

# FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

## POSGRADOS ADISTANCIA



UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS

### Información General

Elemento	Detalle
<b>Título del proyecto</b>	Desarrollo del pensamiento crítico a través de filosofía para niños, en estudiantes de 5° de educación básica primaria de la Institución Educativa Camilo Torres del Municipio de Granada, Meta
<b>Autor(a)</b>	Carlos Augusto Cárdenas Muñoz
<b>ID</b>	
<b>Correo electrónico</b>	<a href="mailto:teosnabi@hotmail.com">teosnabi@hotmail.com</a>
<b>Programa académico</b>	Maestría en Educación
<b>Línea de énfasis o profundización</b>	
<b>Tipo de proyecto</b>	Investigación
<b>Nombre del asesor</b>	Humberto Sánchez Rueda
<b>Nombre del co-asesor</b>	
<b>Fecha de presentación</b>	

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**



**UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS**

**POSGRADOS ADISTANCIA**

**Desarrollo del pensamiento crítico a través de filosofía para niños en estudiantes de 5° de educación básica primaria de la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Granada, Meta**

Carlos Augusto Cárdenas Muñoz

Maestría en Educación

Sabas Manuel Bustamante Fuentes

Universidad Santo Tomás

## Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como propósito analizar cómo la metodología de Filosofía para Niños (FpN) contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria. Para esto se diseñó e implementó una secuencia didáctica basada en la comunidad de indagación, y se recogieron datos a través de tres instrumentos: diario de campo, entrevista semiestructurada y análisis de producción escrita. Además, se trata de un estudio que se fundamentó en el modelo de habilidades de pensamiento crítico propuesto por el filósofo Peter Facione, a partir del cual se construyeron las categorías de análisis cualitativo de los datos.

En términos generales, los resultados muestran que la propuesta didáctica estimuló la emergencia, aunque en diferente grado, de las habilidades de pensamiento crítico. Además, que, desde una perspectiva educativa y didáctica, la comunidad de indagación transformó la dinámica del aula al promover el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de significados. De esta manera se estimuló el que los estudiantes asumieran un rol activo en la elaboración de criterios, la toma de postura y la revisión de sus propias ideas.

En conjunto, el estudio concluye que la Filosofía para Niños constituye una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para promover el pensamiento crítico en la educación básica primaria.

**Palabras clave:** filosofía para niños, pensamiento crítico, comunidad de indagación, educación primaria.

**Abstract**

This research project aimed to analyze how the Philosophy for Children (P4C) methodology contributes to the development of critical thinking in fifth-grade students in basic primary education. To achieve this, a didactic sequence based on the community of inquiry was designed and implemented, and data were collected through three instruments: field diary, semi-structured interview, and written production analysis. The study was grounded in the critical thinking skills model proposed by philosopher Peter Facione, from which the qualitative analysis categories were constructed.

Overall, the findings indicate that the didactic proposal stimulated the emergence—although to varying degrees—of critical thinking skills. From an educational and didactic perspective, the community of inquiry transformed classroom dynamics by promoting dialogue, argumentation, and the collective construction of meaning. This environment encouraged students to assume an active role in developing criteria, taking positions, and revising their own ideas.

Taken together, the study concludes that Philosophy for Children is a relevant and effective pedagogical strategy for fostering critical thinking in basic primary education.

**Keywords:** Philosophy for children, critical thinking, community of inquiry, primary education.



**Tabla de Contenido**

Información General.....	1
1. Problema de Investigación .....	12
1.1. Contextualización General del Problema de Investigación.....	12
1.2. Estado de la Cuestión .....	14
1.3. Planteamiento y Pregunta de Investigación.....	15
1.4. Justificación.....	16
1.4.1. Justificación Académica .....	16
1.4.2. Justificación Social.....	17
1.5. Objetivos .....	17
1.5.1. Objetivo General .....	17
1.5.2. Objetivos Específicos .....	18
1.6. Delimitación Temporal, Espacial y Conceptual .....	18
1.6.1. Delimitación Temporal.....	18
1.6.2. Delimitación Espacial.....	18
2. Marcos de Referencia.....	19
2.1. Antecedentes Investigativos .....	19
2.1.1. Nacionales .....	19
2.1.2. Antecedentes Internacionales .....	21

# FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

## POSGRADOS ADISTANCIA



UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS

2.2. Marco Teórico .....	23
2.2.1. Pensamiento crítico .....	23
2.2.2. Filosofía para Niños .....	25
2.3. Marco Metodológico .....	29
2.3.1. Enfoque Metodológico .....	29
2.3.2. Enfoque Epistémico .....	29
2.3.3. Tipo de Investigación .....	30
2.3.4. Participantes .....	31
2.3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	32
2.3.6. Fases de la Investigación.....	35
2.3.7. Consideraciones Éticas.....	38
3. Implementación, análisis y discusión de Resultados.....	39
3.1. Descripción de la Implementación de la Intervención .....	39
3.2. Análisis y Discusión de Resultados.....	42
3.2.1. Análisis Diario de Campo.....	42
3.2.2. Análisis de Entrevistas.....	44
3.2.3. Análisis de Producción Escrita.....	46
3.2.4. Triangulación de Datos.....	47

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**

**POSGRADOS ADISTANCIA**

3.3. Discusión.....	52
3.3.1. Interpretación Crítica de los Resultados.....	52



**Índice de Tablas**

<b>Tabla 1</b> .....	24
<b>Tabla 2</b> .....	31
<b>Tabla 3</b> .....	32



**Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 2</b> .....	<b>34</b>
<b>Figura 3</b> .....	<b>35</b>



### **Introducción**

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015), en el mundo contemporáneo, caracterizado por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, entre otras, el pensamiento crítico es una de las competencias más necesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía por parte de los individuos, y esto en diferentes niveles como, por ejemplo, el económico y el político. Dicho de otra manera, el carácter de las dinámicas socioculturales del siglo XXI exige sujetos capaces de analizar información y evaluar argumentos para así tomar decisiones fundamentadas para un mejor desarrollo de su vida en sociedad (Vincent-Lancrin, 2019).

Ahora bien, dado esto es preciso que el desarrollo del pensamiento crítico sea abordado en los procesos educativos, particularmente en los de la educación básica. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021) afirma que además de las habilidades fundamentales (lectura, escritura y matemáticas), los niños y adolescentes deben adquirir habilidades transferibles tales como el pensamiento crítico.

No obstante, en algunos países, como es el caso de Colombia, la educación actualmente impartida en algunas instituciones educativas aún opera bajo el modelo pedagógico tradicional, es decir, aquel centrado en el docente como transmisor de los conocimientos y en la memorización de contenidos, y no en la formación de estudiantes reflexivos, autónomos y capaces de pensar con rigor (Aaron et al., 2021). Hecho que hace indispensable que las instituciones educativas incorporen estrategias pedagógicas a fin de promover el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.



POSGRADOS ADISTANCIA

Tomando esta problemática como base, este proyecto de investigación, titulado *Desarrollo del pensamiento crítico a través de filosofía para niños en estudiantes de 5° de educación básica primaria en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Granada, Meta* -que tiene como referencias fundamentales el desarrollo teórico sobre el pensamiento crítico elaborado por el filósofo Peter Facione y la propuesta de filosofía para niños (FpN) del también filósofo Matthew Lipman-, tiene como objetivo general establecer de qué manera la FpN puede fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Camilo Torres de Granada, Meta. Para esto se diseña e implementa una secuencia didáctica bajo el método investigación-acción, cuyos resultados se analizan a partir de la recolección de datos a través de tres instrumentos: diario de campo, guía de entrevista y producción escrita.

La importancia de esta investigación radica no sólo en lo ya expresado, sino, concomitante con esto, en la necesidad de estudiar el impacto de metodologías no convencionales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Por otra parte, se espera que los resultados obtenidos sirvan como referencia tanto para el trabajo docente en el aula como para otros investigadores que estén interesados en estudiar el tema desde esta u otra perspectiva.

Finalmente, para la Institución Educativa Camilo Torres esta investigación es relevante en la medida en que supone un aporte para el desarrollo de algunas de sus metas institucionales, como por ejemplo la de facilitar la participación de sus estudiantes en aquellas decisiones que afecten la vida económica y política del país.



## 1. Problema de Investigación

En este capítulo se desarrollan algunos aspectos relacionados con el problema de esta investigación, tales como su contextualización, el estado de la cuestión en el ámbito educativo, el planteamiento del mismo, su justificación, los objetivos que en torno al mismo se plantean y su delimitación temporal, espacial y conceptual.

### 1.1. Contextualización General del Problema de Investigación

En el horizonte de la educación contemporánea, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (principalmente de educación básica) aparece como algo necesario y, se puede afirmar, urgente. Esto es así, entre otras razones, porque los profundos y acelerados cambios que se producen a nivel sociopolítico, económico y tecnológico en el mundo actual, demandan ciudadanos capaces de asimilarlos tanto pragmática como analíticamente, y para esto el pensamiento crítico es fundamental (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] 2020).

En este mismo sentido, la UNICEF (2021) señala que dado el contexto global actual es preciso que a lo largo de su proceso escolar los niños y adolescentes adquieran, además de las fundamentales (lectura, escritura y matemáticas), habilidades transferibles, esto es, “aquellas habilidades que se relacionan con las destrezas necesarias para poder adaptarse a los diferentes contextos de la vida y que, potencialmente, los individuos pueden transferir a distintos ámbitos laborales o sociales” (p. 5), entre las que se encuentra el pensamiento crítico.

No obstante esto, y el hecho de que el Estado colombiano a través de la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994), así como de los *Estándares básicos*



POSGRADOS ADISTANCIA

*de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (MEN, 2006), plantea como parte de los objetivos de la educación básica y media el fomento del pensamiento crítico, en la práctica poco se ha logrado en este sentido (Madrid, 2020).

Castillo (2020) explica este fenómeno como resultado apenas lógico de prácticas educativas que, a pesar de su importancia, suponen que el pensamiento crítico es una consecuencia natural del proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas propias del currículo escolar, y que por tanto es innecesario un abordaje específico, incluso transversalmente. Como resultado, continua el autor, el pensamiento crítico queda condenado al abandono “pues no existen mecanismos de progresión curricular que garanticen su avance al interior de los programas educativos” (p. 131).

Por su parte, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2016), este estatus fáctico del pensamiento crítico en la educación escolar colombiana se torna aún más grave si se tiene en cuenta que en ésta aún persiste, en buena medida, la utilización de un enfoque pedagógico tradicional, es decir, uno centrado en la figura del docente como fuente del conocimiento, y del estudiante como receptor pasivo del mismo.

Ahora, la ausencia de formación en pensamiento crítico tiene para Juan Pablo Aranguren (Sánchez, 2022), director académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, una explicación que va más allá del sistema educativo. Se trata, afirma, del fuerte posicionamiento que la cultura de la posverdad tiene actualmente en la sociedad, ya que el debate crítico (un aspecto del pensamiento crítico), se asume “como algo irrelevante en función de una idea de que tenemos verdades parciales que no son necesarias de ser debatidas” (párr. 5).



Ahora bien, aunque claramente no es el único factor determinante, para Madrid (2020) las consecuencias de esta situación son observables tanto a nivel social como escolar. En cuanto al primero, la forma en que en general los ciudadanos suelen proceder en su vida cotidiana, resolviendo diferencias, tomando decisiones (políticas, económicas, etc.), contraría lo que se espera de personas que tienen la habilidad de pensar críticamente. En cuanto al segundo, afirma el autor, los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas nacionales e internacionales demuestran que “el sistema educativo colombiano poco ha logrado en la formación de un sujeto crítico” (p. 165).

Dado lo dicho, queda claro que es preciso formar en pensamiento crítico, y esto, por tanto, pone el foco en la educación escolar. Si bien es cierto que tanto desde organismos como la UNICEF (2021) se plantea la necesidad de implementar estrategias conducentes a mejorar la calidad de la educación en general, y en particular también de las que llama habilidades transferibles (entre las que se encuentra el pensamiento crítico); y que desde el punto de vista formal estatal colombiano el desarrollo de este tipo de pensamiento forma parte de los objetivos de aprendizaje a nivel escolar, se requieren estrategias que faciliten la labor docente en este sentido.

## **1.2. Estado de la Cuestión**

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), un aspecto importante de la investigación es la revisión de trabajos y/o estudios previos. Esto porque de esta manera se evita investigar temas que ya se han investigado suficientemente, y también porque permite el abordaje de la misma. Así, en este apartado se mencionan someramente algunas investigaciones previas, relacionadas con el tema de la presente investigación.



Así, a nivel nacional se tienen, entre otras, el trabajo de Barrero et al. (2022), *La resolución de problemas en un entorno virtual de aprendizaje como estrategia para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo*; el de Gómez (2023), *La habilidad argumentativa para promover el pensamiento crítico en estudiantes de grado cuarto de básica primaria*; y el de Pinto y Sarmiento (2024), *Desarrollo del pensamiento crítico para el mejoramiento del rendimiento académico en los estudiantes de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa José Agustín Solano*.

Por otra parte, a nivel internacional destacan las investigaciones de Carranza (2021), *Modelo filosofía para niños para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de educación primaria de Cutervo*; la tesis doctoral de Pisfil (2021), *Programa para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en estudiantes de una institución pública de José Leonardo Ortiz – Chiclayo*; y por último la investigación titulada *Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil*, de Bargiela et al. (2022).

### **1.3. Planteamiento y Pregunta de Investigación**

Dado lo expuesto en la contextualización general del problema, se entiende que en el contexto de la educación contemporánea el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica es necesario y prioritario, ya que éste es fundamental para su propio proceso de aprendizaje, así como para su realización consciente y reflexiva como ciudadano.

