

Pensar Juntos

Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños

Número 5 | Año 2021

Filosofía para niños: argumentación y dimensión afectiva Estudio empírico

Philosophy for children: argumentation and affective dimension

Empirical study

David Sumiacher, Miguel Ángel Zapotitla y Fabián Martínez

Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI)

Filosofía para niños: argumentación y dimensión afectiva Estudio empírico

David Sumiacher, Miguel Ángel Zapotitla y Fabián Martínez

Recibido 09 de septiembre de 2020

Aceptado 21 de enero de 2021

Resumen

Suele decirse que la filosofía para niños es una práctica que da resultados. Estos parecen observarse en las actitudes y competencias de los niños y jóvenes que la ponen en práctica de manera constante. Parece ser que hay muchas habilidades, destrezas y valores que se construyen y desarrollan en la persona, tanto en lo individual como en lo colectivo con su aplicación. Ante estas afirmaciones podrían seguir las siguientes preguntas: ¿Cómo estar seguros de que es la filosofía para niños la que ha generado estas destrezas? ¿Cómo saber objetivamente cuál es el resultado de su práctica? A estas preguntas trataremos de dar respuesta en este estudio empírico, mostrando los resultados obtenidos a partir del seguimiento de dos grupos, uno que hace filosofía para niños de manera constante y otro que no lo hace.

Palabras clave

Filosofía para niños, estudio empírico, comunidad de indagación, argumentación, dimensión afectiva.

Abstract

It is said that philosophy for kids is a practice that yields positive results, which seem to be observed kids and youth attitudes and skills who constantly put it into practice. It seems that there are several abilities, skills and values built and developed in each person for both: individual and collective aspects with their implementation. In light of such affirmations, the following questions might follow: How to be sure that is philosophy for kids the thing that has generated these skills? How to know objectively what is the result of its implementation? We will try to give answer to these questions in this empirical study, showing the outcome obtained by monitoring two groups; one that constantly makes philosophy for kids and the other that does not.

Keywords

Philosophy for children, empirical study, community of inquiry, argumentation, affective dimension.

Introducción

Aunque a lo largo de la historia podemos encontrar incontables casos en donde la filosofía se ha relacionado con los niños y los jóvenes, la filosofía para niños surge de manera fuerte en nuestra época hace aproximadamente 50 años (1969) con Matthew Lipman¹. Desde entonces hasta la actualidad los motivos y el interés por hacer filosofía con los niños y los jóvenes ha ido creciendo poco a poco. Gracias a la labor que han desarrollado en el último tiempo importantes instituciones nacionales e internacionales², encontramos hoy un desarrollo muy interesante de materiales y prácticas de filosofía con/para niños. Así, esta existe con diferentes grados de impacto en la mayor parte de los países del mundo, habiendo importantes y variados casos de trabajo en escuelas y universidades al respecto³. El objetivo del desarrollo de la filosofía para niños tiene que ver con potenciar la dimensión filosófica que los niños poseen, favoreciendo su capacidad de pensar y actuar éticamente en vinculación con los demás. Así mismo, transformando la sociedad en que viven y el sentido general que dan a su realidad, expandiendo y desarrollando variadas habilidades y capacidades, así como construyendo su identidad. El desarrollo de la filosofía para niños hoy abarca desde la filosofía visual para niños, trabajos con el multiculturalismo y la inclusión, así como currículums desde 3 a 18 años.

¹ En 1969, Lipman escribe la primera novela, en forma de diálogo, adaptada a nuestros tiempos con la intención de llevar a los niños o jóvenes a procesos vinculados a la lógica, la argumentación y la filosofía. Esta se llamó: *Harry Stottlemeier's Discovery*, misma que fue luego traducida con diversos nombres al español en Argentina, Colombia, México o España (la edición que figura en la bibliografía es la de México, traducida por Eugenio Echeverría con el nombre de *El descubrimiento de Filio Episteme*).

