertad*, op.cit., 2011.

<sup>26</sup> Cervantes, M; Chacón, P; González, N; Rodríguez, H y Vargas, C: *Desarrollo de las destrezas del pensamiento mediante el método de Filosofía para Niños, en los grupos de transición de los CENCINAI de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya*, Editorial UCR, Costa Rica, 2017.

<sup>27</sup> Cedeño, C y Ureña, A: *El programa Filosofía para Niños como Herramienta para el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de la Educación General Básica*, Editorial UCR, Costa Rica, 2011.

<sup>28</sup> Trejos, V: *Estudio psicosociológico del Hogar Niño Jesús mediante el programa de filosofía para niños y niñas del Prof. Matthew Lipman*, Editorial UCR, Costa Rica, 2007.

<sup>29</sup> Álvarez, M: *Propuesta desde la gestión educativa para la implementación del programa de Filosofía para Niños en el Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica de la dirección Regional de Cartago, circuito 01 en el año 2017*, Editorial UCR, Costa Rica, 2018.

programa en el Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Sin embargo, ninguno de estos trabajos analiza la implementación de la metodología del programa de P4C en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Según el Sexto Informe del Estado de la Educación, “la principal explicación de la inercia del sistema (educativo costarricense) se encuentra en las aulas, los microespacios en los que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje”<sup>30</sup>. De aquí que se haga necesario crear y establecer un momento pedagógico alternativo a la manera en que se implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se ocupa de validar el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la aplicación de diseños didácticos y ejecución de problemas filosóficos entre estudiantes, dentro del programa de P4C. El estudio implicó a un grupo escolar de 12 personas estudiantes de educación primaria del 4to grado de la Escuela Jesús Jiménez Zamora del sistema educativo nacional costarricense público en la provincia de Cartago.

## Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo y realiza una narración de los eventos observados por medio de la técnica de observación no participante. Se hace uso de una tabla de habilidades de pensamiento para registrar y verificar la presencia de destrezas de pensamiento a partir de las expresiones verbales y no verbales surgidas dentro de la comunidad de investigación y discusión sugerida durante la implementación de la metodología del P4C. También se realiza análisis documental del material usado y creado por las personas estudiantes.

---

<sup>30</sup> Programa del Estado de la Nación (PEN): *VI informe sobre el Estado*, op.cit., 2017.

La población está compuesta por 12 personas estudiantes de 9 años, 6 niñas y 6 niños, de educación primaria del 4to grado de la Escuela Jesús Jiménez Zamora del sistema educativo nacional costarricense público en la provincia de Cartago. Se siguió un procedimiento ético durante el proceso investigativo, tanto en la toma de datos como en su posterior tratamiento. Se dio un estricto protocolo en el que participaron diferentes comisiones, direcciones de carrera y la Unidad de Investigación de la Universidad Florencio del Castillo y la dirección del centro escolar.

Según Cook y Reichardt<sup>31</sup>, el enfoque cualitativo aboga por el uso de métodos cualitativos y se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa; se adscribe a un paradigma interpretativo, ya que busca obtener una perspectiva desde “adentro” de los sujetos. Además, no pretende generalizar los resultados sino proveer datos reales, situados y profundos.

Este estudio es de tipo descriptivo. De acuerdo con Dankhe<sup>32</sup>, los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p. 358). En cuanto al área de la investigación educativa, esta es una investigación evaluativa, en el sentido que pretende evaluar la ejecución del programa de P4C en cuanto a la generación de habilidades de pensamiento.

La investigación plantea como objetivo analizar la influencia de la aplicación del P4C en el desarrollo de habilidades de pensamiento en las personas estudiantes; para efectos de la sistematización se

---

<sup>31</sup> Cook, T y Reichardt, C: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2000.

<sup>32</sup> Danhke, G. (1989): “Investigación y comunicación”, en Fernández-Collado y Danhke: *La comunicación humana: Ciencia social*, MacGraw- Hill, México, 1989, pp. 385-454.

agrupan en tres categorías: a-) Pensamiento ordenado, lógico y consistente, b-) Pensamiento autocorrectivo y estético, y c-) Pensamiento sensible al contexto/ético práctico.

**Tabla 1.** Habilidades del pensamiento

<b>Pensamiento ordenado, lógico y consistente</b>	
1	Distinguir las buenas razones de las malas
2	Procurar la consistencia
3	Tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes
4	Detectar vaguedades y ambigüedades
<b>Pensamiento autocorrectivo y estético</b>	
1	Corregir el propio pensamiento
2	Tener apertura mental y ser imaginativo
3	Estar comprometido con la búsqueda de la verdad
4	Ser cuidadoso con los procedimientos de indagación
<b>Pensamiento sensible al contexto / ético práctico</b>	
1	Discutir con base a los intereses comunes de los involucrados
2	Saber escuchar a los demás
3	Respetar a las personas y sus puntos de vista
4	Desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia y perseverancia

Elaboración propia.

La investigación tiene tres momentos indagatorios. Uno previo al trabajo de campo; la ejecución del programa de P4C de campo; y el análisis de los resultados. El desarrollo de la investigación de campo consistió en la presentación de las 8 ideas filosóficas, de su estudio y despliegue investigativo de manera conjunta (comunidad de investigación) en cada una de las 12 sesiones de trabajo de 40 y 60 minutos, durante 6 semanas.

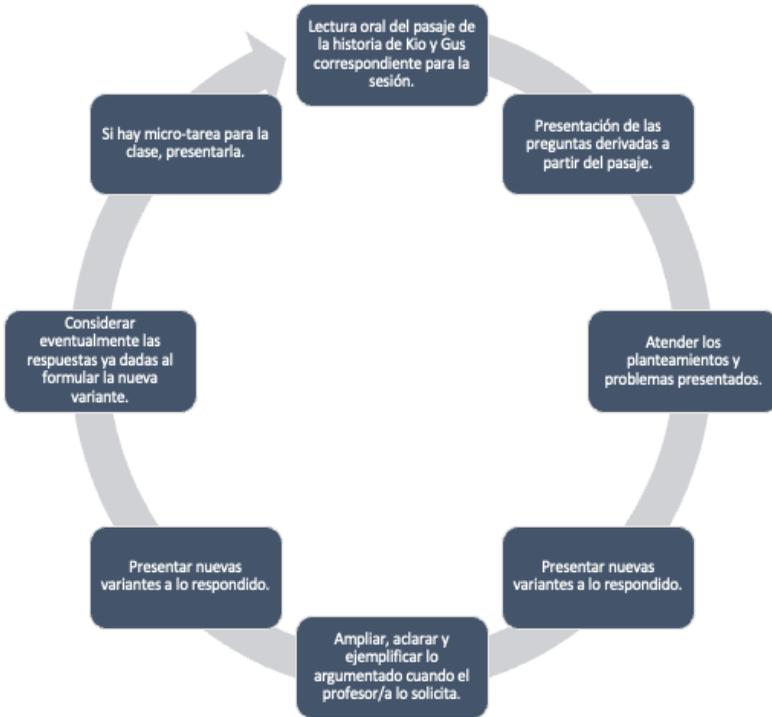
**Tabla 2.** Cronograma de ideas filosóficas durante la etapa de recolección de datos