Se trata de una necesidad que ha sido reconocida por organismos internacionales, así como por el propio Estado colombiano que tanto en la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994, como en los *Estándares básicos de competencias* (MEN,



2006), explicitan el pensamiento crítico como parte de las habilidades que se espera desarrollen los estudiantes en su paso por la educación básica y media.

No obstante, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales, así como prácticas sociales (ausencia de debate argumentado y evaluación crítica de la información, entre otras) tanto al interior de las instituciones educativas como fuera de éstas, son indicadores de que tal propósito no se ha cumplido (Madrid, 2020) y que por tanto es preciso implementar estrategias pedagógicas a fin de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Así, siendo la Institución Educativa Camilo Torres un caso paradigmático de esta realidad educativa del país, se permite acá plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la aplicación de la Filosofía para Niños puede fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 5° de educación básica primaria de la Institución Educativa Camilo Torres de Granada, Meta?

#### **1.4. Justificación**

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), es preciso justificar una investigación, ya que esta la manera en que se exponen “las razones por las cuales es importante o necesario llevarla a cabo” (p. 44). Por tanto, en este apartado se expone la justificación que denota la relevancia académica y social de esta investigación.

##### **1.4.1. Justificación Académica**

Desde el punto de vista académico, esta investigación se justifica por su aporte teórico y metodológico a la práctica docente, tanto en el plano pedagógico como didáctico. Esto porque la articulación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la propuesta de filosofía para niños



(FpN) se constituye en una herramienta que, con los ajustes pertinentes a cada contexto (población y área de estudio, entre otros aspectos), puede ser implementada por diferentes docentes en sus procesos de enseñanza.

Igualmente, el estudio se constituye en una referencia para otros investigadores y/o interesados que busquen profundizar a través de nuevas investigaciones en lo relacionado con el pensamiento crítico y la FpN.

#### ***1.4.2. Justificación Social***

Desde el punto de vista social, esta investigación se justifica porque el pensamiento crítico es considerado una habilidad fundamental en el contexto tecnológico y económico del siglo XXI (OCDE, 2019), y por tanto es preciso que su desarrollo se aborde desde la vida escolar de los individuos. Es decir, se trata de un tipo de estudio que tiene una relevancia práctica, toda vez que responde a una necesidad social real.

Así mismo, tal justificación se basa en el hecho de que, al mejorar habilidades básicas como analizar e inferir, entre otras, (Facione, 2007), y así repercutir positivamente en el proceso de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes supone para éstos, hacia el futuro, una mejor práctica ciudadana y el mejoramiento de sus posibilidades económicas (OCDE, 2019). Es decir, se trata de algo que trasciende positivamente a nivel social.

### **1.5. Objetivos**

#### ***1.5.1. Objetivo General***

Comprender, desde un enfoque investigación-acción, cómo la aplicación del programa Filosofía para Niños mediante una secuencia didáctica contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico -según el modelo de Peter Facione- en estudiantes de quinto grado de la



Institución Educativa Camilo Torres de Granada, Meta, a partir del análisis de sus expresiones discursivas y prácticas en contextos de diálogo filosófico.

### *1.5.2. Objetivos Específicos*

- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en los principios de Filosofía para Niños, orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado.
- Recolectar y analizar las expresiones discursivas y prácticas de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica, observación participante, entrevista y análisis documental.
- Analizar los datos recogidos durante cada una de las sesiones a fin de identificar las manifestaciones de pensamiento crítico, de acuerdo con el modelo de Peter Facione.

## **1.6. Delimitación Temporal, Espacial y Conceptual**

### *1.6.1. Delimitación Temporal*

La investigación se desarrollará durante el segundo semestre de 2025, específicamente entre los meses de octubre y noviembre.

### *1.6.2. Delimitación Espacial*

La investigación se desarrollará en la Institución Educativa Camilo Torres, sede Club de Leones, ubicada en el barrio Makatoa del municipio de Granada, en el departamento del Meta.



## 2. Marcos de Referencia

De acuerdo con Bernal (2016), la búsqueda constante de conocimiento válido por parte de la ciencia, implica que cada nueva investigación necesariamente ha de fundamentarse en conocimiento existente. De esta manera, tal investigación encuentra un lugar vacío (teórico y/o metodológico) donde asentarse ese nuevo conocimiento, e igualmente desde donde fundamentarse en el marco de una teoría o una escuela.

Dado esto, en este apartado se consideran algunos estudios que han abordado el pensamiento crítico como fenómeno de investigación; así mismo, los marcos teórico y metodológico que rige el horizonte de este estudio, junto con el diseño de la propuesta.

### 2.1. Antecedentes Investigativos

#### 2.1.1. Nacionales

A nivel nacional se tiene en primer lugar el estudio realizado por Gómez (2023) en el Colegio Parroquial Divino Salvador de la ciudad de Cali, con 18 estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria, y cuyo objetivo fue comprender cómo se puede fomentar la habilidad argumentativa de estos estudiantes a fin de fomentar su pensamiento crítico, en el marco del desarrollo de la asignatura de Ciencias Sociales. Éste se realizó bajo un enfoque cualitativo con el método investigación-acción, utilizando para la recolección de datos la observación participante y no participante, la entrevista semiestructurada y el cuestionario. El estudio concluyó que el desarrollo de la argumentación efectivamente favorece el pensamiento crítico, ya que así se propician habilidades propias de este pensamiento tales como el análisis y la evaluación.



En otro estudio, Acosta y Velásquez (2020) llevaron a cabo una investigación cualitativa, bajo el método investigación-acción, cuyo objetivo fue proponer el cortometraje como herramienta para promover el desarrollo del pensamiento crítico de 63 estudiantes de educación básica primaria del Colegio Kennedy IED, en la ciudad de Bogotá. Para recoger datos, se utilizaron la observación participante y la entrevista semiestructurada grupal y el análisis de contenido como técnica para el manejo de éstos. A manera de conclusión general, las investigadoras afirman la creación de rutinas de pensamiento a través de preguntas orientadoras (en este caso basadas en el análisis de los cortometrajes), propician el desarrollo del pensamiento crítico, ya que así se promueven habilidades propias de éste como el análisis, la evaluación y la argumentación.

Por su parte, Pinto y Sarmiento (2024), llevaron a cabo una investigación en la Institución Educativa José Agustín Solano, en Barrancas, Guajira, con 10 estudiantes de 5° de básica primaria. El objetivo de la misma era implementar estrategias pedagógicas basadas en el pensamiento crítico a fin de mejorar el rendimiento académico de éstos; esto bajo un enfoque cualitativo y método investigación-acción, con la aplicación una prueba diagnóstica, revisión documental y diario de campo como instrumentos de recolección de datos. De acuerdo con las investigadoras, las estrategias implementadas mejoraron el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico (análisis, argumentación y resolución de problemas) en los estudiantes, y como consecuencia éstos alcanzaron un mejor rendimiento académico.

También se encuentra el estudio de Cifuentes et al. (2020), desarrollado en el Colegio José María Carbonell IED, con 30 de estudiantes de grado sexto, fomentar el mejoramiento de la convivencia escolar a partir del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Se trata de una



investigación cualitativa, bajo el método investigación-acción, en la que se recogieron datos a través entrevistas, la observación participante y revisión documental. Como conclusión general, los investigadores afirman que el pensamiento crítico posibilitó mejoró la resolución de conflictos escolares porque mejoró la reflexión en torno a las problemáticas surgidas y sus posibles soluciones.

Finalmente, está la investigación de Pachón (2019), desarrollada en el Colegio Tomás Carrasquilla IED de la ciudad de Bogotá, con 33 estudiantes de 5°. Teniendo como objetivo fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes a través de una estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABP), este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de carácter cuasiexperimental, y se utilizaron como instrumentos de recolección de datos un pretest, un test por habilidad y un postest. Como conclusión general, la investigadora afirma que se evidenció que el ABP sí fortaleció el pensamiento crítico, particularmente en lo que tiene que ver con el razonamiento clasificatorio y deductivo.

### ***2.1.2. Antecedentes Internacionales***

A nivel internacional, Bargiela et al. (2022) llevaron a cabo una investigación en la cual emplearon un estudio de caso único, cuyo propósito es investigar la influencia que tienen las preguntas que la docente hace a los niños en la activación del pensamiento crítico. El enfoque fue cualitativo, y a través de la observación no participante se recopiló datos a través de la grabación de la actividad, así como notas de campo, imágenes y discusiones con la docente. Los investigadores afirman que la formulación de preguntas realizadas por la docente promueven el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que señala que este método es idóneo para tal cosa.



**POSGRADOS ADISTANCIA**

Por su parte, Carranza (2021) llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo, en la ciudad de Cutervo, Perú, con 43 estudiantes de grado sexto de educación primaria<sup>1</sup>, y cuyo objetivo fue la construcción de un modelo de filosofía para niños a través del cual desarrollar el pensamiento crítico de éstos. Tal modelo partía de la lectura como detonante para el diálogo filosófico con el objeto de buscar que los estudiantes desarrollaran la metacognición y otras habilidades propias del pensamiento crítico. Como instrumento se aplicó un cuestionario, y tras los análisis correspondientes se concluyó de manera general que el modelo propuesto sí mejoró el pensamiento crítico, aunque ligeramente, y por tanto se anotó que se espera que en el futuro se siga trabajando en el propósito planteado.

También se encuentra la investigación Pisfil (2021), que tuvo como objetivo proponer un programa de filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico en 100 estudiantes de 5° y 6° de la Escuela Concertada Solaris, del distrito de José Leonardo Ortiz, provincia de Chiclayo, Perú. Bajo un enfoque cualitativo, para este estudio se utilizaron como técnica la observación participante y como instrumento una guía de observación. Así, la investigadora concluyó, entre otras cosas, que el programa desarrollado efectivamente logró un cierto nivel de mejoría en el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes.

Así mismo, se tiene el estudio de Wahyudi et al. (2019), desarrollado con los estudiantes de 5° de la Escuela Primaria N° 06 Metro Utara (Yakarta, Indonesia), bajo un enfoque mixto y el método investigación-acción, que tuvo como objetivo implementar un modelo de intervención basado en la indagación con el propósito de mejorar el nivel de pensamiento crítico de éstos. De

---

<sup>1</sup> En Perú la educación básica primaria tiene seis grados.



acuerdo con los autores, el aprendizaje basado en indagación demostró su efectividad en la mejorar del pensamiento crítico.

Finalmente, se tiene el estudio de Callao y Variás (2022), cuyo objetivo diseñar estrategias de aprendizaje autónomo con el fin de mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 11239 Las Dunas Lambayeque (Perú). Con enfoque mixto, está investigación se llevó a cabo con 58 estudiantes de quinto grado de educación primaria, y se utilizaron como instrumentos de recolección de datos test, cuestionario y guía de entrevista semiestructurada. En conclusión, los autores aseguran que el modelo fue efectivo para alcanzar el objetivo planteado.

## **2.2. Marco Teórico**

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), el marco teórico es el análisis y exposición de las teorías válidas y adecuadas para la contextualización y orientación de un estudio. En el caso de la presente investigación, el marco teórico se desarrolla sobre las dos variables que se constituyen en la misma: pensamiento crítico y filosofía para niños (FpN).

### **2.2.1. *Pensamiento crítico***

Una de las dificultades para la aprehensión conceptual del pensamiento crítico es que parece tener un carácter polisémico; como bien lo señala Facione (2016), se trata de una de esas palabras cuyo significado todo el mundo sabe hasta que se requiere su definición. No obstante, aunque con matices particulares, las teorizaciones predominantes sobre este tipo de pensamiento comparten aspectos comunes que permiten aprehenderlo a través de sus rasgos definitorios.

Como toda forma de pensar, el pensamiento crítico sólo es observable en las acciones físicas, verbales y/o actitudinales de los individuos. Sin embargo, a diferencia de otras formas de



POSGRADOS ADISTANCIA

pensar, para Lipman (2016), Facione (2016) y Elder y Paul (2003) (algunos de los autores más relevantes en la teorización del tema), este tipo de pensamiento se caracteriza porque implica un trabajo de metacognición y el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas esenciales.

Con respecto a lo primero, Elder y Paul (2003) afirman que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento “en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar” (p. 4). Dicho de términos de Facione (2016), el pensamiento crítico es autocorrectivo, es decir, que es consciente de su propia actividad y la somete a evaluación y corrección, para así cuestionar con mayor precisión la realidad, mejorar el análisis de la información que de esta manera se obtiene y llegar a conclusiones más acertadas o, según Lipman (2016), mejorar la calidad de sus juicios.

En este ejercicio metacognitivo, el pensador crítico apela a criterios, es decir, a reglas, principios o referencias (científicas, culturales, políticas, etc.) que utiliza en la formación de juicios, y que a su vez, como bucle, le permiten evaluar la calidad de éstos. Es por esta razón, por la fundamentación en criterios, que Lipman (2016) sostiene que el pensamiento crítico es un pensamiento “bien fundamentado, estructurado y fiable” (p. 22).

Además de la autocorrección, el pensamiento crítico implica el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas esenciales (interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación) que particularmente expuso Facione (2016) y se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Habilidades de pensamiento crítico según Facione*

**Habilidades del Pensamiento Crítico según Facione**

Habilidad	Caracterización
-----------	-----------------



POSGRADOS ADISTANCIA

<b>Interpretación</b>	Entender y comunicar el sentido o la importancia de diversas vivencias, informaciones, valoraciones, normas y creencias.
<b>Análisis</b>	Reconocer las conexiones de inferencia, tanto reales como aparentes, entre afirmaciones, interrogantes, descripciones u otras formas de representación destinadas a expresar creencias, juicios y experiencias.
<b>Evaluación</b>	Análisis de la fiabilidad de los enunciados o de otras formas de representación que relatan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona.
<b>Inferencia</b>	Reconocer y garantizar los componentes indispensables para elaborar conclusiones fundamentadas; plantear hipótesis o conjeturas y examinar la información relevante y derivar las implicaciones que se originan a partir de los datos.
<b>Explicación</b>	Fundamentar los razonamientos a partir de evidencia: conceptos, métodos, criterios y contextos que sustentan los resultados alcanzados.