² Por ejemplo el ICPIC: *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (my.icpic.org consultada el 14 de octubre de 2019) que es hoy la institución internacional más grande y reconocida del campo de la filosofía para niños, aunque hay muchísimas más: entre ellas la organización Sophia de Inglaterra (sapere.org.uk consultada el 14 de octubre de 2019), la Federación Mexicana de Filosofía para Niños (fpmexico.org/site consultada el 14 de octubre de 2019), en Colombia el grupo Marfil (uniminuto.edu/web/filosofianinos/icpic-2019?inheritRedirect=true consultada el 14 de octubre de 2019), en España el Centro de Filosofía para Niños de España (filosofiaparaninos.org consultada el 14 de octubre de 2019), en México, Argentina, Colombia e Italia el mismo CECAPFI (cecapfi.com consultada el 14 de octubre de 2019). Para más información puede consultarse la lista de organizaciones-miembro del ICPIC en su página.

³ Uno de los informes más actualizados al respecto es el que realizó la UNESCO en el 2007 llamado *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* en donde se narra la situación, proyectos y desarrollo de la filosofía para niños en países de los cinco continentes.

Desde hace algún tiempo, algunos colegas e instituciones se han interesado también por la comprobación de los procesos propios de la filosofía para niños⁴ así como de la práctica filosófica en general⁵. Evidentemente la comprobación de tipo científico-empírica no es la única comprobación que existe, ya que la continuidad en el trabajo de escuelas en todo el mundo, el surgimiento de equipos de investigación universitarios, revistas, congresos y libros especializados desde los años 70's en adelante, habla de que la filosofía para niños tiene algo valioso de por sí. Sin embargo, el valor de la comprobación empírica refuerza los argumentos para la implementación de una práctica sumamente beneficiosa para nuestro tiempo, como un argumento que se suma a la lista de razones por las que se considera que la filosofía debería ser parte de los espacios sociales y de la educación. Con base en estos puntos, se construyó la presente investigación, que tiene por objetivo dar cuenta del impacto de la filosofía para niños en grupos de sexto de primaria en los campos de argumentación y en la dimensión afectiva, a través de una comparación con metodología empírica. De este modo se trabajó con clases de Formación Cívica y Ética con un Colegio que hace tiempo realiza filosofía para niños en contraste con otro que no lo hace.

Filosofía para niños y jóvenes

Antes de pasar a explicar los campos que hemos decidido considerar en este estudio, es necesario hacer una breve descripción de los procedimientos utilizados. Primeramente, debemos precisar que la filosofía para niños es parte de las prácticas filosóficas contemporáneas⁶ y que dentro de ella existe hoy en día una interesante variedad de propuestas. Al interior de esta variedad hay también diversos marcos teóricos y metodológicos, así como materiales consonantes con cada uno de ellos.

⁴ Uno de los estudios más importantes que se ha desarrollado hasta el momento es el realizado por Roberto Colom, Félix García Moriyón, Carmen Magro y Elena Morilla en escuelas de Madrid, estudio de largo plazo que en la actualidad se encuentra aún en proceso.

⁵ En relación a esto invitamos a consultar el trabajo realizado por José Barrientos a nivel internacional tanto con el Proyecto "Estudio de la eficacia de la Filosofía Aplicada en Prisión para el desarrollo de las virtudes dianoéticas y éticas", financiado actualmente por la Unión Europea; como el proyecto "Wisdom Philosophical Practice Project (W3P)", realizado con el apoyo de CECAPFI en México, así como de otros colegas de España, Noruega y Croacia.

⁶ Dentro de las que se consideran la filosofía con/para niños, la consultoría filosófica, los talleres filosóficos y las prácticas de filosofía con organizaciones, siendo todas ellas vinculaciones de la filosofía con los procesos humanos que realizan personas de todo tipo que no tienen necesariamente estudios filosóficos (Sumiacher, 2017).