Sesión	Actividad
1	Introducción
2	Idea 1: Mío
3	Idea 2: Nombres
4	Idea 3: Palabras y cosas
5	Idea 4: Gatos I parte
6	Idea 4: Gatos II parte
7	Idea 5: Comparar
8	Idea 6: Poner ejemplos I Parte
9	Idea 6: Poner ejemplos II Parte
10	Idea 7: Probablemente I Parte
11	Idea 7: Probablemente II Parte
12	Idea 8: Razonar

Elaboración propia

La metodología de trabajo didáctico empleada durante la investigación supone los pasos sugeridos por el programa, los cuales son: a) lectura de un fragmento del texto o novela seleccionada, b) ofrecer un espacio para que el estudiante haga observaciones, c) formular las preguntas y clasificarlas según tópico al que se refieren, d) seleccionar la pregunta con que se da inicio al diálogo filosófico, e) elaborar un plan de discusión y, f) las correspondientes actividades que complementen el diálogo. Se plantearon los problemas y preguntas relativas al contexto literario de la novela filosófica *Kio y Gus*<sup>33</sup> y se plantearon micro-tareas. Durante la investigación, el tratamiento y razonamiento filosófico se propuso agudizar el ingenio y el pensamiento de los estudiantes. Además, se pretendió que en cada uno de los momentos didácticos y pedagógicos el estudiantado pudiera deducir, hallar y tener, desde su propia experiencia y conocimiento, una experiencia filosófica vital.

<sup>33</sup> Lipman, M: *Kio y Gus*. Madrid. Ediciones de La Torre, Madrid, 2011

**Tabla 3.** Metodología didáctica implementada

Elaboración propia con base Lipman<sup>34</sup>, Echeverría<sup>35</sup> y Fontaines<sup>36</sup>.

En su interior, los pasos sugeridos por el programa del P4C presuponen una actividad natural de la docencia y la ciencia educativa: la planificación de la clase, la construcción de los materiales didácticos necesarios para su puesta en ejecución y la consecución de objetivos. Las técnicas de recopilación de datos en la investigación de campo consisten en la aplicación de los

<sup>34</sup> Lipman, M: *Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2011.

<sup>35</sup> Echeverría, E: *Filosofía para niños*, Ediciones SM, México, 2004.

<sup>36</sup> Fontaines, T: “Implementación de la estrategia filosofía para niños: Una experiencia de aprendizaje”, en *EDUCERE*, 32, 2006, pp. 91-95.

instrumentos de: a) tabla de observación de habilidades de pensamiento, para efectos de registrar y detectar la presencia de destrezas de pensamiento a partir de las expresiones verbales y no verbales espontáneas dentro de la comunidad de investigación y discusión sugerida como parte de la implementación del programa de P4C, y b) el análisis documental del material desarrollado por los estudiantes.

## Resultados

Con la *Idea 1: Mío* los estudiantes se mostraron atentos a los problemas planteados y tuvieron ánimo de trabajar en grupo. Se interesaron en las connotaciones, acepciones y diferentes significados que puede tener la *idea* tratada. Los razonamientos utilizados para justificar sus respuestas partieron de su propia experiencia; esto es muy atinado ya que la expresión *mío* refiere, en la mayoría de los casos, a situaciones en las que se está en relación de posesión de un objeto o con relación a alguna experiencia personal y empírica.

Los estudiantes respondieron procurando ser ordenados en su argumentación; sin embargo, se evidenció extrañeza en cuanto a la metodología del programa de P4C. Para ellos no era habitual la manera de atender y desarrollar las clases de filosofía, ya que se partía de la lectura común de un pasaje de la novela, se daba espacio para la reflexión sobre lo descrito y se planteaban preguntas, problemas y actividades relativas al contenido literario. Un ejemplo de esto fue el hecho de que no se estudiaron o abordaron temas o contenidos sino ideas. Otro ejemplo de esto fue el carácter colectivo y derivado de la construcción del conocimiento. También la libre participación y motivación para expresar puntos de vista, reconstrucciones y replanteamientos.

**Tabla 4.** Idea 1: Mío ¿Dos significados de Mío?

Pasaje	Plan de investigación y discusión
<p>Kio es un niño, Gus una niña, ambos son amigos, son vecinos. Kio es un niño de 7 años, tiene una hermana que se llama Suki, su papá se llama Li y su mamá Esperanza, pero ella ya no está. “Kio –me dice Gus-, ¿Dónde está Romeo?</p> <p>Romeo es mi gato.</p> <p>-No lo sé –digo-. Quizás está escondido en algún lugar.</p> <p>- ¿Por qué está escondido? ¿Hizo algo mal?</p> <p>-No –respondo-. Solamente está jugando- Cuando juega solo, juega de esa forma.</p> <p>Gus es mi vecina. Su verdadero nombre es Agustina. Ella odia ese nombre. Su mamá la llama Tina. Tampoco le gusta ese nombre. Su papá la llama Gus. Ese es el nombre que a ella le gusta. (Lipman, 2011, p. 7)</p>	<p>¿Tiene usted algo que sea suyo?</p> <p>¿Las mascotas nos pertenecen?</p> <p>¿Las personas nos pertenecen?</p> <p>¿Ustedes les pertenecen a sus papás?</p> <p>¿Sus papás son suyos?</p>

Elaboración propia con base en Lipman<sup>37</sup>

La *Idea 2: Nombres* fue también introductoria, pero representó una mediación entre dejar la extrañeza y la identificación con el método de hacer filosofía. Esta idea se desarrolló durante una sesión, se leyó un pasaje de la novela, se plantearon alrededor de tres preguntas y tuvo una micro-tarea<sup>38</sup>. Se observó que los estudiantes comenzaron

<sup>37</sup> Lipman, M: *Manual de profesor: Asombrándose ante el mundo para acompañar Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2010.

<sup>38</sup> Las micro-tareas tuvieron una función importante porque extendían (por reiteración) en términos cuantitativos la metodología del programa incentivando a pensar y resolver problemas. Por otra parte, la micro-tarea es un modo de verificar el desarrollo cognitivo y empírico de la puesta en práctica de la metodología del programa.

por atender los planteamientos sugeridos en el plan de discusión en consideración de la experiencia personal. Pero una vez que estas experiencias fueron presentadas, descubrieron que la atención puesta sobre la opinión y valoración de los otros estudiantes les permitía, a su vez, ampliar, reafirmar, revalorar o reconstruir su propio juicio filosófico. Los estudiantes respondieron habiendo escuchado atentamente a sus compañeros de clase, mostrando interés común y respetando los puntos de vistas. De lo que se concluye que cada presentación de opinión no solo representa una nueva variación sino también y principalmente una síntesis de lo anterior.