*Nota.* Esta tabla muestra las habilidades de pensamiento crítico y su caracterización, de acuerdo con Facione (2016).

En conclusión, el pensamiento crítico es un proceso autocorrectivo (metacognitivo) que es observable o no por la calidad de las acciones (verbales, físicas y/o actitudinales) de un individuo, cuyos juicios (determinadores de las acciones) se entienden fundamentados en criterios de calidad.

### ***2.2.2. Filosofía para Niños***

Filosofía para niños (FpN) es una propuesta pedagógica desarrollada por el filósofo estadounidense Matthew Lipman en los años setenta del siglo XX, que nació como una respuesta a una reflexión que éste hiciera sobre la educación tradicional (principalmente



centrada en la memorización de contenidos) que lo llevó a concluir que, entre otros aspectos, el mayor fracaso de este modelo ha sido su incapacidad para formar individuos que se acerquen “al ideal de una persona razonable” (Lipman et al., 1992, p. 37) o, dicho de otra manera, que piensen autónoma y críticamente.

En este sentido, Echeverría (2020) sostiene que FpN encuentra en la filosofía una herramienta eficaz para dotar a los niños de las herramientas necesarias para mejorar la calidad de sus juicios y, por tanto, de las decisiones que cotidianamente toman.

Es por esta razón que desde esta propuesta no se entiende la filosofía o el ejercicio filosófico como se entiende a nivel académico que, tanto en universidades como en los niveles superiores de educación escolar, se suele centrar principalmente en el conocimiento de sistemas filosóficos y sus exponentes. Por el contrario, se trata de un quehacer filosófico práctico, orientado a estimular el pensamiento crítico de los niños (Echeverría, 2020).

**2.2.2.1. Fundamentos Pedagógicos de la FpN.** Pedagógicamente, la propuesta de FpN de Matthew Lipman se fundamenta principalmente en pragmatismo de John Dewey y en el constructivismo socio cultural de Lex Vigotsky.

Sobre esto, Kohan y Waksman (2000) sostienen que las ideas de Dewey son decisivas para la comprensión de FpN, y esto principalmente en lo que tiene que ver con su teoría de la reconstrucción de la experiencia del estudiantes. Sobre esto, de acuerdo con estos autores, Lipman comparte con la idea que Dewey (1998) expone en *Democracia y educación*, acerca de lo fuertemente determinante que es en el aprendizaje la reconstrucción de las experiencias de los estudiantes fuera de la escuela, es decir, en su cotidianidad no escolar. Dicho en otras palabras, y



POSGRADOS ADISTANCIA

salvando los matices a que haya lugar, para Lipman, así como para Dewey, el proceso de aprendizaje debe ser significativo.

No obstante, de acuerdo con Kohan y Waksman (2000), para el filósofo estadounidense esta reconstrucción de la experiencia del estudiante debe ser desde la filosofía y no desde la ciencia como lo propone Dewey. Esto implica que el quehacer filosófico que Lipman et al. (1992) propone en FpN, conecta la filosofía con la experiencia de los niños.

Por otra parte, y en cierta manera relacionado con lo anterior, Lipman et al. (1992) adhiere al constructivismo sociocultural de Vigotsky, el cual afirma que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del individuo (lenguaje, razonamiento y atención, entre otras) están determinadas, primordialmente, “por la cultura en la cual cada sujeto se ve inserto” (Rosas y Sebastián, 2008, p. 91), así como por las condiciones materiales e históricas en que ésta transcurre.

Desde la perspectiva de la FpN esto implica que el desarrollo del sujeto no es posible sin los otros sujetos, es decir, lo social está por encima de lo individual, y es por esto que para Lipman “la educación debe reconocer ese carácter de la persona y constituirse en una práctica dialógica, un intercambio de ideas y experiencias, una conversación” (Kohan y Waksman, 2000, p. 14).

En conclusión, tomando como fundamento las dos teorías abordadas, la práctica pedagógica de la FpN se estructura en torno al aprendizaje comunitario y dialógico o, en términos de Lipman et al. (1992), a la comunidad de indagación.



**2.2.2.2. Comunidad de Indagación.** La comunidad de indagación (o de investigación, como también se suele llamar) es el núcleo metodológico y pedagógico de la FpN propuesta por Matthew Lipman. Ésta, sin embargo, no se trata sólo de una técnica didáctica, sino de una concepción del aula como espacio dialógico, cooperativo y reflexivo, en el cual los estudiantes van más allá del aprendizaje de contenidos, desarrollando pensamiento crítico en comunidad (Sharp y Splitter, 1996).

Aaron et al. (2021) sostienen que la comunidad de indagación (o de investigación como también se suele llamar) cambia la técnica habitual de enseñanza (centrada principalmente en la memorización de contenidos) y, teniendo como herramienta la filosofía, apela a la curiosidad natural de los niños.

En este contexto *la pregunta* adquiere un rol fundamental, ya que se constituye en el detonador de la praxis filosófica y de la indagación compartida. De acuerdo con Lipman et al. (1992), la pregunta forma parte de la construcción que los niños hacen del mundo (físico, simbólico) que les rodea, así como de sí mismo, e igualmente una expresión de asombro ante lo desconocido.

Ahora, es preciso tener en cuenta que la cuestión sobre la que se pregunta inscribirse en un marco referencial conocido, es decir, significativo, para los niños -v.g. a niños de 5° no se les puede hacer preguntas sobre las dinámicas sociales en contextos universitarios-, ya que así podrán comprender de qué se les habla y en consecuencia reflexionar y entablar un diálogo (Lipman et al., 1992).

Agrega Lipman (2016) que una buena pregunta no sólo se orienta a obtener información, sino también a posibilitar la reflexión, generar conexiones conceptuales y estimular la



autocrítica. Así, el aula concebida como una comunidad de indagación gira en torno al diálogo socrático, en el que a partir de un estímulo narrativo (cuentos, imágenes, videos, etc.) se formulan preguntas y construyen respuestas colectivamente. Dicho de otra manera, en la comunidad de indagación la filosofía (que en lo fundamental lo que hace es cuestionar la realidad) suscita a través de las preguntas el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

### **2.3. Marco Metodológico**

#### ***2.3.1. Enfoque Metodológico***

Para esta investigación se escogió el enfoque cualitativo que, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Agregan estos metodólogos que este enfoque no tiene interés en la medición y análisis estadístico de variables, sino que se enfoca en recoger datos sobre los seres humanos tales como creencias, prácticas y pensamientos, entre otros.

#### ***2.3.2. Enfoque Epistémico***

Este estudio se inscribe en el paradigma crítico, heredero de la Teoría Crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, desde donde se concibe el conocimiento como una práctica social en cuyo horizonte se encuentra la transformación de la realidad; esto es, que “la finalidad última de la investigación es contribuir a la *transformación social de las prácticas educativas* sensibilizando a todos los implicados en las mismas” (Sabariego, 2009, p. 75).

Se trata de un paradigma que se contrapone a una manifiesta neutralidad social del positivismo científico -cuyos datos tienen un alcance descriptivo e interpretativo sin aparentes



pretensiones de transformación de la realidad que investiga-, y que se propone, como lo manifiestan Carr y Kemmis (1988), trascender “la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica” (p. 170).

### ***2.3.3. Tipo de Investigación***

En concordancia con el enfoque epistémico seleccionado, para el desarrollo de este estudio se adoptó como tipo de investigación la investigación-acción (IA), el cual es definido por Elliot (2005) como “*el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma*”<sup>2</sup> (p. 88).

Se trata de un tipo de investigación que en el campo de la educación aborda los problemas que los profesores experimentan en su práctica cotidiana, y no los problemas teóricos que plantean o determinan los investigadores puros como objeto de investigación (Elliott, 2000). Resumiendo, el objetivo de la IA es mejorar la educación investigando los problemas que los docentes identifican día a día en el aula de clase.

Desde el punto de vista procedimental, la IA se desarrolla en ciclos de investigación constituidos por cuatro momentos (planificar, actuar, observar y reflexionar), que en la medida en que sea necesario se repiten con los ajustes necesarios para lograr el objetivo investigativo planteado (Tabla 2).

---

<sup>2</sup> Cursiva del autor.

**Tabla 2**

*Ciclo de la investigación-acción*

Ciclo de la investigación-acción	
Momento	Descripción
<b>Planificación</b>	Dado un problema identificado por el docente en el aula, en la planificación se lleva a cabo el diagnóstico y/o descripción del mismo, y a partir de esto se plantea un plan de acción para solucionar tal problema.
<b>Acción</b>	En este momento se lleva a cabo el plan de acción diseñado en el anterior momento, la cual debe estar ajustada al cronograma establecido.
<b>Observación</b>	En la observación se recogen y analizan los datos que permiten establecer la efectividad de lo planeado y proyectar los ajustes necesario para un nuevo ciclo.
<b>Reflexión</b>	En este momento es cuando el docente-investigador se centra en los dato: cómo interpretarlos y qué dicen, principalmente.

*Nota.* En la tabla se describen los momentos propios del ciclo de la investigación-acción.

Elaboración propia a partir de Latorre (2009).

En resumen, la IA es un tipo de investigación cuyas problematizaciones surgen el marco de la práctica docente, que tiene objetivos tanto teóricos como prácticos, ya que busca aportar soluciones para mejorar su quehacer.

#### **2.3.4. Participantes**

Esta investigación se desarrolló con 20 estudiantes del grado quinto de educación básica primaria de la Institución Educativa Camilo Torres (sede Club de Leones) de Granada, Meta.



Para su participación se contó con la autorización y el consentimiento informado de los padres de familia (Anexo 1).

### 2.3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Con el propósito de recolectar datos, en esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas y los instrumentos relacionados en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Técnicas e instrumentos de la investigación*

<b>Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos</b>	
<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Observación participante</b>	Diario de campo
<b>Entrevista</b>	Guía de entrevista semiestructurada
<b>Análisis documental</b>	Rúbrica de análisis de producción escrita

*Nota.* Elaboración propia, siguiendo a Dorio et al. (2009).

**2.3.5.1. Observación Participante: Diario de Campo.** La observación participante implica que el investigador está inmerso en las actividades del grupo o población que está investigando. En éste se registran las diferentes acciones (reflexiones, reacciones, inferencias, etc.) que se los estudiantes tienen en el curso de una o varias sesiones de trabajo en el curso de una investigación Álvarez y Álvarez (2014).

Para el caso de la investigación que acá se registra, se seleccionó el diario de campo (Anexo 2) como el instrumento más adecuado, y éste se utilizó en cada una de las sesiones realizadas con los estudiantes que tomaron parte en la misma. Tal registro tuvo un carácter inductivo, y posteriormente los datos así obtenidos se codificaron (Anexo 6) conforme o en función de las habilidades de pensamiento crítico propuestas por Facione (2016).



**2.3.5.2. Análisis Documental: producción escrita.** De acuerdo con Dorio et al. (2009), esta técnica implica la revisión de documentos que provean información sobre el objeto y/o tema de investigación. Se trata de una técnica que sirve para contrastar o complementar datos obtenidos mediante otra técnica, que proveen una perspectiva diferente y que pueden aportar información valiosa para la investigación.

Siguiendo con los mismos autores, los documentos que podrían ser objeto de análisis en una investigación se agrupan en oficiales y personales. En la primera categoría se incluyen todos aquellos documentos que son de dominio público tales como periódicos, documentos gubernamentales, estadísticas y transcripciones de procesos judiciales, entre otros.

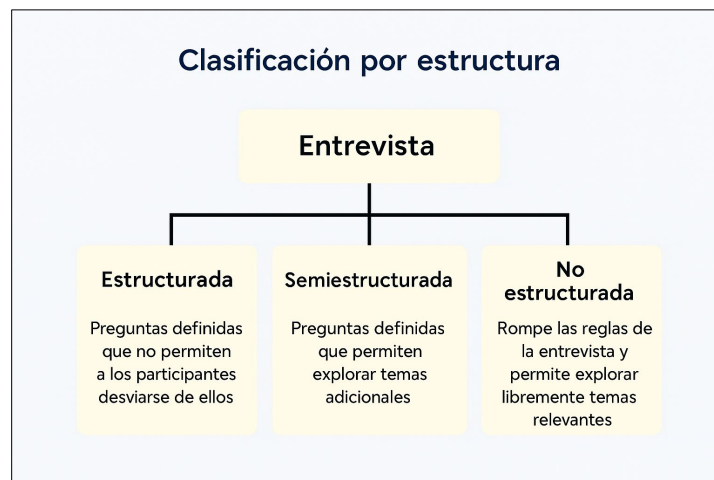
Por su parte, los documentos personales hacen referencia a cualquier escrito, solicitado o no, en el cual un individuo consigna experiencias, creencias, pensamientos, etc. Por tanto, dentro de esta categoría caen los materiales desarrollados por los estudiantes en el marco de su actividad escolar, como por ejemplo dibujos, trabajos de grupo y escritos, entre otros -en cuanto a esto, vale anotar que aunque los documentos solicitados a un estudiante (v.g. un ensayo o relato) suelen ser menos espontáneos que aquellos que no lo son, de acuerdo con Bodan y Taylor (1994), en términos generales “los documentos personales resultan quizás más valiosos cuando se usan en conjunción con entrevistas y observación directa” (p. 142).

Así, acogiendo esta afirmación, en cada una de las sesiones desarrolladas en el marco de esta investigación se les solicitó a cuatro estudiantes diferentes que en un escrito breve ampliaran o profundizaran en alguna de las ideas surgidas en los diálogos en éstas suscitadas. Posteriormente estos escritos fueron analizados y codificados tomando como referencia las categorías y subcategorías de análisis previamente establecidas (Anexo 6).