Como equipo de investigadores de CECAPFI-Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas-consideramos que normalmente una variedad metodológica es deseable, porque permite una mayor adaptabilidad a las necesidades del contexto y genera una mejor posibilidad para la construcción de herramientas de trabajo. Sin embargo, en el caso de esta investigación, necesitábamos la estructura metodológica mejor conformada y fundamentada; a la vez que resultara una forma de trabajo relativamente sencilla y conocida para las personas que fueran a llevar adelante los talleres con los niños en el contexto de aplicación. Por estas razones escogimos a la *community of inquiry*-que será traducida como *comunidad de indagación* de aquí en adelante-. Este concepto fue acuñado por Matthew Lipman como una metodología pertinente y propia de la filosofía para niños. Para leerlo directamente en palabras del autor:

“De este modo, podemos ahora hablar de ‘convertir las clases en comunidades de indagación’ en las que los estudiantes se escuchan unos a otros con respeto, construyan sobre las ideas de otros, se desafíen mutuamente para proporcionar razones sobre opiniones que de otra forma no estarían fundamentadas, se ayuden entre sí para sacar conclusiones de lo que se ha dicho e identifiquen los supuestos de cada uno (...) Un diálogo que trata de ajustarse a la lógica, avanza indirectamente como un bote que es movido por el viento, pero en el proceso, su avance se parece al pensamiento mismo. En consecuencia, cuando este proceso es internalizado o introyectado por los participantes, llegan a pensar utilizando “pasos” que se parecen a sus procedimientos. Vienen a pensar cómo piensa el proceso mismo” (Lipman, 2003: 20-21)⁷.

Además, la comunidad de indagación según la propuesta de Lipman y Sharp⁸, promueve un pensamiento multidimensional compuesto por el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. El pensamiento crítico facilita el juicio, está basado en criterios, es auto-correctivo y sensible al contexto (Lipman, 2003: 211-212); El pensamiento creativo combina elementos como la originalidad, productividad, imaginación, independencia, experimentación, holismo, expresión, auto-trascendencia, sorpresa, generatividad,

⁷ Las traducciones fueron elaboradas por CECAPFI.

⁸ Ann Sharp se integra al proyecto de Lipman un tiempo después de su inicio y termina siendo una colaboradora fundamental de la propuesta.

mayéutica e inventiva (Lipman, 2003: 245-247); por último el pensamiento cuidadoso involucra el pensamiento apreciativo, el pensamiento afectivo, el pensamiento activo, el pensamiento normativo y el pensamiento empático (Lipman, 2003: 264-271). Todos estos desarrollos que se producirían con las aplicaciones de las comunidades de indagación en la filosofía para niños tienen una importante relación con las capacidades de argumentación y la dimensión afectiva que fueron evaluadas en nuestro estudio, por lo que a continuación desarrollaremos una breve explicación sobre las mismas.

Argumentación y dimensión afectiva

En contadas ocasiones, Lipman ha relacionado el desarrollo del pensamiento crítico que se produce en los espacios filosóficos de la comunidad de indagación con la argumentación. Así dice:

“Una de las características de una discusión filosófica consiste en el desarrollo de la presentación sistemática de ideas. Por ejemplo, una teoría no es un concepto aislado sino una red de conceptos. De modo similar, lo que en filosofía se llama un argumento es una presentación sistemática de ideas ya que consiste en una conclusión que está apoyada por una o más razones (...) Por lo general, los niños ofrecerán sus creencias u opiniones sin molestarse en fundamentarlas. El profesor debe tratar de obtener las razones que están preparados para ofrecer en apoyo de dichas ideas u opiniones. Poco a poco, otros estudiantes seguirán este ejemplo y demandarán razones a sus compañeros. Con el tiempo, muchos estudiantes formarán el hábito de ofrecer sus opiniones sólo cuando estas pueden estar sustentadas con razones” (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992: 218).