**Tabla 5.** Idea 2: Nombres ¿Cosas con nombres o nombres con cosas?

Pasaje	Plan de investigación y discusión
Gus es mi vecina. Su verdadero nombre es Agustina. Ella odia ese nombre. Su mamá la llama Tina. Tampoco le gusta ese nombre. Su papá la llama Gus. Ese es el nombre que a ella le gusta. (Lipman, 2011, p. 7).	¿Todos los objetos, las personas y los animales del mundo tienen un nombre? ¿Existe algo sin nombre? Si les permitieran cambiarse de nombre ¿cómo se llamarían?

Elaboración propia con base en Lipman<sup>39</sup>

Al plantearse esta *idea*, los estudiantes demostraron acometer actos mentales que constituyeron actividades de cognición continuas y sostenidas en diferentes contextos sugeridos en el plan de discusión. Estos actos fueron desarrollados con el uso y comunicación de expresiones verbales adscritos a la investigación situada y sugerida por el pasaje de la obra filosófica, así como las derivadas y semejantes a la propia experiencia<sup>40</sup> de los estudiantes.

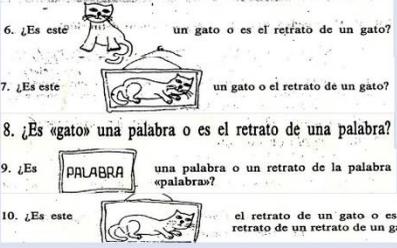
<sup>39</sup> Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

<sup>40</sup> El programa de P4C posibilita la investigación y tratamiento filosófico desde situaciones ficticias y verosímiles (novela), y desde situaciones y experiencias propias los estudiantes.

La *Idea 3: Palabras y cosas* representó el final del ciclo introductorio a la metodología del programa de P4C. Esta idea estuvo sujeta al desarrollo obtenido durante la *Idea 2: Nombres*, ya que se identificaron las cosas con un nombre y las palabras con las cosas. Desde este sentido, los estudiantes establecieron una conexión lógica entre ambas ideas mediante un paso sutil, derivado pero evidente entre ambas, permitiendo establecer un patrón metodológico de abordaje e investigación en las sesiones del programa.

Los incipientes actos mentales que se registraron durante el desarrollo de la *Idea 2* pasaron progresivamente a consolidarse durante el desarrollo de la nueva *Idea 3*. Los actos mentales registrados son suponer, sospechar, juzgar, escoger, comparar, decidir y admitir. Para estos efectos, los estudiantes atendieron los planteamientos presentados de manera interesada y con algún grado de habitualidad de la metodología del programa P4C.

**Tabla 6.** Idea 3: Las palabras y las cosas. La palabra tras el espejo.

Pasaje	Plan de investigación y discusión
-Navegábamos del Mar del Plata a Atenas bordeando la costa de África. Una tarde, al ponerse el sol, estábamos tan cerca de la costa que podía ver los árboles y las playas. El sol hacía brillar a la arena como si estuviera mezclada con oro. Y entonces vi los leones. - ¿Leones? - Así es, los leones. Eran adultos, pero jugaban en la playa como gatitos, rodando, luchando, agazapándose y saltando, haciendo que se mordían y arañaban unos a otros. - ¡Me gustaría que Romeo hubiera podido jugar con ellos! -interrumpió Kio- ¡Acá en la granja no tiene amigos! ¡Solo quiere cazar pajaritos!	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Es palabra una palabra?</li> <li>2. ¿Es la palabra gato un gato?</li> <li>3. ¿Son los gatos palabras?</li> <li>4. ¿Es gatos una palabra?</li> </ol>  <ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Es este un gato o es el retrato de un gato?</li> <li>7. ¿Es este un gato o el retrato de un gato?</li> <li>8. ¿Es «gato» una palabra o es el retrato de una palabra?</li> <li>9. ¿Es una palabra o un retrato de la palabra «palabras»?</li> <li>10. ¿Es este el retrato de un gato o es retrato de un retrato de un ga</li> </ol>

Elaboración propia con base en Lipman<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

Las habilidades y destrezas de pensamiento posibilitan acometer modos de investigaciones más rigurosas, sinceras y comprometidas con la verdad. Pero debido a que la investigación filosófica se asocia con la investigación en general, la realización de procedimientos científicos coincidió. En el caso del desarrollo de la idea 03, la investigación y programa de discusión planteada permitió que las personas estudiantes aplicaran actividades como observar, contrastar, definir, describir, explicar, predecir y verificar.

La *Idea 4: Gatos* se desarrolló durante dos sesiones, se leyó un pasaje de la novela, se plantearon alrededor de diez preguntas y tuvo una micro-tarea. Los estudiantes respondieron de una manera ordenada y proporcionando razones a las cuestiones planteadas. Limitaron su juicio al conocimiento que disponen y se identificaron con las opiniones de otras personas; cuando hacen esto, la referencia es explícita, dicen “como dijo..., yo pienso que...” En la contestación que ofrecen son capaces de dar ejemplos a modo de evidenciar y fundamentar su opinión.

Asimismo, distinguen entre el modo en que se ve y el modo en cómo se lee una palabra, sea vista de frente, vista desde atrás y vista por medio de un espejo. Tal distinción está cargada de ejemplos como hola:ola<sup>42</sup>, Salas:salaS, ojo:Ojo y también de maneras o métodos para tales efectos: usar aceite sobre una hoja para verla y leerla desde atrás, poner agua en un vaso para ver la palabra por medio de este. Se hizo el señalamiento sobre las cámaras y la asimetría que ocurre en los casos de videos. Por último, hallan una notable diferencia entre la definición de la palabra felino y la definición de la palabra definición. Determinan que la definición de la palabra felino debe tener algunas características que también tienen los gatos como buena vista, oídos, agilidad y saltar.

---

<sup>42</sup> En verbalización oral no se considera la h.