**2.3.5.3. Entrevista: Guía de Entrevista.** De acuerdo con Dorio et al. (2009), la entrevista es una técnica complementaria de la observación participante que tiene como propósito recoger información oralmente sobre aspectos subjetivos de las personas. Estos metodólogos agregan que las entrevistas se pueden clasificar por su estructura (Figura 2) y por el momento de su aplicación (Figura 3).

**Figura 1**

*Clasificación de las entrevistas según su estructura*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Dorio et al. (2009).



**Figura 2**

*Clasificación de las entrevistas según el momento de su aplicación*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Dorio et al. (2009).

Para el caso específico de este proyecto de investigación, se aplicó entrevista semiestructurada a cinco estudiantes y al final del desarrollo de la secuencia didáctica (Anexo 3). El propósito de la entrevista fue identificar y comprender manifestaciones del pensamiento crítico en los estudiantes que tomaron parte en la investigación, a partir de sus respuestas frente a algunas situaciones y dilemas que se le plantearon a través de las preguntas.

Las entrevistas se realizaron en el comedor de la institución educativa, y su registro se hizo a través de audio que posteriormente fueron transcritos utilizando un servicio en línea ([www.turboescribe.ai](http://www.turboescribe.ai)), quedando como evidencia los documentos así generados (Anexo 4).

### **2.3.6. Fases de la Investigación**

En este subapartado se describe cómo se llevó a cabo el proceso general de diseño de la investigación en cada una de sus fases.



**2.3.6.1. Fase de Diseño.** En esta fase se estructuró el plan de investigación a partir del enfoque cualitativo y el método investigación-acción. Esto se hizo así porque, en primer lugar, no se planteó como propósito ni medir variables ni establecer relaciones estadísticas entre éstas, sino comprender cómo, a través de su participación en comunidad de indagación filosófica, emergen en los estudiantes procesos de pensamiento crítico, conforme a las categorías establecidas por Facione (2016).

También se consideró que el método investigación-acción era el más apropiado para el carácter pedagógico del estudio, ya que, de acuerdo con Elliot (2005), el objetivo fundamental de éste es mejorar la práctica educativa, puesto que la concibe como un proceso de doble vía en donde los resultados se deben observar a la luz de la acción docente y viceversa.

Por otra parte, desde la investigación-acción la enseñanza tiene un carácter social, en el sentido que entiende que la experiencia social de los individuos en general y de los estudiantes en particular, es algo que necesariamente ha de sostenerse en el aula si se pretende una aprendizaje vivencial (Elliot, 2005). Algo que es consonante con la propuesta de Filosofía para Niños, que tiene como espacio determinante para la reflexión filosófica la comunidad de indagación, esto es, el aula de clase (Lipman et al., 1992).



**2.3.6.2. Fase de Implementación.** Esta fase se desarrolló durante cinco sesiones (Tabla 4), en las que se llevaron a cabo las sesiones planificadas de la secuencia didáctica. Cada una de éstas se estructuró en torno a diferentes lenguajes (visual, escrito y audiovisual) que sirvieron, junto con la formulación de preguntas, como disparadores del diálogo reflexivo. Paralelo a esto, se registraron las observaciones pertinentes en el diario de campo y se recolectaron producciones escritas de los estudiantes. Al final, a algunas de éstos se aplicó una entrevista semiestructurada para complementar la información obtenida a través de los mencionados instrumentos.

**Tabla 4**

*Cronograma Implementación*

**Secuencia Didáctica**

**Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado**

Sesión	Título	Fecha	Horario
1	Cuando el silencio es mentira	Octubre 2	7:15 – 8:05 a.m.
2	El viaje de Lucas	Octubre 17	7:15 – 8:05 a.m.
3	Pensar lo que vemos, ver lo que pensamos	Octubre 24	7:15 – 8:05 a.m.
4	¿Qué haría, por qué lo haría?	Noviembre 4	7:15 – 8:05 a.m.
5	Pensar juntos para transformar	Noviembre 10	7:15 – 8:05 a.m.

*Nota.* Elaboración propia.



**2.3.6.3. Fase de Análisis.** En esta fase se procedió a la organización de los datos recolectados mediante codificación cerrada, tomando como referencia las habilidades de pensamiento crítico propuestas por Facione (2016). Así mismo se realizó la triangulación entre las observaciones del diario de campo, las producciones escritas y las respuestas de las entrevistas; esto con el fin de contrastar los datos e identificar patrones, coincidencias y discrepancias. De esta manera se pudo comprender la forma en que la participación en las comunidades de indagación incidió en el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes.

### **2.3.7. Consideraciones Éticas**

La ética es un aspecto fundamental de toda investigación, y en particular de aquellas que involucran menores de edad, ya que así se garantiza el respeto a la dignidad, la privacidad y la autonomía de los participantes. En esta investigación, por tratarse de estudiantes de grado quinto de educación básica primaria (con un promedio de 11 años de edad), se requirieron tanto asentimiento voluntario de éstos, como el consentimiento informado de sus padres o acudientes.

Igualmente, se garantiza la confidencialidad de los datos de los estudiantes participantes (su no registro en ningún tipo de documento), el uso estrictamente informativo de los registros audiovisuales que se tomaron, así como de los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos.

### 3. Implementación, análisis y discusión de Resultados

En este capítulo se describe cómo se llevó a cabo la propuesta planteada en esta investigación, e igualmente se analizan y discuten los resultados obtenidos tras la aplicación de la intervención *Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado*, realizada con un grupo de estudiantes de la I. E. Camilo Torres (Club de Leones) del municipio de Granada (Meta).

#### 3.1. Descripción de la Implementación de la Intervención

La implementación de la propuesta de intervención, una vez obtenidos los permisos correspondientes por parte de las directivas de la institución educativa y de los padres de los estudiantes que tomaron parte en la investigación, se inició con una reunión corta de sensibilización con la muestra. En ésta se les explicó a los estudiantes la naturaleza del estudio, el alcance de las actividades (esto es, que éstas no estaban relacionadas, ni evaluativa ni académicamente con las materias que toman en el curso normal de sus clases), el tiempo disponible para cada una de las sesiones, la mecánica de las mismas y la logística.

Tras esto, se desarrollaron las sesiones según el cronograma (Tabla 4), en el aula facilitada por la coordinadora de la institución, a donde se dirigían los estudiantes en cada una de las sesiones (Figura 3). Las sesiones incluían la escritura de unos textos reflexivos para el análisis documental, de acuerdo con los instrumentos seleccionados según el diseño de la investigación.

**Figura 3**

*Evidencia de desarrollo sesiones secuencia didáctica*



*Nota.* La figura muestra imágenes del desarrollo de las sesiones de la propuesta de intervención.

Elaboración propia con imágenes tomadas con permiso de padres y directivos de la institución.

**Figura 4**

*Evidencia de redacción de escritos escrito*



*Nota.* Estudiante escribiendo escrito reflexivo. Elaboración propia.

Para las entrevistas, dado que eran personales, la coordinadora de la institución sugirió que se hiciera en el comedor escolar por ser un espacio abierto, a la vista de todo el mundo, pero con la suficiente reserva para que los estudiantes se sintieran cómodos y pudiesen trabajar mejor (Figura 5).

**Figura 5**

*Evidencia de entrevistas*



*Nota.* Apartes de las entrevistas realizadas a algunos de los estudiantes de la muestra.

Elaboración propia con imágenes autorizadas por padres de los estudiantes y directivos de la institución educativa.

Es preciso señalar que además de los padres de familia, los directivos de la institución educativa y los propios estudiantes, para la implementación de la propuesta se contó con la colaboración del docente del grado quinto del cual se tomó la muestra de estudiantes para efectos del estudio.

### 3.2. Análisis y Discusión de Resultados

En este subapartado se realiza el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección dispuestos para ello (para el caso, diario de campo, entrevista y análisis documental), y posteriormente se elabora una triangulación de los mismos.

#### 3.2.1. Análisis Diario de Campo

En el desarrollo de las cinco sesiones de la secuencia didáctica que se planteó estrategia para determinar cómo la filosofía para niños contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 5° de educación básica primaria, el investigador recogió en el diario del campo algunas de las intervenciones que los estudiantes realizaron en el marco de la estrategia de la comunidad de indagación, es decir, en la actividad dialógica.

Estos datos se registraron dando especial atención a aquellas expresiones, frases, etc. que caían dentro del marco de análisis, es decir, de las categorías que se determinaron a partir de las habilidades de pensamiento crítico propuestas por Facione (2016), las cuales a su vez sirvieron para realizar una codificación descriptiva que referencia, a partir de las definiciones que este autor da sobre cada una de tales habilidades, los descriptores operacionales que sirven para establecer cómo se manifiesta el pensamiento crítico de los estudiantes.

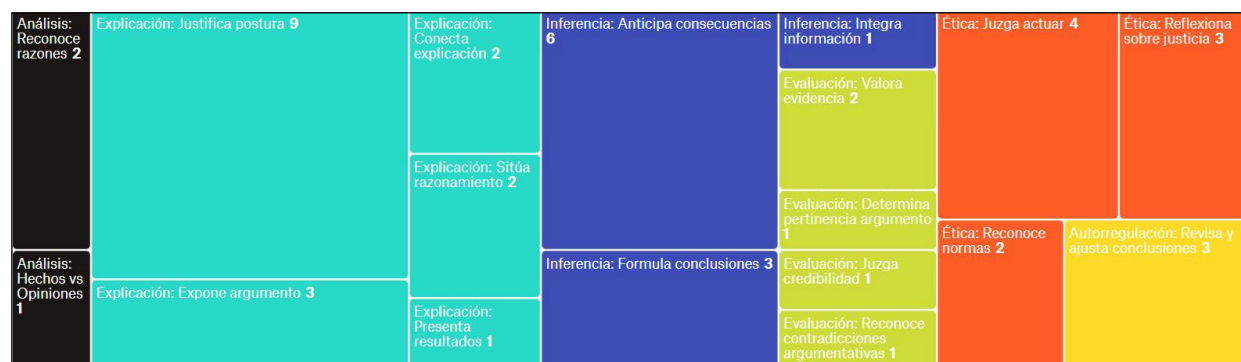
Para este análisis, previamente se llevó a cabo un proceso de codificación a través del software ATLAS.ti, el cual permitió evidenciar la distribución de las categorías de pensamiento crítico -tomadas del modelo de Facione- durante la observación participante en el marco de la secuencia didáctica basada en FpN. Esto permitió identificar no sólo las habilidades que aparecen con mayor recurrencia en las interacciones de los estudiantes de quinto grado, sino



también la naturaleza cualitativa de dichas interacciones, para así comprender cómo la filosofía para niños estimula el desarrollo del pensamiento crítico en éstos.

**Figura 6**

*Distribución categorial de os datos recogidos a través del diario de campo*



*Nota.* La figura muestra la distribución por categorías de análisis de los datos recogidos a través de la observación participante en el diario de campo. Tomado a partir de la categorización realizada por ATLAS.ti.

El análisis de los datos obtenidos a través de la observación participativa en el diario de campo (Figura 6) permite observar habilidades de pensamiento crítico en el desarrollo de las sesiones planteadas y bajo el método de FpN. En este sentido, tomando como referencia las categorías diseñadas para el análisis (Anexo 6), se tiene que la *explicación* es la habilidad que mayor cantidad de veces los estudiantes manifestaron. Además, hicieron lo propio en habilidades más complejas (*análisis, inferencia, ética y evaluación*) aunque con menor frecuencia. Esto es consistente con lo que indica la literatura especializada en pensamiento crítico, en donde se indica que en edades escolares tienden a manifestarse habilidades básicas de pensamiento crítico, necesarias para avanzar hacia las más complejas (Facione, 2007).



POSGRADOS ADISTANCIA

Ahora bien, la alta recurrencia de la explicación como habilidad dominante indica que la comunidad de indagación favoreció la expresión verbal del pensamiento, así como la articulación de ideas y justificación de posturas. Un hecho que es coherente con la propuesta de Lipman et al. (1992) y Sharp y Splitter (1996), que afirman que el diálogo estructurado constituye el eje pedagógico fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Así, el predominio de intervenciones de los estudiantes en las que explican, describen o justifican, indica que la secuencia didáctica logró crear condiciones para que éstos construyeran y comunicaran significados, como base para desarrollar procesos de pensamiento crítico más complejos.

Igualmente, la interpretación y la inferencia evidencian la capacidad de los estudiantes para darle sentido a las actividades disparadoras, y relacionarlas activamente con sus conocimientos previos y sus experiencias personales para así fijar posturas e interpretaciones. Esto revela un tipo de pensamiento crítico en desarrollo, y esto indica que la metodología facilitó procesos de comprensión y conexión conceptual.

En síntesis, los datos evidencian que la intervención pedagógica posibilitó el surgimiento de habilidades de pensamiento crítico fundamentales, aunque no de manera heterogénea, sino con mayor presencia de aquellas relacionadas con la expresión, la comprensión y la interpretación.