De este modo, a través de la práctica asidua de realizar diálogos filosóficos en comunidad, las personas aprenden a argumentar. En nuestro estudio utilizamos el test realizado por *AssesmentDay*⁹, una organización seria y confiable en la realización de test o pruebas de argumentación, pensamiento crítico, análisis del lenguaje, etc. El test utilizado se llama *Analysing Arguments*, fue traducido al español por el equipo de CECAPFI y se basa en la distinción entre argumentos débiles y argumentos fuertes. Los argumentos son débiles cuando no están muy relacionados con la pregunta que se hace, se vinculan a aspectos triviales de la misma o no poseen en sí mismos

⁹ Puede verse más información en assessmentday.co.uk (consultado el 28 de octubre de 2019).

relevancia en ese contexto. Los argumentos fuertes, por el contrario, son importantes y están directamente relacionados con la pregunta que se hace (AssesmentDay, 2017). Con base en estos elementos, consideramos a este un test aceptable y coherente para medir si es que se producen efectos en la capacidad de argumentar en los niños con el desarrollo de clases de filosofía para niños.

Algunas de las preguntas del test son las siguientes:

Enunciado Uno

¿Es beneficioso para el medio ambiente que la ley obligue a todas las grandes tiendas en Inglaterra a cobrar 5 pesos por cada bolsa de plástico que dan?

Argumento Uno: Sí, el esquema orienta a la gente a reutilizar las bolsas de plástico y de esta manera reducir la basura asociada con ellos.

Argumento fuerte

Argumento débil

68

Argumento Dos: Sí; esta medida implica que muchos de los consumidores tienen ahora más dinero para gastar en compras de comestibles.

Argumento fuerte

Argumento débil

Argumento Tres: No; el impuesto no afecta el hecho de que las bolsas de plástico todavía no sean biodegradables. Las grandes tiendas deben minimizar su disponibilidad de bolsas para favorecer alternativas más ecológicas.

Argumento fuerte

Argumento débil

Aquí puede verse que quien responda seleccionando entre estas opciones debe distinguir la calidad de los argumentos que se presentan tomando en cuenta diversos factores como la relación que existe entre ellos y la circunstancia inicial, en qué medida estos argumentos apoyan la tesis en cuestión, etc. Todas estas habilidades se trabajan en filosofía para niños.

Por otra parte, en lo que respecta a la dimensión afectiva, encontramos que esta es sumamente importante y se considera que se desarrolla también en la propuesta de filosofía para niños de Lipman y Sharp. Así dice Ann Sharp en una de sus principales obras:

“Cuando se trata de la práctica ética buscamos mezclar el propio interés y la percepción de nuestro contexto y circunstancias particulares, con la reciprocidad, la empatía y la imaginación moral que nos permiten descentrarnos de aquella percepción o imagen de sí. En resumen, el respeto por uno mismo debe hallar un equilibrio con el respeto por los otros (...) Si volvemos a centrarnos en el currículum y en la clase, nuestra tarea es remarcar el papel de la comunidad de indagación en la guía de los niños cuando emprenden este delicado acto de equilibrio. Como participantes de una comunidad en la clase, ellos aprenden a través de la reflexión y la práctica de la auto-corrección, las habilidades y disposiciones de la razón, la empatía, la imaginación moral y la descentración” (Sharp y Splitter, 1996: 226).

69

Así puede verse claramente cómo es que la dimensión del pensamiento afectivo está presente en el trabajo que realiza la filosofía para niños. De la misma forma se la encuentra en las consideraciones e importancia que esta propuesta ha dado a lo que llamaron pensamiento cuidadoso. En este estudio, utilizamos un test validado y realizado por Mónica Ardelts llamado *Escala tridimensional de sabiduría* (Ardelt, 2003). El test evalúa la dimensión cognitiva, reflexiva y afectiva. Por nuestra parte solamente consideramos la parte relativa a la dimensión afectiva. Esta se componía, a su vez, de tres áreas: emociones positivas y afectivas hacia los demás, motivación para generar bienestar en los demás y ausencia de emociones indiferentes o negativas hacia otros (Ardelt, 2003). Las preguntas además incluyen una escala de posibles respuestas. En la Tabla 1 pueden verse algunos de los reactivos de este test.