**Tabla 7.** Idea 4: Los Gatos. Y ahora... ¡Un poema gatuno!

Pasaje	Plan de investigación y discusión												
<p>-Así es, los leones. Eran adultos, pero jugaban en la playa como gatitos, rodando, luchando, agazapándose y saltando, haciendo que se mordían y arañaban unos a otros.</p> <p>- ¡Me gustaría que Romeo hubiera podido jugar con ellos! -interrumpió Kio- ¡Acá en la granja no tiene amigos! ¡Solo quiere cazar pajaritos!</p> <p>-Los leones tenían ojos dorados, <u>melenas doradas y mechones dorados</u> en la punta de sus colas. -dice- Eso es lo que podíamos ver desde el barco.</p> <p>- ¿Y qué pasó después? –pregunté-, ¿no hay más?</p> <p>- No –dice mi abuelo con una sonrisa en un costado de su boca, el costado que funciona mejor que el otro-. Éste es el final de mi cuento. ¡Y es hora de que te vayas a la cama.</p>	<p>¿Por qué creen que los gatos se esconden?</p> <p>¿Por qué creen que Romeo perseguía pajaritos?</p> <p>¿Piensan ustedes que los gatos son orgullosos?</p> <p>¿Qué actitudes debe tener un gato para ser orgulloso?</p> <p>Construcción de un poema utilizando al menos 4 palabras de cada agrupación.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">POEMA</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">El gato</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Con cuidado</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Subía</td> <td style="padding: 5px;">Luego, las de atrás</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">A lo alto</td> <td style="padding: 5px;">Sube a lo alto</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">De la despensa</td> <td style="padding: 5px;">Metiéndolas en el interior de</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Primero la pata derecha</td> <td style="padding: 5px;">La vacía</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Delantera</td> <td style="padding: 5px;">Maceta.</td> </tr> </table> </div>	El gato	Con cuidado	Subía	Luego, las de atrás	A lo alto	Sube a lo alto	De la despensa	Metiéndolas en el interior de	Primero la pata derecha	La vacía	Delantera	Maceta.
El gato	Con cuidado												
Subía	Luego, las de atrás												
A lo alto	Sube a lo alto												
De la despensa	Metiéndolas en el interior de												
Primero la pata derecha	La vacía												
Delantera	Maceta.												

Elaboración propia con base en Lipman<sup>43</sup>

La *Idea 5: Comparar* se desarrolló en una única sesión y se realizó una micro-tarea. Se leyó un pasaje de la novela y se plantearon alrededor de cuatro interrogantes sobre el tema incluyendo la actividad “La máquina de las comparaciones”. Los estudiantes abordaron la pregunta sobre qué es una comparación sosteniendo que esta actividad implica al menos la presencia de dos objetos o elementos que pueden ser cosas o personas, como el pasaje de la novela lo sugiere. También señalaron que ésta refiere a una relación entre objetos o cosas y una distinción de cualidad (pertenencia) entre las mismas. Concluyen que todo se puede comparar. A lo que se pasa a ampliar con la aclaración según la cual hay comparaciones que son importantes y relevantes y otras que no lo son. Una comparación

<sup>43</sup> Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

importante es aquella que proporciona un conocimiento relevante frente al problema que se atiende.

**Tabla 8.** Idea 5 Comparar

Pasaje	Plan de investigación y discusión: La máquina de las comparaciones																						
<p>Justo en ese momento llega el papá de Gus, su papá es realmente alto, mucho más alto que el papá de Kio.</p>	<p>Descubrir relaciones por medio de comparaciones: ¿Cuántas relaciones comparativas puedes decir?</p> <table border="1" data-bbox="445 454 953 746"> <thead> <tr> <th data-bbox="445 454 669 478"><b>A</b></th> <th data-bbox="669 454 953 478"><b>B</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="445 478 669 502">1. El sol</td> <td data-bbox="669 478 953 518">1. Está tan lejos como aquella montaña.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 502 669 526">2. La niña</td> <td data-bbox="669 518 953 558">2. Hace tanto ruido como un parlante.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 526 669 550">3. El brócoli</td> <td data-bbox="669 558 953 598">3. Es tan suave como un conejito.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 550 669 574">4. La nube</td> <td data-bbox="669 598 953 638">4. Es tan linda como un paseo a la playa.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 574 669 598">5. La cuidad</td> <td data-bbox="669 638 953 678">5. Está tan frío como un helado de chocolate.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 598 669 622">6. La maestra</td> <td data-bbox="669 678 953 718">6. Se parece a un gran árbol de naranjas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 622 669 646">7. El agua</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 646 669 670">8. La fiesta</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 670 669 694">9. La silla</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 694 669 718">10. La pizza</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	<b>A</b>	<b>B</b>	1. El sol	1. Está tan lejos como aquella montaña.	2. La niña	2. Hace tanto ruido como un parlante.	3. El brócoli	3. Es tan suave como un conejito.	4. La nube	4. Es tan linda como un paseo a la playa.	5. La cuidad	5. Está tan frío como un helado de chocolate.	6. La maestra	6. Se parece a un gran árbol de naranjas.	7. El agua		8. La fiesta		9. La silla		10. La pizza	
<b>A</b>	<b>B</b>																						
1. El sol	1. Está tan lejos como aquella montaña.																						
2. La niña	2. Hace tanto ruido como un parlante.																						
3. El brócoli	3. Es tan suave como un conejito.																						
4. La nube	4. Es tan linda como un paseo a la playa.																						
5. La cuidad	5. Está tan frío como un helado de chocolate.																						
6. La maestra	6. Se parece a un gran árbol de naranjas.																						
7. El agua																							
8. La fiesta																							
9. La silla																							
10. La pizza																							

Elaboración propia con base en Lipman<sup>44</sup>

En la *Idea 6: Poner ejemplos*, los estudiantes mostraron motivación al trabajo en grupo, colaboración y atención en los juicios emitidos por los miembros del grupo. El planteo de la actividad de investigación y de discusión generó contrastes en las opiniones y permitieron manifestar puntos de vista y alternativas en las contestaciones.

Al plantearse las tres primeras cuestiones, los estudiantes refirieron sus contestaciones de manera puntual, lo cual dio paso a plantear el objetivo de la micro-tarea y hacer el cierre de la primera sesión habiendo dejado planteada la segunda. Cuando explicitaron sus ejemplos, demostraron discutir con base en los intereses comunes y respetar a las personas y sus puntos de vista.

<sup>44</sup> Idem.

**Tabla 9.** Idea 6 Poner ejemplos

Pasaje	Plan de investigación y discusión
<p>La verdad que <u>so</u>s un animal raro –dice Kio. ¡Mira qué cara llena de pelos <u>tenés</u>! ¡Y una cola parada cuando caminas! ¡Y caminas en cuatro patas a la vez!</p> <p>¡La verdad es que <u>so</u>s un gato tonto! –dice Gus-. <u>Tenés</u> la cara llena de piel, ¿qué podría ser más tonto que eso? ¡Y no <u>tenés</u> cola! ¿Cómo podés estar sin cola? Solamente pueden sentirse orgullosas las cosas con cola. Y vos, ¿qué <u>tenés</u> para estar orgulloso?</p> <p>(...)</p> <p>-Los pavos reales tienen cola y se sienten orgullosos- dice Gus. Los gatos tienen cola y se sienten orgullosos. Vos no <u>so</u>s un pavo real. Vos no <u>so</u>s un gato. Y vos no <u>tenés</u> cola. ¡Por lo tanto, no podés sentirte orgulloso, le dice a Kio!</p>	<p>Poner ejemplos de lo siguiente:</p> <p>Cosas que tienen piel, pueden comerse y no son animales.</p> <p>Semillas que salen de las flores y pueden comerse.</p> <p>Cosas que crecen en la tierra y cuyas raíces pueden comerse.</p> <p>Cosas que son mamíferos, no tiene motor y vuelan.</p> <p>Personas que buscan a quienes han incumplido la ley.</p> <p>Personas que practican deportes para ganarse la vida.</p>

Elaboración propia con base en Lipman<sup>45</sup>

Al plantearse las preguntas de la *Idea 7: Probablemente*, que contenían las expresiones: “con normalidad, probablemente, algunas veces, nunca y siempre”, los estudiantes tendieron a responder cuidadosamente en virtud del reconocimiento de que cada expresión es muy general e incluso abstracta. A modo de sopesar estas variantes, tendieron a poner ejemplos para hacer de lo abstracto contenidos concretos. Desde este sentido, se evidencia que procuraron detectar vaguedad, abstracción y ambigüedad para acompañar la resolución del problema en conjunto con ejemplos de concreción y de ejemplificación.