### ***3.2.2. Análisis de Entrevistas***

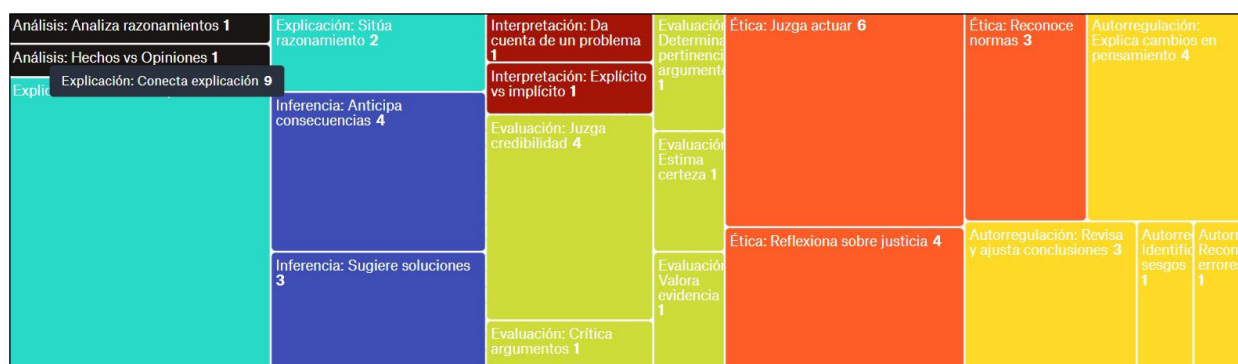
En el marco de la investigación se determinó la utilización de una guía de entrevista semiestructurada (Anexo 4), la cual se diseñó con el propósito de explorar cómo piensan los estudiantes, la manera en que justifican sus ideas y actúan frente a situaciones que demandan



reflexiones. No se trató de encontrar respuestas correctas, sino de observar, a la luz de las categorías de análisis, cómo los niños interpretan lo que sucede a su alrededor, con base en qué toman decisiones, cómo resuelven situaciones críticas y cómo entablan diálogos cuando hay desacuerdos entre las partes, entre otros aspectos.

**Figura 7**

*Distribución categorial de los datos obtenidos a través de las entrevistas*



*Nota.* La figura muestra la distribución por categorías de análisis de los datos recogidos a través de las entrevistas. Tomado a partir de la categorización realizada por ATLAS.ti.

El análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada, muestra, al igual que en los datos obtenidos a través del diario de campo, una alta recurrencia de la habilidad de explicar (argumentar, describir y exponer), como, por ejemplo, cuando un estudiante dice lo siguiente: “si yo no entiendo el punto de vista de una persona, yo intento que ella me explique bien a qué es lo que quiere llegar” (B. Perlaza, entrevista personal, noviembre 10 de 2025).

Por otra parte, la recurrencia de las categorías de interpretación y evaluación (identificadas con los colores azul y verde, respectivamente), indican que los estudiantes



reconocen sesgos y frente a argumentos son capaces de ajustar sus juicios. Además, aunque someramente, integran en éstos valores como la justicia y el respeto por el otro.

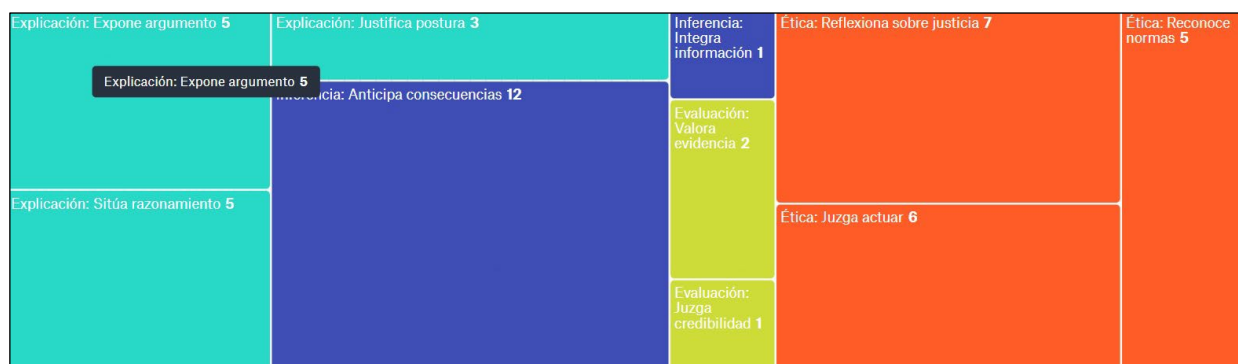
En conjunto, los datos muestran que los estudiantes ponen en movimiento casi la totalidad de habilidades de pensamiento crítico acá tomadas como base, aunque en menor o mayor medida. Esto permite concluir que la FpN posibilita que éstos se enfrenten a escenarios que requieren de su parte un esfuerzo para tal acción.

### 3.2.3. *Análisis de Producción Escrita*

Finalmente, en la investigación se determinó como tercera técnica de recolección de datos el análisis documental, y para esto se utilizaron escritos que se les pidió a los estudiantes que realizaran (Anexo 5). Para esto no se les pidió que respondieran a preguntas, sino que escribieran un texto reflexivo en torno a alguno o algunos de los temas trabajados en las sesiones.

## Figura 8

*Distribución categorial de los datos obtenidos a través de análisis de producción escrita*



*Nota.* La figura muestra la distribución por categorías de análisis de los datos recogidos a través del análisis de contenido. Tomado a partir de la categorización realizada por ATLAS.ti.



No obstante que los datos recogidos a través de este instrumento fueron menos que a través de los otros instrumentos (a pesar del grado escolar, la mayoría de los niños escriben con dificultad), los que se recogieron, graficados por categorías en la Figura 8, muestran un desarrollo importante en la habilidad de inferir, esto es, de “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables” (Facione, 2016, p. 5). Esto es observable cuando un estudiante afirma que “en un grupo social, con un amigo, familia, etc. tiene que haber reglas para no ocasionar un problema” (J. Marín, texto personal, noviembre 4 de 2025), ya que en esto él está anticipando que la falta de reglas en las relaciones puede ocasionar problemas.

En menor medida, pero también muy importante, se observa que hay un desarrollo de la habilidades de evaluación (juzgar la credibilidad de información y/o enunciados de terceros tomando para diferentes referencias (por ejemplo, información o experiencias previas) y de explicación (dar cuenta de las conclusiones de sus propios análisis, apelando a los criterios que utilizó para llegar a ellas).

Por otra parte, también se observa la habilidad de interpretar, esto es, de identificar ideas clave de un texto o situación, de reconocer y describir una situación problemática, entre otras subhabilidades que, entre otras cosas, les permite a los estudiantes “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, p. 4).

#### ***3.2.4. Triangulación de Datos***

En este apartado se propone el análisis de los datos a partir de la triangulación metodológica, esto es, de los instrumentos de recolección de los mismos (Flick, 2007), que para esta investigación consistieron en diario de campo, producción escrita y entrevista. De esta



manera se propone profundizar en la comprensión de cómo la secuencia didáctica basada en FpN contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Valentín García de Granada, Meta.

Aunque está claro que cada instrumento ofrece una perspectiva particular, analizados en conjunto muestran dos hechos puntuales. En primer lugar, que si bien es cierto que en alguna medida los estudiantes movilizan todas las categorías-habilidades de pensamiento crítico - definidas desde la propuesta de Facione (2007) y teniendo *ética* como categoría emergente-, claramente esto es altamente predominante en *explicación, ética e inferencia*.

Esta predominancia se puede explicar por el grado de complejidad de las habilidades, la edad y nivel escolar de los estudiantes. En estudio de Ríos (2017), que utiliza las mismas categorías, pero con estudiantes 9° a 11°, y a pesar de tratarse de población de más edad en nivel escolar más avanzado, también las habilidades *explicación e inferencia* estuvieron entre las de más concurrencia. Ahora, puesto a su vez cada una de estas categorías tiene subcategorías que permiten una recolección de datos más minuciosa y un análisis más profundo, es preciso ahondar un poco en éstas.

En *explicación* (la categoría con mayor marcaciones), la subcategoría más recurrente es *justifica postura* -esto es, según los descriptores (Anexo 6), «justifica su postura con razones y evidencia»-, lo cual se evidenció principalmente a través de las observaciones del investigador consignadas en el diario de campo (Anexo 2) y la producción escrita de los estudiantes. Así mismo, la subcategoría *conecta explicación* («conecta explicación con experiencias previas o ejemplos»), que es la segunda con mayor aparición, tiene mayor recurrencia en las entrevistas y ninguna en los escritos.



En cuanto a esto, vale explicar que las dos subcategorías se conectan sensiblemente, no sólo porque pertenecen a la misma categoría, sino porque, como bien lo señala Lipman (2016), es frecuente que los niños justifiquen sus pensamientos, posturas y/o análisis apelando a sus experiencias personales o ejemplos empíricos similares (en marcados principalmente en sus hogares y en la institución educativa, como se puede observar en la Figura 9), toda vez que aún les es difícil pensar en abstracto. Es por esto que, continua este autor, “si preguntamos al alumnado qué situaciones le hace sentirse feliz, ofrecerá muchos ejemplos. Mientras que si le preguntamos directamente que defina qué es la felicidad, tendrá muchas dificultades” (p. 75).

### Figura 9

#### *Fragmento entrevista*

Bueno, sí, fue aquí en el colegio una vez, yo estaba, a mí se me perdió una, o sea, es decir, mis papás me dan a mí plata para que yo compre en la cooperativa algo, en la tienda, y yo había, o yo creía que había guardado la plata dentro de una carterita que tengo, y entonces, cuando fui a buscar la plata no la encontré y me molesté mucho, entonces yo comencé a mirar alrededor mío quién me había quitado la plata, entonces yo fui y le dije a la profesora Manuela que se me había perdido la plata, y ella preguntó, y entonces una niña, una compañera, eso fui al Solamano y dijo, no, es que él no guardó la plata en la cartera, le guardó la plata en el bolsillo de afuera del bolso.

*Nota.* Este fragmento corresponde a entrevista realizada a un estudiante de 5° de la I. E. Camilo Torres de Granada, Meta.

Por otra parte, la categoría *ética* («habilidad para orientar las propias acciones a partir de principios y valores, evaluando lo que es correcto, justo y responsable en una situación determinada»), que es la segunda de mayor recurrencia (razón por la cual emergió en el análisis de los datos), marca prácticamente igual en los tres instrumentos. Algo que se entiende, toda vez que en el marco de los diálogos en las sesiones (así como en las entrevistas) se plantearon y



POSGRADOS ADISTANCIA

surgieron temas que inquirieron en el actuar o juicio situacional de los estudiantes; esto porque desde la FpN se entiende la ética como el uso del pensamiento crítico (Lipman et al., 1992), y porque tanto en sus hogares como en la institución educativa, éstos habitualmente deben tomar decidir acciones que les supone un juicio ético y la valoración de sus consecuencias.

Ahora, aunque por poco, lo más frecuentemente manifestado en el marco de esta categoría fue el «juzgar actuar», es decir, la habilidad para juzgar acciones propias y de terceros desde un principio ético. Algo que los estudiantes valoraron tanto desde las normas que se les plantea tanto en sus hogares como en la institución educativa, así como de sus convicciones personales acerca de lo que está bien o mal, y, particularmente, valoraciones sobre las consecuencias de los actos -en este sentido puede afirmarse que, aunque no lo sepan, en algunos casos los menores sufren el dilema que plantea el deontologismo (en términos generales, seguir las normas al margen de las consecuencias) frente al consecuencialismo (se decide teniendo como referencia las consecuencias al margen de las normas). Algo que observó y registró el investigador en una de las sesiones, cuando los estudiantes, frente a una situación en donde seguir la norma podría tener consecuencias graves (Figura 10).

**Figura 10**

*Fragmento de anotaciones diario de campo*

Si bien hubo consenso en cuanto a la necesidad de decir la verdad, algunos estudiantes manifestaron que esto no es algo que se pueda hacer, ya que puede suceder que, como en el caso de la historia, podría ser peligroso hacerlo. Para afirmar esto dieron algunos ejemplos de terceros y propios.

*Nota.* Este fragmento pertenece a las anotaciones realizadas por el investigador en la sesión 1 de la secuencia didáctica implementada para la investigación.



Por otra parte, la categoría *inferencia*, que es la tercera con mayor marcación tras el análisis de los datos, hace referencia a la habilidad de los individuos para elaborar conclusiones razonables y/o formular conjeturas o hipótesis, basándose en datos, principios, experiencias u otros criterios; así como anticipar las posibles consecuencias de sus actos (ver Anexo 6). Se trata de una categoría que alcanzó su mayor registro en los escritos de los estudiantes (en los que se les propuso desarrollaran su pensamiento frente a alguno o algunos de los temas abordados en las sesiones y/u otros relacionados), particularmente en la subcategoría «anticipar consecuencias» tomando en cuenta elementos de juicio para ello, como se puede observar en la Figura 11, en donde un estudiante señala que es necesario tener reglas con el propósito de evitar conflictos entre los individuos que toman parte en determinados espacios.

### Figura 11

#### *Fragmento producción escrita*

En cada lugar hay que dar leyes, reglas, espacios como en la casa, academia de deportes, restaurantes, colegios y demás lugares, me parece bien que haya reglas para evitar problemas, etc.

*Nota.* Este fragmento fue tomado de texto escrito por uno de los estudiantes, el cual fue utilizado para llevar a cabo un análisis documental.

En cuanto a las otras categorías (autorregulación, interpretación, evaluación y análisis), su ocurrencia es menor a las ya mencionadas. Si bien es cierto que al abordar ciertos temas sencillos, como los relacionados con el uso de los dispositivos digitales, los estudiantes interpretaron algunas situaciones o experiencias relacionadas, sobre otros no fue así. Por tanto, al no haber un nivel de interpretación más elaborado, tampoco fue posible profundizar en su



capacidad de análisis y de autorregulación, aunque en el caso de esta última sí se hubo más marcaciones.

En conclusión, la triangulación muestra que la implementación de la secuencia didáctica bajo la metodología de la FpN facilitó que los estudiantes pusieran en acción un conjunto de habilidades de pensamiento crítico, según la teoría al respecto de Facione (2007). En este sentido, los datos muestran que algunas habilidades tuvieron mayor recurrencia que otras, algo que es consistente con investigaciones semejantes, como la de Ríos (2017).