Finalmente, tanto la dimensión afectiva¹⁰ como la argumentación, son parte de aquello que pretende la filosofía para niños en sus aplicaciones en clase, por lo que consideramos idóneos estos test y los criterios presentes en cada uno de ellos, para la realización de este estudio.

¹⁰ De esta manera la llama Mónica Ardelts.

Tabla 1.*Ejemplo de reactivos del test de Mónica Ardelt llamado Escala tridimensional de sabiduría*

	Definitivamente de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	Neutro (3)	Desacuerdo (4)	Definitivamente en desacuerdo (5)
1. En este complicado mundo en que vivimos, la única manera de saber lo que está pasando es encomendarse en los líderes o expertos en quienes se puede confiar.					
2. Estoy molesto por las personas infelices que sólo sienten lástima por sí mismos.					
3. La vida es básicamente la misma la mayor parte del tiempo.					
4. La gente hace demasiado caso a los sentimientos y la sensibilidad de hacia los animales.					

Contexto de la aplicación

Como nuestro objetivo era dar cuenta del impacto que tiene la filosofía para niños en grupos de sexto de primaria, primeramente nos acercamos a una institución educativa con mucha experiencia en el campo de la filosofía para niños y con interés en la realización de este estudio: el Colegio Newland¹¹. Este colegio nos pareció idóneo para este estudio comparativo, ya que la filosofía para niños es uno de los tres pilares que sostienen su propuesta educativa. El Colegio cuenta con un programa de filosofía para niños propio que retoma las bases de Lipman, Sharp y otras corrientes de la filosofía para niños contemporánea¹². Este se aplica una vez a la semana, y se realizan capacitaciones a los padres de familia, profesores, coordinadores y todo el personal de la escuela, quienes reciben diplomados y seminarios especializados en el tema durante todo el año. La filosofía existe como asignatura en el colegio desde su fundación -Newland inició sus labores en el año 2009)- así como de forma transversal en las distintas áreas que son parte del mismo. Igualmente, se buscó otro colegio con características similares de donde tomamos nuestro grupo de control. Este segundo colegio tiene 25 años de experiencia y trabaja con un modelo constructivista que desarrolla 6 capacidades propias para el aprender: la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, el procesamiento de información y la creatividad. Tal y como se detalla en la página de la institución¹³, estas capacidades se propician a través de situaciones didácticas que libremente diseñan las maestras, considerando lo conveniente para desarrollar las potencialidades de los estudiantes.

Los colegios están ubicados en un área cercana en el estado de Querétaro, México. A su vez, poseen un contexto socioeconómico similar y se trabajó en ambos casos con estudiantes de sexto grado de primaria de entre 11 y 12 años de edad. Eran un total de 22 alumnos los del colegio Newland y 13 del grupo de control. Para esto se solicitó la autorización de sus tutores legales.

¹¹ Ver, al respecto, la página web del Colegio Newland: nwl.com.mx (consultado el 2 de diciembre de 2019).

¹² El colegio lleva desarrollando a lo largo de 10 años procesos ligados a la comunidad de indagación, por lo que dentro del trabajo realizado en este estudio empírico se utilizó únicamente esta metodología.

¹³ Preservamos el nombre del colegio por cuestiones de confidencialidad.

El profesorado que impartió las clases -uno de cada institución- realizó sesiones de 50 minutos, una vez a la semana, utilizando el mismo libro de texto de Formación Cívica y Ética de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) durante los 4 meses que duró el estudio. Previo al inicio del trabajo se realizaron, en momentos separados, un encuentro con el profesorado que impartió la materia. En ellos se les explicó el marco general del estudio y las sesiones y se les indicó que trabajasen con el alumnado como lo hacían normalmente. Ambos eran maestros experimentados y destacados según las metodologías de trabajo propias de cada institución. Al comenzar la investigación, se aplicaron los test referentes a la dimensión afectiva y la argumentación que se describieron anteriormente. De la misma forma, al final del tiempo establecido de trabajo, se aplicaron nuevamente.