<sup>45</sup> Idem.

**Tabla 10.** Idea 7: Probablemente

Pasaje	Plan de investigación y discusión 01
	Completar:
Kio –me dice Agus-, ¿dónde está Romeo?	Si algo ocurre <i>normalmente</i> , ¿significa eso que <i>probablemente</i> ocurrirá de nuevo?
Romeo es mi gato. No lo sé –digo-.	Si algo ocurre <i>algunas veces</i> , ¿ocurrirá <i>probablemente</i> de nuevo?
Quizás está escondido en algún lugar.	Si algo no ha ocurrido <i>nunca</i> antes, ¿significa eso que no ocurrirá <i>nunca</i> ?
	Si algo ha ocurrido <i>siempre</i> en el pasado, ¿significa eso que ocurrirá <i>siempre</i> en el futuro?

Elaboración propia con base en Lipman<sup>46</sup>

Al plantearse las preguntas, los estudiantes acometieron, en una primera instancia, a resolver qué significa la palabra probablemente, dando sinónimos y entendiendo que es una expresión que se ubica en medio de un sí y un no frente a los ejemplos planteados. También determinaron que la palabra probablemente significa quizás, y que esta, a su vez, refiere a eventos que pueden suceder o que no sucedan. Por sinónimos apuntaron las palabras: quizás, puede ser, posible y potencialmente. Los ejemplos dados por los estudiantes al resolver las preguntas refieren a acciones como alimentarse, hacer rutinas, temblores y réplicas de temblores, lluvia, el cambio, regularidad y patrones entendido como leyes.

Frente a los planteos presentados, los estudiantes concluyen que no hay una respuesta única y válida, sino que depende del contexto del ejemplo en que se use cada una de las expresiones: “probablemente, normalmente, algunas veces, nunca y siempre”. Esto evidencia que para la *Idea 7: Probablemente* los estudiantes ya manejan con soltura características del pensamiento filosófico y han desarrollado habilidades del pensamiento, tales como el orden, lógica, coherencia, autocorrección y sensibilidad al contexto y aparatos éticos epistemológicos de la comunidad de investigación.

<sup>46</sup> Idem.

**Tabla 11.** Sumemos ideas

Sumemos ideas
<p><b>Gatos + probable</b></p> <p><b>1, Escribir una historia que tenga por título</b></p> <p><b>a) Historia de un gato probable</b></p> <p><b>b) Probable historia de un gato</b></p> <p><b>2, ¿Por qué escogió ese título para la historia y no el otro?</b></p>

Elaboración propia con base en Lipman (2010)<sup>47</sup>

En la actividad “Sumemos ideas”, los estudiantes mostraron entusiasmo al escribir y ofrecieron escritos en los cuales la palabra probablemente fue usada para adjetivar al gato y para adjetivar la historia. Por el contenido, las historias construidas por cada estudiante tienden a ser tanto lógicas, como creativas e imaginativas, evidenciando apertura mental e imaginación.

Los estudiantes demuestran desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia. Reconocen los límites de su propio conocimiento y muestran capacidad para sobreponerse al desconocimiento, al tiempo que el modo de operar durante el plan de clase no es individual sino social y grupal. Para un estudiante resultó, en primera instancia, claramente igual la expresión “Historia de un gato probable” que expresión “Probable historia de un gato”. Sin embargo, habiendo presentado al menos una diferencia entre ambas, la persona señala que para él eran iguales los títulos porque tenían las mismas palabras, lo cual es cierto, pero la diferencia radica en la función de las palabras en la expresión. Los estudiantes distinguieron que puede darse una historia probable o que dentro de la historia lo probable es el gato. A su vez, distinguen oponiendo a la historia probable un evento real. En las construcciones gramaticales pueden abstenerse de ser explícitos cuando describen un aparente gato para

---

<sup>47</sup> *Ibíd.*

encausarlo dentro de la idea del probable gato, del cual no hay evidencia más que solo lo probable.

**Tabla 12.** Plan de complemento de discusión e investigación

Plan de complemento de discusión e investigación
<p>Completar respondiendo</p> <p>Linda dice: "Cuando sea mayor, probablemente seré más alta que ahora"</p> <p>¿Qué información tiene Linda para que diga esto?</p> <p>Linda dice: "Cada mes de septiembre, desde que puedo recordar, he estornudado mucho. Probablemente estornudaré mucho este septiembre" ¿Qué evidencia tiene Linda para esperar que va a estornudar mucho este septiembre?</p> <p>Linda dice: "No sé dónde va mi profesor cada día después de la escuela, pero probablemente se va a casa". ¿Qué evidencia tiene Linda para decir eso?</p> <p>Linda dice: "La escuela empieza los lunes a las nueve, y empieza a las nueve los cuatro días siguientes, así que probablemente empezará mañana a las nueve": ¿Estás de acuerdo con Linda?</p>

Elaboración propia con base en Lipman (2010)<sup>48</sup>

Al plantearse el segundo grupo de interrogantes que trataba sobre el fundamento y conocimiento disponible sobre las expresiones presentadas en la clase de filosofía, los estudiantes identificaron evidencias tenidas para sostener tales juicios. Entre las evidencias, los estudiantes plantearon como mediación para obtener ese conocimiento: la observación atenta de los objetos a su alrededor, la presentación de ejemplos, la descripción de la regularidad de los fenómenos naturales y el fundamento de casos desde la experiencia vivencia. Un estudiante no se refirió al planteo propuesto, sino que, desvinculándose, cuestiona si la información presentada es cierta, lo cual implica un análisis metafísico en el sentido que se dio un cambio a nivel de realidad (ontología) para preguntarse no sobre el contenido de lo preguntado sino sobre la forma de lo preguntado.

La *Idea 8: Dar razones* fue la última idea filosófica abordada y supuso una única sesión, en la cual, se presentó un pasaje de la novela y se planteó qué es dar una razón y por qué importa dar

<sup>48</sup> Idem.

razones. El objetivo de esta presentación fue hacer un cierre sintético de las sesiones en cuanto a la exigencia que siempre supone pensar y reflexionar. Durante la sesión, los estudiantes procuraron distinguir buenas razones de las que no lo son, como instancia de validez y coherencia en las respuestas. En lo particular, dar buenas razones y distinguirlas de las que no lo son, fue un criterio usado para responder a las preguntas. Asimismo, distinguieron que dar una razón es como dar un ejemplo, pero no es como tal darlo, con lo cual se evidencia que, frente a la siempre dificultosa actividad de definir, los estudiantes recurren a otras actividades cognitivas más básicas para resolver problemas de mayor complejidad. De lo que se concluye la evidencia de corrección de pensamiento propio.