### **3.3. Discusión**

En este apartado se lleva a cabo la interpretación crítica de los resultados, su comparación con otras investigaciones y algunas reflexiones sobre éstos.

#### ***3.3.1. Interpretación Crítica de los Resultados***

Dado los resultados obtenidos a través de los instrumentos de recolección, es posible comprender que la implementación de la secuencia didáctica basada en FpN no sólo activó habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, sino que además de esto fue relevante desde el punto de vista pedagógico y didáctico.

Esta afirmación es plausible, porque más allá de la aparición, con mayor o menor frecuencia, e identificación de las habilidades de pensamiento crítico, lo que le da sentido a este trabajo de investigación es la manera en que éstas se integraron en la práctica de aula a partir de una metodología que estimuló la participación, el diálogo y la reflexión de los estudiantes. Dicho de otra manera, la propuesta posibilitó el ejercicio, y por ende desarrollo, de habilidades cognitivas, sociales y, puede decirse, afectivas.



**POSGRADOS ADISTANCIA**

Se trata de un resultado coincidente con lo que sobre el tema se afirma en la literatura consultada, así como con aquella desde la cual se construyó el marco teórico de esta investigación. Es el caso, por ejemplo, de Echeverría (2020), quien tras analizar la importancia de la filosofía en los contextos escolares de educación básica, afirma que se trata de algo que mejora la calidad de los juicios de los estudiantes y, por tanto, también su habilidad para analizar críticamente aspectos teóricos y prácticos a los que se vean enfrentados.

Por otra parte, aunque en cuanto a este mismo tema, es preciso decir que, contrario a lo que se puede plantear desde un contexto metodológico tradicional, la interacción dialógica, que supone la puesta en juego de la confrontación argumentativa y el debate, entre otras dinámicas, les posibilita a los estudiantes estructurar las bases (teóricas, lógicas, experienciales, etc.) para hacerlo (Gómez, 2023).

Así, se tiene que desde una perspectiva didáctica la comunidad de indagación se convirtió en un espacio en el cual los estudiantes pudieron visibilizar su pensamiento y así someterlo al escrutinio. Esto fue así porque desde el diseño de las sesiones se planteó lo que Sharp y Splitter (1996) denominan una conversación estructurada, esto es, una en la que los participantes despliegan pensamiento reflexivo, y se aparta de una conversación corriente, en la que se despliega un pensamiento escaso o defectuoso.

Por tanto, se tiene así que se trata de una didáctica que se aparta de prácticas tradicionales cuyo enfoque suele ser en la memorización de contenidos, y plantea uno en donde el estudiante es un interlocutor que, echando mano de experiencia, datos y otros criterios, elabora juicios explicativos, analíticos, etc.

## FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

### POSGRADOS ADISTANCIA



UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS

Por otra parte, con respecto a lo que se mencionó en el apartado anterior sobre el nivel de recurrencia de las habilidades de pensamiento crítico que mostraron los datos, se trata de un resultado con investigaciones similares como, por ejemplo, la de Cañongo et al. (2020), *Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria*, cuyo objetivo fue “conocer las habilidades de nivel inferencial y crítico en estudiantes de 6º” (p. 1), y en donde se concluye que la habilidad de análisis, así como la de evaluación, es baja en los estudiantes que tomaron parte en el estudio, y que la de explicación, por el contrario, es alta.

Ahora bien, más allá de esto, lo que este estudio evidencia, así como el de Bargiela et al. (2022), es que el diálogo estructurado a partir del planteamiento de dilemas y cuestionamientos acerca de los fenómenos familiares, escolares, etc., producen en los niños activan habilidades de pensamiento crítico. Por supuesto, esta estructuración siempre va a depender de los objetivos educativos y del área en la que se plantee adoptar el método de la FpN, pero, al margen de esto, siempre es esperable que el pensamiento crítico sea activado.

### Referencias Bibliográficas

- Aaron, L., Jaimes, J. del C. y Pérez, W. (2021). La metodología de la filosofía para niños y niñas (FpNN) y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en escuela. *Revista de Filosofía*, 38(99), 461–471.
- Acosta, M. y Velásquez, L. (2020). *El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo dos del Colegio Kennedy IED*. Trabajo de Maestría, Universidad de La Salle.
- Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bargiela, I., Blanco, P. y Puig, B. (2022). Las preguntas para la indagación y activación de pensamiento crítico en educación infantil. *Enseñanza de Las Ciencias*, 40(3), 11–28.
- Barrero, M., Durán, W. y Restrepo, J. (2022). *La resolución de problemas en un entorno virtual de aprendizaje como estrategia para el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo*. Tesis de Maestría, Universidad de La Salle.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Bodan, R. y Taylor, S. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Callao, M. y Varias, I. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo: pensamiento crítico y creativo en educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(3), 115–125.
- Cañongo, A., Reyes, N. y Acle, G. (2020). Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e12), 1–12.



- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Carranza, M. (2021). Modelo filosofía de niños para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de educación primaria de Cutervo. *Revista Científica PALAN*, 12(2), 27–43.
- Castillo, R. (2020). El pensamiento crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Revista Latinoamericana de Filosofía de La Educación*, 7(14), 127–148.
- CEPAL y OEI. (2020). *Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cifuentes, F., Rivera, J. y Sierra, L. (2020). *Propuesta didáctica una caja de herramientas para la formación en pensamiento crítico y resolución de conflictos de convivencia escolar en estudiantes de grado 6° del Colegio José María Carbonell IED*. Trabajo de Maestría, Universidad de La Salle.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Ley 115 de 1994.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Dorio, I., Massot, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Bizquera (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329–365). La Muralla.



- Echeverría, E. (2020). Filosofía para niños: propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de valores en la escuela. In *Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz* (pp. 45–68). Editorial Torres Asociados.
- Elder, Li., & Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 1–22.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, D. (2023). *La habilidad argumentativa para promover el pensamiento crítico en estudiantes de grado cuarto de básica primaria*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Kohan, W. y Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas.
- Latorre, A. (2009). La investigación acción. In R. Bizquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369–394). La Muralla.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.



- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 159–174.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- OCDE. (2016). *La educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- OCDE. (2019). *El futuro del trabajo. Perspectivas de empleo de la OCDE 2019*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pachón, M. (2019). *Aprendizaje basado en proyectos: una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primaria*. Trabajo de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinto, N. y Sarmiento, M. (2024). *Desarrollo del pensamiento crítico para el mejoramiento del rendimiento académico en los estudiante de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa José Agustín Solano*. Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás.
- Pisfil, J. (2021). *Programa de filosofía para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en estudiantes de una institución pública de José Leonardo Ortiz - Chiclayo*. Tesis de.
- Ríos, O. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las ciencias sociales a través de la implementación de organizadores gráficos en la educación media rural. *Revista de Investigación Educativa y Pedagógica*, 2(2), 83–98.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski, y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51–88). La Muralla.

# FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

## POSGRADOS ADISTANCIA



UNIVERSIDAD  
SANTO TOMÁS

Sánchez, Li. (2022, June 9). *El pensamiento critico está en declive*. Www.Uniandes.Edu.Co.

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

UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF. (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vincent-Lancrin, S. (2019). *Fostering critical thinking*. Inter-American Development Bank.

Wahyudi, A., Aminudin, K., & Widayati, E. (2019). Improved of critical thinking skills and social skills for students through inquiry learning (guide Enquiry) based literacy on the subject od social sciences in class V. *Opcion*, (20), 2899–2921.

Anexos

**Anexo 1: Consentimiento Informado**

Granada (Meta), Octubre 30 de 2025

Señores

**PADRES DE FAMILIA**

Institución Educativa Camilo Torres

Sede Club de Leones

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar autorización y consentimiento para la participación de su hijo(a) en el proyecto de investigación *Desarrollo del pensamiento crítico a través de filosofía para niños en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Camilo Torres (Club de Leones) del municipio de Granada, Meta*, a cargo del docente e investigador Carlos Cárdenas, con el respaldo de la Universidad Santo Tomás.

El proyecto se desarrollará en cinco sesiones de 50 minutos, que se realizarán en la institución educativa a partir del 4 de noviembre de 2025, e incluye el registro videográfico y sonoro de algunos momentos de las mismas con propósitos exclusivamente académicos.

Yo, \_\_\_\_\_,

identificado(a) con C.C.

\_\_\_\_\_, autorizo y consiento la participación de mi hijo(a) \_\_\_\_\_ en el proyecto de investigación arriba señalado.

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**

**POSGRADOS ADISTANCIA**



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**



**Anexo 2: Diario de Campo**

<p><b>Diario de Campo</b> <b>Secuencia Didáctica</b> <b>Diálogos: Filosofía para Niños y Pensamiento Crítico en 5°</b></p>		
<b>Sesión:</b> 1	<b>Fecha:</b> octubre 2 de 2025	<b>Horario:</b> 7:15 – 8:05 a.m.
<b>Nombre del observador:</b> Carlos Cárdenas		<b>Participantes:</b> 20 estudiantes 5° de la I. E. Camilo Torres (Club de Leones) de Granada, Meta
<b>Título de la sesión:</b> Cuando el silencio es mentira		
<p><b>Criterios de Observación</b></p> <p>Para la observación en las sesiones, se tomaron como criterios derivados del modelo de habilidades de pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) operacionalizados en, entre otros, los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aclaración de sentido reformula ideas utilizando para ello ejemplos y/o analogías.</li> <li>• Identifica conclusiones y razones.</li> <li>• Valora pertinencia y suficiencia de la evidencia.</li> <li>• Formula conjeturas e hipótesis.</li> <li>• Justifica posturas o ideas con razones y evidencias.</li> <li>• Reformula posturas propias a partir de nueva información.</li> </ul>		
<p><b>Anotaciones Generales de la Sesión</b></p> <p>En esta sesión, quizá por ser la primera, la mayoría estudiantes que tomaron parte en el estudio se mostraron algo tímidos. No obstante, la historia logró conectarlos con el propósito de la investigación, y a través de las preguntas que se formularon en torno a los personajes y hechos de la misma, se obtuvo una importante participación. En este sentido, a continuación algunas de las anotaciones del observador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si bien hubo consenso en cuanto a la necesidad de decir la verdad, algunos estudiantes manifestaron que esto no es algo que se pueda hacer, ya que puede suceder que, como</li> </ul>		



en el caso de la historia, podría ser peligroso hacerlo. Para afirmar esto dieron algunos ejemplos de terceros y propios.

- Algunos estudiantes expresaron que la verdad puede ser algo desagradable y que por eso a veces es mejor no decirlo o saberlo. Incluso un estudiante manifestó que mentir no es necesariamente algo malo, sino que a veces es bueno o necesario.
- En cuanto a mentir a padres y/o docentes, algunos de los estudiantes afirmaron nunca hacerlo porque en casa les enseñaron a no decir mentiras e, incluso, algunos de pensamiento cristiano señalaron que a Dios no le gusta las mentiras. En cuanto a esto último, otros niños expresaron que para ellos esa no era una razón para no mentir.
- Se compartieron algunas experiencias personales y de terceros, tanto del entorno escolar como familiar, que fueron usadas como argumentos en favor de posiciones asumidas.
- Los estudiantes abordaron el tema de la justicia como un elemento importante al momento de decidir si decir la verdad o no es necesario. Algo que fue particularmente sentido en relación con la relación padres-hijos, ya que parte del grupo concluyó que en cuanto a sus padres la mentira siempre va a hacer daño y por tanto, aunque difícil, era mejor decirlo.

#### **Criterios Utilizados por los Estudiantes**

Los criterios de pensamiento crítico usados por los estudiantes fueron los siguientes:

- Formulación de conjeturas.
- Aclaración de sentido a través del uso de ejemplos.
- Justificación de posturas o ideas asumidas con razones (religiosas, experienciales, etc.)
- Valoración de la evidencia en favor de un argumento o una decisión.

**Firma de la coordinadora de la Institución Educativa Camilo Torres (Club de Leones)**



**Sther Pulgarín Marín**

**Diario de Campo**

**Secuencia Didáctica**

**Diálogos: Filosofía para Niños y Pensamiento Crítico en 5°**

<b>Sesión: 2</b>	<b>Fecha:</b> octubre 17 de 2025	<b>Horario:</b> 7:15 – 8:05 a.m.
<b>Nombre del observador:</b> Carlos Cárdenas		<b>Participantes:</b> 20 estudiantes 5° de la I. E. Camilo Torres (Club de Leones) de Granada, Meta

**Título de la sesión:** El viaje de Lucas

**Criterios de Observación**

Para la observación en las sesiones, se tomaron como criterios derivados del modelo de habilidades de pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) operacionalizados en, entre otros, los siguientes indicadores:

- Aclaración de sentido reformula ideas utilizando para ello ejemplos y/o analogías.
- Identifica conclusiones y razones.
- Valora pertinencia y suficiencia de la evidencia.
- Formula conjeturas e hipótesis.
- Justifica posturas o ideas con razones y evidencias.
- Reformula posturas propias a partir de nueva información.