Resultados de la investigación

Luego de aplicar los test *Analysing Arguments* y el test de Escala tridimensional de sabiduría al inicio de la investigación y nuevamente al final, se elaboró el análisis de los datos obtenidos. En este caso se puede observar el promedio, tanto en el área de la dimensión afectiva como en el área de la argumentación, del momento inicial y en el momento final de las aplicaciones con los niños.

Tabla 2.

Comparativa de grupo control

GRUPO CONTROL	INICIO DIMENSIÓN AFECTIVA	FINAL DIMENSIÓN AFECTIVA	PROMEDIO DIMENSIÓN AFECTIVA
	45.44	45.70	45.56
	INICIO ARGUMENTACIÓN	FINAL ARGUMENTACIÓN	PROMEDIO ARGUMENTACIÓN
	66.67	68.59	67.63

En el caso del Colegio Newland, encontramos desde un inicio un valor bastante diferente en la dimensión afectiva, no así tanto en el campo de la argumentación. Aunque el mismo, a lo largo del período en que se desarrolló el estudio, sufrió un incremento de 10 puntos.

Tabla 3.

Comparativa de grupo Newland

COLEGIO NEWLAND	INICIO DIMENSIÓN AFECTIVA	FINAL DIMENSIÓN AFECTIVA	PROMEDIO DIMENSIÓN AFECTIVA
	69.72	72.05	70.88
	INICIO ARGUMENTACIÓN	FINAL ARGUMENTACIÓN	PROMEDIO ARGUMENTACIÓN
	69.84	79.76	74.80

Ya que el test de Mónica Ardelt nos lo permite, podemos revisar más a detalle el desarrollo de la dimensión afectiva en los campos de emociones positivas y afectivas hacia los demás, motivación para generar bienestar en los demás y ausencia de emociones indiferentes o negativas hacia otros en ambos grupos.

En el caso del Colegio Newland, la Tabla 5 permite observar el análisis a detalle.

Tabla 4.
Grupo Control

INICIO EMOCIONES POSITIVAS Y AFECTIVAS HACIA LOS DEMÁS (1/100):	FINAL EMOCIONES POSITIVAS Y AFECTIVAS HACIA LOS DEMÁS (1/100):	PROMEDIO TOTAL EMOCIONES POSITIVAS Y AFECTIVAS HACIA LOS DEMÁS (1/100):
49.23	33.08	41.54
INICIO MOTIVACIÓN PARA GENERAR BIENESTAR EN LOS DEMÁS (1/100):	FINAL MOTIVACIÓN PARA GENERAR BIENESTAR EN LOS DEMÁS (1/100):	PROMEDIO TOTAL MOTIVACIÓN PARA GENERAR BIENESTAR EN LOS DEMÁS (1/100):
48.85	55	51.92
INICIO AUSENCIA DE EMOCIONES INDIFERENTES O NEGATIVAS HACIA OTROS (1/100):	FINAL AUSENCIA DE EMOCIONES INDIFERENTES O NEGATIVAS HACIA OTROS (1/100):	PROMEDIO TOTAL AUSENCIA DE EMOCIONES INDIFERENTES O NEGATIVAS HACIA OTROS (1/100):
38.24	49.01	43.63