**Tabla 13.** Idea 8: Dar razonar ¡Pensemos!

Pasaje	Plan de investigación y actividad lúdica.
<p>La verdad que <u>sos</u> un animal raro –dice Kio. ¡Mira qué cara llena de pelos <u>tenés!</u> ¡Y una cola parada cuando caminas! ¡Y caminas en cuatro patas a la vez!</p> <p>¡La verdad es que <u>sos</u> un gato tonto! – dice Gus-. <u>Tenés</u> la cara llena de piel, ¿qué podría ser más tonto que eso? ¡Y no <u>tenés</u> cola! ¿Cómo podés estar sin cola? Solamente pueden sentirse orgullosas las cosas con cola. Y vos, ¿qué <u>tenés</u> para estar orgulloso?</p>	<p style="text-align: center;"><i>Ni porque sí ni porque no</i></p> <p>¿Por qué el agua cuando se introduce en el congelador cambia? ¿Deja de ser agua?</p> <p>¿Por qué tenemos que comer varias veces al día? ¿Por qué no 1 vez? O ¿Por qué no 100?</p> <p>¿Por qué hay tantos idiomas en el mundo?</p> <p>¿Por qué no hay solo un idioma para poder comunicarnos todos?</p> <p>¿Por qué las personas tienen los ojos distintos según el continente donde viven?</p>

Elaboración propia con base en Lipman (2010)<sup>49</sup>

En esta sesión se evidenció que, para los estudiantes, el razonar o dar razones es razonar correctamente y con razones válidas, por un lado; por otra parte, los estudiantes encuentran que razonar implica actuar, con lo cual se supera aquella dicotomía entre pensar y actuar<sup>50</sup>. Es

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> Desde este punto de vista, el pensamiento es una actividad, y en cuanto tal

decir, se piensa porque la conducta lo implica. Algunos estudiantes demostraron dificultad para expresarse con soltura en una primera instancia de la sesión, en un segundo momento se repusieron; de lo que sigue que los propios estudiantes reconocen cuándo pueden expresar algo o cuándo no pueden, sea por déficit de ordenación de las ideas, de pensamiento o de expresión verbal. A este punto de las sesiones, los estudiantes reconocen cuándo saben algo y cuándo no lo saben, por lo que demuestran conocer los límites estructurales del conocimiento propio individual y social.

## Discusión

Los diseños didácticos empleados en la investigación sugieren que el programa de P4C permite clarificar conceptos, y los ejercicios específicos de clase y las micro-tareas, refuerzan las habilidades de pensamiento. A su vez, la clarificación conceptual lograda por medio de los planes de investigación y discusión posibilitan la ampliación y desarrollo de las habilidades de pensamiento; de modo que existe una relación recíproca entre habilidades de pensamiento y precisión conceptual.

La taxonomía de objetivos del P4C planteada por Anderson<sup>51</sup> constituye una importante ocasión de análisis del programa desde el punto de vista de su teleología y naturaleza. Específicamente, la división hace referencia a 5 grandes dimensiones en las cuales los objetivos educativos del programa de P4C distinguen, a su vez, entre objetivos internos y externos. Desde este punto de vista, la

---

supone, en consecución, el actuar. El actuar entonces es la consecución de la deliberación del pensamiento que reflexiona sobre el momento ético. Para ampliar puede verse Dewey, J: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Morata, Madrid, 1997.

<sup>51</sup> Anderson, A: “Categories of Goals in Philosophy for Children”, en *Studies in Philosophy and Education*, 39, 2020, pp. 607-623.

verificación de esta investigación coincide con los objetivos internos del programa, según los cuales, se verifica en los estudiantes la presencia de habilidades analíticas, es decir de pensamiento, que evitan tratar con ambigüedad o vaguedad los conceptos, al tiempo que enfatizan o relacionan en sus análisis la experiencia de la vida situacional<sup>52</sup>.

Una vez acoplados a la metodología de P4C los estudiantes se desempeñan mejor en la dinámica del programa. También los estudiantes pueden asimilar la filosofía como un modo de investigación que supone atender preguntas, problemas y actividades para posteriormente replantearlas. Los diseños ejecutados hacen que los estudiantes se interesen en saber las circunstancias en las que se dan los juicios sobre los hechos, cuándo son válidos y cuándo no<sup>53</sup>; y distinguen entre el acto de pensar y pensar sobre el pensamiento. Esta diferenciación representa un alcance filosófico de valor, ya que se reflexiona sobre los juicios emitidos. El razonamiento y la investigación son actos que se verifican como actividades sugerentes de rigurosidad y cuidado<sup>54</sup>.

De acuerdo con Säre, Luik y Tulviste<sup>55</sup>, el planteamiento del programa de P4C mediante la discusión filosófica genera un impacto en el razonamiento verbal de los estudiantes. Esto se verifica porque los estudiantes incluyen en sus contestaciones y opiniones la comparación, la analogía o ejemplo, la justificación y proporciona

---

<sup>52</sup> *Ibíd.*, p. 611.

<sup>53</sup> El ejemplo es el siguiente. La sangre es roja y el agua incolora. Pero esto último se sostiene cuando el agua es vista y captada en cantidad pequeñas. Si la cantidad cambia, el juicio varía. Se trata de determinar las circunstancias en las que se pueden determinar los hechos y sus juicios desde una perspectiva inquisitiva.

<sup>54</sup> La disposición es una inclinación hacia algo (persona, actividad, objeto, condición), y los estudiantes se sienten dispuestos a replicar (ampliar, observar, enfocar, revalorar, reconstruir) sobre las expresiones de los compañeros.

<sup>55</sup> Säre, E; Luik, P; y Tulviste, T: “Improving Pre-schoolers` Reasoning Skills using the Philosophy for Children Programme”, en *Trames*, 20(70/65), 3, 2016, pp. 273-229.

razones sobre su juicio. Según esto, el razonamiento verbal se asocia al desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que el pensamiento se puede mejorar en la medida que se distinguen la mayor cantidad de conceptos, los sentidos y las acepciones. Mediante el razonamiento se puede expresar social y públicamente la opinión de las personas. De hecho, la expresión pública de la opinión constituye un pilar fundante de la democracia, cuando se promueve y se aseguran espacios para la exposición de ideas de las personas en el aula.