**Anotaciones Generales de la Sesión**

En esta sesión hubo mejor recepción inicial por parte de los estudiantes, lo que favoreció el desarrollo de la secuencia didáctica. En éste se utilizó como detonador del dialogo el cortometraje *Mi amigo Nietzsche* (Fáuston da Silva), el cual narra la historia de un niño que encuentra un ejemplar de *Así habló Zaratustra* (Friedrich Nietzsche) y cuya lectura lo lleva a cambiar su pensamiento a uno que asusta a sus padres y maestros. A partir de esto, el dialogo filosófico giró en torno a la individualidad frente al colectivo, al pensamiento



diferente y a cómo los prejuicios sociales pueden ser peligrosos, entre otros temas. A continuación algunas de las anotaciones del observador:

- Algunos estudiantes mencionaron que sienten que callan cosas que piensan porque temen que a sus padres y/o profesores no les van a gustar porque es algo diferente a lo que piensan la mayoría. Un caso específico es el de un niño que relata que en su cuadra tiene un amigo que por la forma en que camina y otros aspectos de su personalidad parece marica (sic), y que eso a su padre no le gusta y le ha prohibido la amistad, pero que él no está de acuerdo porque él no le parece malo: “no es que me vaya a hacer marica a mí o algo así”, expresa.
- Otro estudiante expresó que no le gusta la religión porque tiene padres muy religiosos (evangélicos), que van a culto y hacen cosas en la iglesia, pero que en la casa ellos son muy diferentes a como son en la iglesia. Sobre esto una estudiantes tuvo una opinión contraria, porque siendo hija de cristianos su experiencia es bastante positiva.
- Por otra parte, varios niños expresaron cierto malestar con la forma en que les enseñan en la escuela porque, según éstos, a veces lo que a los docentes les gusta es que ellos memoricen.

Ahora algunas respuestas a preguntas específicas:

**¿Qué significa que un libro nos cambie?**

“El libro le cambio la forma de ver el mundo porque decía cosas diferentes a las comunes”

“Se sintió fuerte porque aprendió palabras nuevas y entendió lo que el libro decía”

**¿Qué opinan sobre el hecho de que Lucas preguntara en cualquier parte sobre el significado de las palabras?**

“Pues que realmente quería entender lo que leía”

“Que uno siempre debe preguntar lo que no sabe, pero a veces los adultos tampoco saben y les da pena y dicen cosas que no son verdad y lo engañan a uno”

**¿Cómo reaccionaron y por qué los adultos frente al cambio de Lucas?**



“Pensaron que estaba loco porque empezó a actuar de una forma diferente a la normal”

“Los adultos no entendieron al niño porque ninguno había leído el libro”

“A veces los papás no quieren que cambiemos porque quieren que seamos como ellos”

“Se asuntaron porque pensaron que los niños no deben pensar así”

**¿A veces quieren hacer cosas que la mayoría de las personas no hacen?**

“Sí, a mí no me gusta el fútbol, pero mi papá quiere que yo juegue porque a él le gusta mucho, pero a mí me gusta es el patinaje”

“El otro día me puse a jugar con carros y mi mamá me dijo que eso era cosas de niños”

**¿Es bueno pensar o actuar diferente a lo que la mayoría de las personas piensan o actúan?**

“A veces sí porque se pueden hacer cosas diferentes, nuevas”

“No siempre uno hace lo que piensa porque uno piensa que a la gente no le gusta”

**¿Qué significa pensar por uno mismo?**

“Es no dejar que los demás le digan a uno qué hacer”

“Es hacer lo que uno quiere”

“Es pensar antes de hablar”

### **Criterios Utilizados por los Estudiantes**

En la sesión los estudiantes realizaron formulación de conjeturas, justificaron sus ideas tomando como argumento experiencias personales; se presentaron juicios de valor opuestos sobre la filiación religiosa, pero a pesar de esto no intentaron imponer una idea sino que concluyeron que no se puede decir que todas las personas religiosas actúan igual. Esto quiere decir que los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio de autorreflexión que les permitió ajustar sus opiniones iniciales como respuesta a opiniones y argumentos diferentes.

- Formulación de conjeturas.
- Aclaración de sentido a través del uso de ejemplos.



- Justificación de posturas o ideas asumidas con razones (religiosas, experienciales, etc.)
- Valoración de la evidencia en favor de un argumento o una decisión.

**Firma de la coordinadora de la Institución Educativa Camilo Torres (Club de Leones)**

**Sther Pulgarín Marín**

**Diario de Campo**

**Secuencia Didáctica**

**Diálogos: Filosofía para Niños y Pensamiento Crítico en 5°**

**Sesión: 3**

**Fecha:** octubre 24 de 2025

**Horario:** 7:15 – 8:05 a.m.

**Nombre del observador:** Carlos Cárdenas

**Participantes:** 20 estudiantes 5° de la I. E. Camilo Torres (Club de Leones) de Granada, Meta

**Título de la sesión:** Pensar lo que vemos, ver lo que pensamos

**Criterios de Observación**

Para la observación en las sesiones, se tomaron como criterios derivados del modelo de habilidades de pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) operacionalizados en, entre otros, los siguientes indicadores:

- Aclaración de sentido reformula ideas utilizando para ello ejemplos y/o analogías.
- Identifica conclusiones y razones.
- Valora pertinencia y suficiencia de la evidencia.
- Formula conjeturas e hipótesis.
- Justifica posturas o ideas con razones y evidencias.
- Reformula posturas propias a partir de nueva información.



### **Anotaciones Generales de la Sesión**

En esta sesión se utilizaron algunas imágenes, creadas con inteligencia artificial, que ejemplifican fenómenos del mundo actual a nivel tecnológico (el uso de dispositivos digitales y redes sociales) y medio ambiental (mal uso y agotamiento del agua, cambio climático) como detonadores del diálogo filosófico. A partir de éstas se inició preguntando a los estudiantes sobre qué les decían las imágenes que se les presentaron, a lo cual éstos respondieron cosas como “el celular”, “el niño se pega del celular porque le gusta mucho”, “no hay árboles”, etc. Luego se les formuló preguntas más específicas a fin de generar procesos de pensamiento crítico.

#### **¿Por qué creen que algunas personas siempre están viendo el celular?**

“Porque es muy entretenido, se pueden ver películas y jugar”

“Mi papá trabaja con el celular porque él lleva pedidos a domicilio en la moto”

“A veces la gente mira por mirar, porque es una maña”

#### **¿Creen que es necesario el celular o podríamos dejar de usarlos?**

“No, el celular ya no se puede dejar de usar”

“No creo porque hay muchas cosas que necesitamos hacer con el celular”

“Nos volvemos locos porque es como un compañero”

#### **¿Por qué no se puede dejar de usar el celular?**

“Pues es que con el celular hacemos llamadas, enviamos mensajes... se pagan los servicios”

“Además porque se pueden tomar fotos y jugar, que es algo que a muchos nos gusta hacer”

#### **¿Creen que sería buena idea controlar el tiempo que dedicamos a ver el celular?**

“Yo creo que sí porque a veces la gente está todo el tiempo ahí de cabeza y como que olvida todo lo demás”

“Tal vez, he visto gente conduciendo moto y viendo el celular y eso es peligroso”

“Pues depende porque hay gente que hace cosas que sí son necesarias en el celular, no todo el mundo está jugando”



**¿Creen que es necesario que los niños no tengan acceso al celular?**

“Pues si son muy chiquitos sí, porque ya grandes como yo no”

“Mis papás no me dejan usar el celular, pero me parece injusto porque ellos todo el tiempo lo hacen”

“En el colegio de pronto sí porque nos podemos distraer viéndolo y no prestamos atención”

**¿Por qué creen que se están agotando los recursos naturales?”**

“Porque a veces botamos el agua”

“Porque se contamina el planeta con basura”

**¿Qué creen que pasaría si se acaban los recursos naturales, por ejemplo el agua?**

“Pues nos morimos porque sin agua no podemos vivir”

“Sería muy difícil vivir en un clima como el de este pueblo sin agua, aunque tenemos aljibes”

“No habría comida”

**¿Creen que debemos utilizar los recursos con más cuidado, pensando en el futuro?**

“Sí porque en el futuro la gente también los va a necesitar”

“Claro, si no los que nos siguen a nosotros no van a poder vivir”

**Criterios Utilizados por los Estudiantes**

En la sesión los estudiantes plantearon algunos debates, principalmente al uso del celular. Cuando se les preguntó por la conveniencia de controlar la cantidad de tiempo que se usa, hubo posiciones encontradas porque una parte del grupo alegaba, por diferentes razones, que era necesario hacerlo. En algunos casos no había un argumento basado en un criterio objetivo para tal posición, pero por otra parte hubo quienes mencionaron que se necesitaba porque los padres a veces se desentienden de los hijos por el celular o porque las personas no comparten por usarlo todo el tiempo”

Los criterios de pensamiento crítico usados por los estudiantes fueron los siguientes:

- Formulación de conjeturas.
- Aclaración de sentido a través del uso de ejemplos.



- Justificación de posturas o ideas asumidas con razones (religiosas, experienciales, etc.)
- Valoración de la evidencia en favor de un argumento o una decisión.

**Firma de la coordinadora de la Institución Educativa Camilo Torres (Club de Leones)**

**Sther Pulgarín Marín**

**Diario de Campo**

**Secuencia Didáctica**

**Diálogos: Filosofía para Niños y Pensamiento Crítico en 5°**

**Sesión: 4**

**Fecha:** noviembre 4 de 2025

**Horario:** 7:15 – 8:05 a.m.

**Nombre del observador:** Carlos Cárdenas

**Participantes:** 20 estudiantes 5° de la I. E. Camilo Torres (Club de Leones) de Granada, Meta

**Título de la sesión:** ¿Qué haría, por qué lo haría?

**Criterios de Observación**

Para la observación en las sesiones, se tomaron como criterios derivados del modelo de habilidades de pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) operacionalizados en, entre otros, los siguientes indicadores:

- Aclaración de sentido reformula ideas utilizando para ello ejemplos y/o analogías.
- Identifica conclusiones y razones.
- Valora pertinencia y suficiencia de la evidencia.
- Formula conjeturas e hipótesis.
- Justifica posturas o ideas con razones y evidencias.
- Reformula posturas propias a partir de nueva información.



### Anotaciones Generales de la Sesión

En esta sesión se planteó el diálogo en torno filosófico en torno a situaciones sociales más o menos recurrentes en el mundo actual y también cercanas a la experiencia cotidiana de los estudiantes. Así, en primer lugar se les planteó la pregunta “¿es válido o no rechazar a alguien por algún aspecto de su personalidad o físico?”. Al respecto las respuestas fueron tímidas, en el sentido de que no fue tan fácil, para los niños expresarse (por razones que no intentó ni pudo determinar el investigador). Sin embargo, se obtuvieron respuestas como las siguientes:

“No porque los niños se sienten mal”

“Creo que a veces nos fijamos mucho en el físico de las personas, pero pues no debemos hacerlo”

“No porque todos somos distintos”

“Depende porque hay personas a las cuales uno no se acerca porque pelean mucho con uno, acá en el colegio pasa”

“A veces uno no se junta con otros niños porque no tienen los mismos gustos que uno”

“Uno respeta a los que son diferentes, pero no toca andas con ellos”

“A veces uno lo hace sin la intención de hacer sentir mal”

### Criterios Utilizados por los Estudiantes

Los criterios de pensamiento crítico usados por los estudiantes fueron los siguientes:

- Formulación de conjeturas.
- Aclaración de sentido a través del uso de ejemplos.
- Justificación de posturas o ideas asumidas con razones (religiosas, experienciales, etc.)
- Valoración de la evidencia en favor de un argumento o una decisión.

**Firma de la coordinadora de la Institución Educativa Camilo Torres (Club de Leones)**



**Sther Pulgarín Marín**

**Diario de Campo**

**Secuencia Didáctica**

**Diálogos: Filosofía para Niños y Pensamiento Crítico en 5°**

<b>Sesión: 5</b>	<b>Fecha:</b> noviembre 10 de 2025	<b>Horario:</b> 7:15 – 8:05 a.m.
------------------	------------------------------------	----------------------------------

<b>Nombre del observador:</b> Carlos Cárdenas	<b>Participantes:</b> 20 estudiantes 5° de la I. E. Camilo Torres (Club de Leones) de Granada, Meta
---	---

**Título de la sesión:** Pensar juntos para transformar

**Criterios de Observación**

Para la observación en las sesiones, se tomaron como criterios derivados del modelo de habilidades de pensamiento crítico propuestas por Peter Facione (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) operacionalizados en, entre otros, los siguientes indicadores:

- Aclaración de sentido reformula ideas utilizando para ello ejemplos y/o analogías.
- Identifica conclusiones y razones.
- Valora pertinencia y suficiencia de la evidencia.
- Formula conjeturas e hipótesis.
- Justifica posturas o ideas con razones y evidencias.
- Reformula posturas propias a partir de nueva información.

**Anotaciones Generales de la Sesión**

En esta sesión se planteó el diálogo filosófico a partir de una situación hipotética en la institución educativa: “un grupo de amigos está jugando fútbol en una zona del colegio en la cual no está permitido hacerlo. Uno de ellos patea la pelota con mucha fuerza y rompe accidentalmente la ventana de la sala de profesores. Nadie los vio. Todos se esconden y acuerdan no decir nada. Tú estabas allí y viste todo. Al día siguiente, el rector anuncia que, si



el responsable no aparece, todo el curso será castigado sin la excursión de fin de periodo”. A partir de esto se obtuvieron, entre otras, las siguientes respuestas:

“Pues no hubo intención de romper la ventana, entonces pienso que no se debe decir nada”

“No hubo intención, pero igual está prohibido jugar en esa zona, así que sí se debe decir”

“Lo que pasa es que el niño puede tener problemas en casa, con los papás”

“Si no se dice la verdad, pues todos pagan por uno y eso no es justo”

“Uno tiene que aceptar que se equivocó y pues decir la verdad”

“De pronto en la casa le pegan al niño y por eso no quiere que nadie diga nada”

#### **Criterios Utilizados por los Estudiantes**

Los criterios de pensamiento crítico usados por los estudiantes fueron los siguientes:

- Formulación de conjeturas.
- Aclaración de sentido a través del uso de ejemplos.
- Justificación de posturas o ideas asumidas con razones (religiosas, experienciales, etc.)
- Valoración de la evidencia en favor de un argumento o una decisión.