Tabla 5.
Grupo Newland

INICIO EMOCIONES POSITIVAS Y AFECTIVAS HACIA LOS DEMÁS (1/100):	FINAL EMOCIONES POSITIVAS Y AFECTIVAS HACIA LOS DEMÁS (1/100):	PROMEDIO TOTAL EMOCIONES POSITIVAS Y AFECTIVAS HACIA LOS DEMÁS (1/100):
70.95	65.71	68.33
INICIO MOTIVACIÓN PARA GENERAR BIENESTAR EN LOS DEMÁS (1/100):	FINAL MOTIVACIÓN PARA GENERAR BIENESTAR EN LOS DEMÁS (1/100):	PROMEDIO TOTAL MOTIVACIÓN PARA GENERAR BIENESTAR EN LOS DEMÁS (1/100):
77.38	83.10	80.24
INICIO AUSENCIA DE EMOCIONES INDIFERENTES O NEGATIVAS HACIA OTROS (1/100):	FINAL AUSENCIA DE EMOCIONES INDIFERENTES O NEGATIVAS HACIA OTROS (1/100):	PROMEDIO TOTAL AUSENCIA DE EMOCIONES INDIFERENTES O NEGATIVAS HACIA OTROS (1/100):
61.04	65.45	63.25

Conclusiones

Hay varios puntos que nos gustaría demarcar como conclusiones de este trabajo. En lo que respecta a la dimensión afectiva, observamos una considerable diferencia, desde el inicio, entre el Colegio Newland y el grupo de control. En la primera medición, la diferencia era de casi 25 puntos y de más de 25 puntos en el promedio entre ambas mediciones. Aunque en el grupo que realiza filosofía para niños vemos un avance moderado en esta dimensión (de solo 2.5 puntos entre el inicio y el final) la diferencia general sí es muy grande, mientras que el grupo control se mantuvo aproximadamente en 45 puntos en ambas mediciones. Cuando se ahonda en los distintos subcampos de la dimensión afectiva, encontramos que en algunos de ellos el grupo

de control subió y en otros bajó, y lo mismo pasa con el Colegio Newland. No tenemos elementos para pensar que eso se deba a una cuestión ligada a la metodología. Lo importante, en este caso, es que el promedio de estas mediciones particulares denota una tendencia bastante marcada.

La fuerte diferencia de la dimensión afectiva desde el inicio tiene que ver posiblemente con las distintas posibilidades educativas, éticas y de cuidado de la filosofía para niños por las que el Colegio Newland muestra un gran interés. Por eso, puede entenderse que niños que vienen llevando filosofía para niños por muchos años en algunos de los casos, tengan incorporada ya una dimensión ético-afectiva más desarrollada.

En relación con las habilidades de argumentación, el resultado es igualmente interesante. La diferencia inicial entre el Colegio Newland y el grupo de control es de apenas 2 puntos. Sin embargo, luego del trabajo realizado durante el período de aplicación la medida aumentó en el Colegio Newland casi 10 puntos, mientras que en el grupo de control solo 2. Pareciera que, con las aplicaciones desarrolladas, estas habilidades se hubieran acrecentado. Como sea, para una muestra tan pequeña y un tiempo relativo de ciertos meses, los resultados que obtenemos serán siempre preliminares. Lo más seguro sería, en este caso, tomar el promedio de ambas mediciones en cada institución, ya que es la manera de asegurarnos un resultado lo más cercano posible a la realidad de los estudiantes. La diferencia entre los promedios de las mediciones respecto a la argumentación entre el Colegio Newland y el grupo de control marca una diferencia de más de 7 puntos, lo cual no es poco. Considerando que este es un estudio con una muestra pequeña y en un tiempo relativamente corto, podemos atisbar ciertos resultados preliminares.

Al parecer, considerando la forma en la que se desarrolla la filosofía para niños en el Colegio Newland, pensando sobre todo en la metodología de Lipman y Sharp, el desarrollo de la misma provoca una notoria diferencia en la dimensión afectiva. Dimensión que tiene que ver con poseer emociones positivas y afectivas hacia los demás, la motivación para generar bienestar en los demás y la ausencia de emociones indiferentes o negativas hacia otros. Posiblemente esto sea de este modo, ya que los 4 test aplicados -los de inicio y de final en ambos grupos- dan cuenta de esto. Respecto a las capacidades de argumentación, este estudio nos muestra que la filosofía para niños produce una mejora en el mismo. En qué medida el test utilizado es pertinente para medir estas capacidades o cuánto, de manera particular, los grupos abordados

tienen más o menos capacidad para ella, son cuestiones que podremos seguir evaluando en el futuro o de manera comparativa con otros estudios realizados en el mundo. Sin embargo, el resultado no es desalentador. Por los datos obtenidos, en ambos casos podemos destacar que la filosofía para niños resulta ser un potenciador en los niños, tanto de la dimensión afectiva como en la argumentativa, lo cual nos invita a seguir investigando y observando las posibilidades de esta interesante metodología.