La variante del pensamiento científico se verifica en el plan de discusión, principalmente bajo la configuración de la observación y de la experimentación; los casos empíricos y personales, desde este sentido, sirven para pensar, reflexionar, hallar, determinar, enjuiciar, deducir y comunicar. Las habilidades de pensamiento mediadas por la actividad educativa filosófica posibilitan en los estudiantes la reflexión, pero también impiden que asuman, asientan y acepten irreflexivamente los juicios y los hechos. Entonces se orienta a determinar bajo qué circunstancias y condiciones se sustentan los juicios, las opiniones y las justificaciones. “Al ser entrenados (los estudiantes) filosóficamente para hacer distinciones cuidadosas, están comenzando a pensar científicamente”<sup>56</sup>.

Lo anterior concuerda con Ab Wahab, Zulkifli y Abdul Razak (2022)<sup>57</sup>, quienes han demostrado en su estudio que los temas centrales abordados por el programa de P4C remiten en primer lugar a las habilidades de orden superior de pensamiento. Estas habilidades son: el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad, el pensamiento analógico y conceptual, hacer preguntas, la toma de decisiones, reflexión, respeto y justicia. Otro elemento ha sido el tema de la democracia; desde este punto de vista, esta investigación sigue la principal línea sobre el tema de las habilidades

---

<sup>56</sup> Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010, p. 31.

<sup>57</sup> Ab Wahab, M; Zulkifli, H.; Abdul Razak, K: “Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review”, en *Children*, 9,11,2022, <https://doi.org/10.3390/children9111671>

de pensamiento, pero confirma que la educación sobre las habilidades de pensamiento se relaciona al momento social de la democracia política. De modo que se verifica lo que también Grace (2020)<sup>58</sup> en cuanto a las consecuencias que tiene la metodología del P4C con el derecho a la educación, la sociabilidad, la multiculturalidad, el ejercicio ciudadano, el debate rebatido y reglado y racional y el consenso.

Una de las ventajas de trabajar con pasajes textuales de la novela *Kio* y *Gus* se verificó en las conexiones y diferencias entre el pensamiento hablado y el pensamiento escrito y figurado o representado. En esta investigación, la contribución relativa a la novela filosófica y a la palabra radica en la incursión de matices, variaciones y acepciones que se descubren entre el mundo del pensamiento comunicativo y el mundo del pensamiento escrito. La suposición de actos verbales durante la comunicación e investigación representa una dimensión y exigencia mental para los estudiantes<sup>59</sup>.

El uso del pasaje literario de la novela permite encausar la discusión e investigación a partir de un determinado contexto y situación. Esto evidencia las maneras en que los personajes piensan, de modo que los estudiantes conocieron modelos (personajes) de pensamiento y referentes con los cuales se identificaron o se desmarcaron.

Barrow (2010)<sup>60</sup> ha sostenido que el rol de diálogo y la participación en el aula de filosofía (comunidad de investigación) potencia el desarrollo, en la práctica, del valor de la tolerancia en las escuelas. Durante las sesiones de trabajo con los estudiantes, las discusiones

---

<sup>58</sup> Grace, A: “Discourses of Educational Rights in Philosophy for Children: On the Theoretical and Practical Merits of Philosophical Education for Children”, en *AVANT*, 11(2), 2020, <https://DOI:10.26913/avant.2020.02.04>

<sup>59</sup> No todos los actos mentales son verbalizados. Pero todos los actos verbales suponen alguna activación del componente mental cognitivo.

<sup>60</sup> Barrow, W: “Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children”, en *Thinking Skills and Creativity*, 5, 2010, pp. 61-69.

fueron ordenadas, responsables y sinceras de frente a los problemas filosóficos planteados.

Por la naturaleza del contenido del manual del libro *Kio y Gus: asombrándose ante el mundo*, la investigación atendió, desde la perspectiva del contenido, dos materias científicas: la zoología y la ecología. Por la forma y estructura, los diseños didácticos desarrollan habilidades de pensamiento desde contextos y situaciones narrativas con problemas de origen científico. Desde este sentido, la implementación del programa de P4C permite que los estudiantes se introduzcan en la comprensión de la naturaleza mediante la observación y la experimentación.

En la valoración colectiva de las micro-tareas, los estudiantes responden dando ejemplos de elementos que han aprendido en las clases de filosofía. Las contestaciones demuestran conocer cuáles ideas filosóficas han sido estudiadas. Por otra parte, demuestran tener conciencia de la derivación de ideas a partir de algún pasaje de la novela filosófica y cuáles habían sido los elementos estudiados. Además, los estudiantes hacen referencia a que en las clases de filosofía han aprendido a expresarse y a hacerlo de mejor manera, que forjar una opinión es importante y comunicarla también.

La investigación constata que la filosofía puede ser enseñada y aprendida en la infancia. La filosofía a temprana edad posibilita el pensar, y promueve el pensar de manera crítica y analítica, siendo este un instrumento esencial para que los estudiantes forjen una identidad propia y auténtica de su pensamiento. Durante la investigación, los estudiantes no aprendieron contenido y materia filosófica en sentido estricto; pero sí pensaron a través de la forma y el modo en que los filósofos han pensado los problemas de la tradición filosófica.

## Conclusiones

El aporte de esta investigación incluye el particular caso de los objetivos internos y propios de filosofía entre los estudiantes, de acuerdo con Anderson<sup>61</sup>. Esto es así en virtud que se verifica que el uso del libro *Kio y Gus*<sup>62</sup> y los asuntos narrados en la novela, dentro del contexto de diseños para enseñar filosofía, permite el desarrollo de habilidades de pensamiento, lo cual hasta el día de hoy sigue sin tener suceso en la escuela pública nacional costarricense.

El programa de P4C, la metodología sugerida y los diseños didácticos reconstruidos para esta investigación, han verificado el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Sin embargo, esta verificación se enmarca dentro de la paradoja sobre la enseñanza particular y la filosofía abstracta. Según Kasmirli<sup>63</sup>, la paradoja surge en el programa de P4C en cuanto a la enseñanza particular y la filosofía abstracta dentro del contexto de ¿cómo enseñar filosofía para niños? Tal asunto representa un problema de valor e importancia desde el punto de vista de la ontología del programa y de la metodología diseñada para el aprendizaje de la filosofía y el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

El problema de investigación planteado es un problema material, ya que investigaciones similares a esta son más escasas; lo cual es homólogo al lugar de la filosofía en el currículo escolar nacional e internacional. Las investigaciones sobre el programa de P4C se orientan al entreno sobre la preparación de profesionales en educación sobre el programa mismo, pero no sobre los estudiantes que experimentan la filosofía. Lo anterior se asocia con el bajo nivel de desarrollo de prácticas educativas filosóficas. La proliferación de

---

<sup>61</sup> Anderson, A: “Categories of Goals”, op.cit., pp. 607-623.