**Firma de la coordinadora de la Institución Educativa Camilo Torres (Club de Leones)**

---

**Sther Pulgarín Marín**



**Anexo 3: Secuencia Didáctica**

<p><b>Secuencia didáctica</b></p> <p><i>Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado</i></p>
<p><b>Sesión 1: Cuando el silencio es mentira</b></p>
<p><b>Tiempo:</b> 45 minutos      <b>Fecha:</b> octubre 2</p>
<p><b>Objetivos:</b> 1. Introducir a los estudiantes en la dinámica de la comunidad de indagación; 2. Invitar al análisis a través de la formulación de preguntas significativas en torno a la verdad y el miedo.</p>
<p><b>Disparador:</b> lectura del cuento <i>El traje nuevo del emperador</i> (Hans Christian Andersen). <a href="https://arbolabc.com/cuentos-clasicos-infantiles/el-traje-nuevo-del-emperador">https://arbolabc.com/cuentos-clasicos-infantiles/el-traje-nuevo-del-emperador</a></p>
<p><b>Desarrollo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Narración oral del cuento por parte del investigador.</li> <li>2. Se les pide a los estudiantes que comenten qué entienden y/o les llama la atención del cuento.</li> <li>3. El investigador guía el diálogo a través de preguntas abiertas: si hubieras sido un funcionario del rey, ¿le habrías dicho la verdad?, ¿por qué los funcionarios decidieron mentirle al rey?, ¿por qué a veces decidimos mentir a nuestros padres o profesores?</li> <li>4. Cierre: se les pide a dos estudiantes que escriban un texto breve (máximo 10 líneas) en donde muestren sus pensamientos en sobre los temas abordados en el diálogo.</li> </ol>

<p><b>Secuencia didáctica</b></p> <p><i>Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado</i></p>
<p><b>Sesión 2: El viaje de Lucas</b></p>
<p><b>Tiempo:</b> 45 minutos      <b>Fecha:</b> octubre 17</p>
<p><b>Objetivos:</b> 1. Repasar algunos de los análisis que los estudiantes hicieron en la sesión 1. 2. Estimular el pensamiento crítico sobre el pensamiento autónomo y la presión social.</p>
<p><b>Disparador:</b> cortometraje <i>Mi amigo Nietzsche</i> (Fáuston da Silva). <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oDgiyJKFxSQ&amp;list=WL&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=oDgiyJKFxSQ&amp;list=WL&amp;index=2</a></p>

**Desarrollo:**

1. Se repasan brevemente algunos de los análisis que se hicieron en la sesión 1.
2. Proyección del cortometraje *Mi amigo Nietzsche* de Fáuston da Silva.
3. El investigador abre el diálogo a través de algunas preguntas suscitadas por el cortometraje, como por ejemplo “¿por qué el niño se sintió diferente después de leer el libro?”, “¿cómo reaccionaron los adultos frente a los cambios del niño?”, “¿a veces queremos hacer cosas que no hace la mayoría de las personas?”, “¿es correcto pensar diferente a lo que la mayoría de las personas piensan?”, “¿qué significa pensar por uno mismo?”
4. Cierre: se les pide a dos estudiantes que escriban un texto breve (máximo 10 líneas) en donde muestren sus pensamientos en sobre los temas abordados en el diálogo.

**Secuencia didáctica**

*Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado*

**Sesión 3: Pensar lo que vemos, ver lo que pensamos**

**Tiempo:** 45 minutos      **Fecha:** octubre 24

**Objetivos:** 1. Repasar algunos de los análisis que los estudiantes hicieron en la sesión 2.  
2. Estimular el pensamiento crítico sobre fenómenos del mundo actual.

**Disparador:** imágenes creadas con inteligencia artificial que ejemplifican fenómenos del mundo actual a nivel tecnológico y medio ambiental.



**Desarrollo:**

1. Se repasan brevemente algunos de los análisis que se hicieron en la sesión 2.



2. Se presentan a los estudiantes algunas imágenes que ejemplifican o muestran aspectos relacionados con fenómenos ambientales y sociales del mundo contemporáneo, y a través de éstas se aborda el diálogo sobre tales fenómenos para que los estudiantes reflexionen sobre los mismos, dando sus opiniones y analizando las de sus compañeros.
3. El investigador abre el diálogo a través de algunas preguntas tales como “¿qué creen que pasa en esta imagen, o sobre qué tema trata?”
4. Cierre: se les pide a dos estudiantes que escriban un texto breve (máximo 10 líneas) en donde muestren sus pensamientos en sobre los temas abordados en el diálogo.

**Secuencia didáctica**

*Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado*

**Sesión 4: ¿Qué haría, por qué lo haría?**

**Tiempo:** 45 minutos      **Fecha:** noviembre 4

**Objetivos:** 1. Repasar algunos de los análisis que los estudiantes hicieron en la sesión 3.  
2. Estimular el pensamiento crítico frente a acciones de los individuos que plantean dilemas éticos.

**Disparador:** Situaciones sociales

**Desarrollo:**

1. Se repasan brevemente algunos de los análisis que se hicieron en la sesión 3.
2. Se plantean a los estudiantes algunas situaciones sociales -¿es válido o no rechazar a alguien por un aspecto de su personalidad o físico? y ¿se debe decir siempre la verdad o en ocasiones se debe mentir?, entre otras-, a partir de las cuales se invita al diálogo reflexivo.
3. Cierre: se les pide a dos estudiantes que a través de una entrevista semiestructurada ahonde un poco más en alguno de los temas tratados en las sesiones.

**Secuencia didáctica**

*Diálogos: filosofía para niños y pensamiento crítico en quinto grado*



**Sesión 5: Pensar juntos para transformar**

**Tiempo:** 45 minutos      **Fecha:** noviembre 10

**Objetivos:** 1. Repasar algunos de los análisis que los estudiantes hicieron en la sesión 4.  
2. Fomentar la autorreflexión y la aplicación del pensamiento crítico a la experiencia cotidiana de los estudiantes.

**Disparador:** se utilizan como disparadores situaciones propias del ámbito del colegio, tipo “un grupo de amigos está jugando fútbol en una zona del colegio en la cual no está permitido . Uno de ellos patea la pelota con mucha fuerza y rompe accidentalmente la ventana de la sala de profesores. Nadie los vio. Todos se esconden y acuerdan no decir nada. Tú estabas allí y viste todo. Al día siguiente, el rector anuncia que, si el responsable no aparece, todo el curso será castigado sin la excursión de fin de periodo.”

**Desarrollo:**

1. Se repasan brevemente algunos de los análisis que se hicieron en la sesión 4.
2. Se pide a los estudiantes que comenten situaciones en las que tienen que tomar decisiones autónomamente y cuáles son los factores que inciden en esto.
3. Cierre: se hace un cierre haciendo un inventario de cuál es la manera de tomar mejores decisiones, teniendo en el horizonte los criterios que se tienen en cuenta para esto y otros aspectos vistos en las sesiones.

**Anexo 4: Guía Entrevista Semiestructurada**

1. ¿Qué significa para ti pensar bien o pensar con cuidado antes de decir o hacer algo?
2. ¿Te ha pasado que alguna vez has estado muy seguro(a) de algo, pero luego escuchaste o pensaste algo que te hizo cambiar de opinión? Cuéntame sobre eso.
3. Si en una conversación sobre un tema cualquiera, un compañero te da una razón que a ti no te convence sino que, por ejemplo, simplemente te dice que “eso es así porque sí”, ¿qué le podrías preguntar o decir para saber si su idea es buena?
4. En las sesiones que tuvimos, cuando escuchaste las preguntas e ideas de los compañeros, ¿pensaste en cosas que antes no habías pensado? ¿Podrías darme un ejemplo?
5. Imagina que tienes un problema nuevo, que nunca antes habías tenido, ¿qué te sirve más para resolverlo: tratar de recordar algo que habías memorizado o pensar para buscar una solución?
6. ¿Qué haces cuando algo te parece injusto o incorrecto? ¿Cómo decides si debes hacer algo frente a esto o quedarte callado?
7. Cuando no estás de acuerdo con alguien, ¿cómo hacer para explicarle tu punto de vista sin pelear?



Anexo 5: Producción Escrita Estudiantes

Las mentiras

- pienso que las mentiras son malas porque pueden traer consecuencias por que un ejemplo hago una acción mala y le hecho la culpa a mi compañero eso estaría mal porque si culpo a mi compañero que no hizo nada entonces hoy estaría diciendo una mentira.
- Entoces en un grupo social con mi amigo, familia etc tienen que haber reglas para no ocasionar un problema y otra ejemplo si de pronto yo voy a la tienda y la de la tienda me tiene que dar 10.000 y ella me da 20.000 o sea 10.000 más yo me voy sin decir nada y ella se da cuenta entonces va a ser una pérdida de dinero y yo lo voy a disfrutar el dinero pero entonces sería mejor devolver el dinero para hacer el bien.
- la desigualdad no es justa si con mi hermano a mi me dan más y a el menos eso sería desigualdad entonces me parece que no es justa la decisión de saber si es justo o no yo creería que sería decisión propia porque si hubieran reglas sería decisión propia.
- la adicción al celular puede ser un problema porque puede llevar problemas al cerebro a los ojos y a la mentalidad y podría llevar a desinterés con la familia o amigos por estar en el celular.



yo pienso que la sociedad es buena porque nos permite hablar con personas, pero no es buena porque la sociedad no están buena como parece,

-yo pienso que la justicia no es buena, porque si ay 2 personas que mataron a 1 persona y una sola esta en la carcel y la otra esta libre

-El celular es adictivo al niño porque es un proble para la sociedad, esto hace que el niño o el adulto deje de hablar con su familia



**Anexo 6: Categorías y Subcategorías de Análisis**

<b>Códigos y Categorías de Análisis</b>	
<b>Categoría: Análisis</b>	
Habilidad de “identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (Facione, 2007, p. 5),	
Subcategorías	Descriptorios
<b>Analiza razonamientos</b>	Detecta contradicciones o tensiones en un razonamiento
<b>Compara enfoques</b>	Compara similitudes y diferencias entre enfoques o soluciones
<b>Hechos vs Opiniones</b>	Diferencia entre hechos y opiniones
<b>Identificación idea principal</b>	Identifica la idea principal de un texto o conversación
<b>Reconoce razones</b>	Reconoce las razones que apoyan una conclusión
<b>Categoría: Autorregulación</b>	
Habilidad para monitorear autoconscientemente las “actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente análisis y evaluación de los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento propio y sus resultados” (Facione, 2007, p. 6).	
Subcategorías	Descriptorios
<b>Identifica sesgos</b>	Identifica sesgos personales que afectan su juicio
<b>Reconoce errores</b>	Reconoce errores previos en su razonamiento
<b>Revisa y ajusta conclusiones</b>	Revisa y ajusta conclusiones tras nueva evidencia
<b>Valida sus resultados</b>	Valida confirma sus resultados aplicando criterios explícitos
<b>Explica cambios en pensamiento</b>	Explica cómo y por qué cambió su forma de pensar



POSGRADOS ADISTANCIA

<b>Categoría: Ética</b>	
Conjunto de principios y valores que determinan el actuar de un individuo, y que sirven como referencia de análisis.	
Subcategorías	Descriptor
<b>Juzgar actuar</b>	Habilidad para juzgar acciones propias y de terceros desde un principio ético
<b>Reconoce normas</b>	Reconoce la importancia de las normas para la convivencia y seguridad de los individuos
<b>Reflexiona sobre justicia</b>	Reflexiona sobre el trato justo entre personas, igualdad de condiciones o castigos proporcionales
<b>Categoría: Evaluación</b>	
Habilidad de valorar “la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (Facione, 2007, p. 5).	
Subcategorías	Descriptor
<b>Crítica argumentos</b>	Crítica argumentos débiles o falaces
<b>Determina pertinencia argumento</b>	Determina si un argumento es pertinente para la situación
<b>Estima certeza</b>	Estima el grado de certeza o confianza de una conclusión
<b>Juzga credibilidad</b>	Juzga la credibilidad de una fuente o persona
<b>Reconoce contradicciones argumentativas</b>	Reconoce contradicciones entre enunciados o argumentos
<b>Valora evidencia</b>	Valora si la evidencia es suficiente para sostener una conclusión
<b>Categoría: Explicación</b>	



Habilidad de “presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente” (Facione, 2007, p. 6).	
Subcategorías	Descriptorios
<b>Conecta explicación</b>	Conecta explicación con experiencias previas o ejemplos
<b>Describe método</b>	Describe métodos o procedimientos utilizados
<b>Expone argumento</b>	Expone un argumento estructurado con premisas y conclusión
<b>Justifica postura</b>	Justifica su postura con razones y evidencia
<b>Presenta resultados</b>	Presenta resultados de una manera clara y ordenada
<b>Sitúa razonamiento</b>	Sitúa razonamiento en un marco conceptual o contextual
<b>Categoría: Inferencia</b>	
Habilidad para “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprenden de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación” (Facione, 2007, p. 5).	
Subcategorías	Descriptorios
<b>Anticipa consecuencias</b>	Anticipa consecuencias de una acción o decisión
<b>Formula conclusiones</b>	Formula conclusiones razonables a partir de datos
<b>Indaga</b>	Diseña un plan de indagación para recolectar información necesaria
<b>Integra información</b>	Integra información dispersa en una síntesis coherente
<b>Sugiere soluciones</b>	Sugiere alternativas de solución ante un problema
<b>Categoría: Interpretación</b>	
Habilidad de “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, p. 4).	
Subcategorías	Descriptorios

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**



**POSGRADOS ADISTANCIA**

UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**

<b>Da cuenta de un problema</b>	Reconoce y describe un problema
<b>Explícito vs Implícito</b>	Diferencia entre lo explícito y lo implícito en un mensaje
<b>Identifica ideas</b>	Identifica ideas clave en un texto y/o situación

**FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**

**POSGRADOS ADISTANCIA**



UNIVERSIDAD  
**SANTO TOMÁS**