Bibliografía

Ardelt, M. (2003), “*Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale*”, *Research on Aging*, No. 25(3), pp. 275-324.

Arnaiz, G. (2007), “*Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas*”, *Chillhood & Philosophy*, Vol. 3, N.º. 5, pp. 35-57.

Barrera, L. (2005), “*La lógica de Lipman*”, *Novedades Educativas* N.º. 169.

Barrientos, J. (Comp.) (2013), *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, Madrid, Liber Factory.

Barrientos, J. y Gómez, J. (2019), “*Can Wisdom be Taught by Philosophical Practice? An Experimental Research in Spain, Norway, Croatia and Mexico*”, *Journal of Humanities Therapy*, Vol. 10, No. 1, pp. 31-62.

Boisvert, J. (2004), *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, México, FCE.

Brasi, J. C., Bauleo, A., de Brasi, M. (1987), *Lo Grupal 5*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

Campirán, A. (Comp.) (2017), *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*, Xalapa, Universidad Veracruzana.

Colóm, R., Moriyón, F., Magro, C. y Morilla, E., (2014), “*The Long-term Impact of Philosophy for Children- A Longitudinal Study (Preliminary Results)*”, *Analytic Teaching And Philosophical Praxis* V. 35, ISSUE 1.

Dewey, J. (1960), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.

Dewey, J. (1967-1992), *Collected Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (2004), *Democracia y Educación*, Madrid, Morata.

Echeverría, E. (2004), *Filosofía para niños*, México, SM.

Goleman, D., (1995), *Emotional Intelligence*, Cambridge, Bantam Books.

Habermas, J. (1989), *Teoría de la Acción Comunicativa Tomo I*, Madrid, Taurus.

Harada, E. (Comp.) (2011), *Pensar, razonar y argumentar: Enseñar lógica*, México, UNAM.

Harada, E. (Comp.) (2012), *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México*, México, UNAM.

77

Hernández, Z. y Fuensanta, M. (1980), “*Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*”, *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*, Vol. 37, No. 4, pp.1978-1979.

Lewin, K., (1951), *La Teoría del Campo en la Ciencia Social*, EE.UU, Dorwin Cartwright.

Lipman, M. (2006), *El descubrimiento de Filio Episteme*, México, CELAFIN.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones De la Torre.

Lipman, M. (2016), *El lugar del pensamiento en la educación*.

Maughn, G. (2004), *Guía de Observación*, New Jersey, IAPC.

Perrenoud, P. (2008) *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor.

Rancière, J. (2003), *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.

Riviere, P. (1996), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Sharp A. y Splitter, L. (1996), *La otra Educación*, Buenos Aires, Manantial.

Sharp, A. y Splitter, L. (1996), *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires, Manantial.

Shipman V. (2007), *Prueba de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey*, Tercera edición, traducida y adaptada para Latinoamérica por Eugenio Echeverría, San Cristóbal.

Souto, M. (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Argentina, Paidós.

Sumicher, D. (2017), “*Qué es la práctica filosófica*”, *Revista Murmullos Filosóficos: En defensa de la Filosofía: Análisis sobre filosofía y educación*, Vol. 6, N^o 13, pp. 43-54.

UNESCO (Comp.) (2011), *La filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México, UAM-UNESCO.

Vargas, G. (2012), *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el Siglo XXI*, México DF, Editorial Itaca.

Walton, D. (2006), *Fundamentals of critical argumentation*, New York, Cambridge University Press.