<sup>62</sup> Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

<sup>63</sup> Kasmirli, M.: “The Paradox of Philosophy for Children and How to Resolve It”, en *Childhood y Philosophy*, 16, 2020, pp- 1-24.

obras filosóficas y de actividades relativas a la filosofía, si bien es limitada, las actividades educativas filosóficas lo son incluso más. Si uno de los problemas a resolver en el sistema nacional educativo está en las actividades de los micro espacios de aula y se asocia a la didáctica y a la metodología, la implementación del programa de P4C es una instancia pedagógica que tiende a resolver este vacío. Se trata, de hecho, de la propia teleología del sistema educativo; ¿qué sería de un sistema educativo que no pretende desarrollar libertad, autonomía, pensamiento, reflexión y voluntad en las personas estudiantes? Precisamente por esta razón, a la investigación empírico social educativa se le debe dar continuidad y sostenibilidad cuando es rigurosa, creativa y novedosa; pero también cuando atiende los problemas fundamentales de la educación, la libertad y las inquietudes de la infancia, desde la perspectiva del pensamiento, las habilidades y destrezas del pensamiento filosófico.

## Recomendaciones

Se recomienda hacer grupo cruzado de control comparativo o darle seguimiento a las personas que participaron en la investigación, con tal de tener un perfil educativo de la trayectoria educativa y de movilidad entre ciclos escolares a lo interno de la primaria y en la secundaria.

## Referencias

Ab Wahab, M., Zulkifli, H., y Abdul Razak, K: “Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review”, en *Children*, 9,11,2022, <https://doi.org/10.3390/children9111671>  
Abarca, A; Alpízar, F; Rojas, C y Sibaja, G: *Técnicas cualitativas de investigación*, Editorial UCR, Costa Rica, 2013.

Akkocaoglu, N: “Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations”, en *International electronic journal of elementary education*, 11(2), 2018, pp. 173-180.

Álvarez, M: *Propuesta desde la gestión educativa para la implementación del programa de Filosofía para Niños en el Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica de la dirección Regional de Cartago, circuito 01 en el año 2017*, Editorial UCR, Costa Rica, 2018.

Anderson, A: “Categories of Goals in Philosophy for Children”, en *Studies in Philosophy and Education*, 39, 2020, pp. 607-623.

Arnaiz, G: “El “giro práctico” de la filosofía”, en *Diálogo filosófico*, 68, 2007, pp. 170-206.

Arneback, E., Englund, T., y Dyrdal, T: “Student teachers’ experiences of academic writing in teacher education– on moving between different disciplines”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 8(4), 2017, pp. 268-283.

Barrow, W: “Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children”, en *Thinking Skills and Creativity*, 5, 2010, pp. 61-69.

Cassidy, C., Marwich, H., Deeney, L., y McLean, G: “Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 23(1), 2018, pp 81-96.

Cedeño, C y Ureña, A: *El programa Filosofía para Niños como Herramienta para el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de la Educación General Básica*, Editorial UCR, Costa Rica, 2011.

Cervantes, M; Chacón, P; González, N; Rodríguez, H y Vargas, C: *Desarrollo de las destrezas del pensamiento mediante el método de Filosofía para Niños, en los grupos de transición de los CENCINAI de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya*, Editorial UCR, Costa Rica, 2017.

Chetty, D: “Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 13(1), 2018, pp. 39-54.

Cook, T y Reichardt, C: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2000.

Cordero, J. (2019): “Filosofía y filosofar como bien público”, en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 43(2), 2019, pp. 2215-2644.

Danhke, G. (1989): “Investigación y comunicación”, en Fernández-Collado y Danhke: *La comunicación humana: Ciencia social*, MacGraw- Hill, México, 1989, pp. 385-454.

Dean, M: “Los niños filósofos de Escocia”, en *Revista Selecciones*, 1, 2010, pp. 40-46.

Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences of using picture books with the Philosophy for Children pedagogy”, en *Sheffield Hallam University*, 7 (2), 2022, pp. 74-84.

Dewey, J: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Morata, Madrid, 1997.

Echeverría, E: *Filosofía para niños*, Ediciones SM, México, 2004.

Fontaines, T: “Implementación de la estrategia filosofía para niñ@s: Una experiencia de aprendizaje”, en *EDUCERE*, 32, 2006, pp. 91-95.

Grace, A: “Discourses of Educational Rights in Philosophy for Children: On the Theoretical and Practical Merits of Philosophical Education for Children”, en *AVANT*, 11(2), 2020, <https://DOI:10.26913/avant.2020.02.04>

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P: *Metodología de la Investigación*, McGraw Hill, México, 2014.

Jonghun, K: “Exploring teacher inquiry through a teacher research community: Inquiry as stance and multicultural education as inquiry”, en *Journal of educational policy*, 2018, pp. 87-104.

Kasmirli, M.: “The Paradox of Philosophy for Children and How to Resolve It”, en *Childhood y Philosophy*, 16, 2020, pp- 1-24.

Kaufman, E., Mitra, S., y Anderson, J: “Leading collaborative change in an educational organization”, en *Journal of leadership education*, 19, 2020, pp. 56-65.

Kim, J: “Exploring teacher inquiry through a teacher research community: Inquiry as stance and multicultural”, en *KEDI Journal of Educational Policy*, 2018, pp. 87-104.

Lepareur, C., y Grangeat, M: “Teacher collaboration’s influence on inquiry-based science teaching methods”, en *Routledge*, 9(4), 2018, pp. 363-379.

Lipman, M: *Kio y Gus*. Madrid. Ediciones de La Torre, Madrid, 2011.

Lipman, M: *La filosofía en el aula*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2012.

Lipman, M: *Manual de profesor: Asombrándose ante el mundo para acompañar Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2010.

Lipman, M: *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, 2003.

Marina, J.: “La enseñanza de la filosofía. Conferencia”, disponible on-line en <http://www.joseantoniomarina.net/> (ultimo acceso 2 julio de 2023).

Miller, C., y Leng, L: “The Application of Philosophy for Children Pedagogy in American English Classroom”, en *International Forum of Teaching and Studies*, 16(2), 2020, pp. 33-39.

Muñoz, J; Quintero, J; Munévar, R: *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.

Programa del Estado de la Nación (PEN): *VI informe sobre el Estado de la Educación*, PEN, San José, 2017.

Säre, E; Luik, P; y Tulviste, T: “Improving Pre-schoolers` Reasoning Skills using the Philosophy for Children Programme”, en *Trames*, 20(70/65), 3, 2016, pp. 273-229.

Siddiqui, N., Gorard, S., y Huat See, B: “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic

attainment?”), en *Routledge Taylor y Francis Group*, 71(2), 2017, pp. 146-165.

Swan, K., Chen, C.-C., y Brokmier, D: “Relationships Between Carl Rogers’ Person-Centered Education and the Community of Inquiry Framework”, en *A Preliminary Exploration*. 24(3), 2020, pp. 4-18.

Tébar, L: “Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas”, en *Boletín de Estudios e Investigación* (6), 2005, pp. 103-116.

Trejos, V: *Estudio psicosociológico del Hogar Niño Jesús mediante el programa de filosofía para niños y niñas del Prof. Matthew Lipman*, Editorial UCR, Costa Rica, 2007.

UNESCO: *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, UNESCO, Paris, 2011.

