

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ESCUELA PROFESIONAL DE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA
Y CIENCIAS SOCIALES**



=====

**“ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO
CRÍTICO DE LOS ALUMNOS DEL 5TO AÑO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CÉSAR VALLEJO HUÁNUCO - 2019”.**

=====

TESISTAS: RICAPA RUIZ, ASRIEL ISAI
COZ AVALOS, ROBERTS
MARCHAN TADEO, FREDY GERÓNIMO

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN**

HUÁNUCO – PERÚ

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
**ESCUELA PROFESIONAL DE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA
Y CIENCIAS SOCIALES**



=====

**“ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO
CRÍTICO DE LOS ALUMNOS DEL 5TO AÑO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CÉSAR VALLEJO HUÁNUCO - 2019”.**

=====

**TESISTAS: RICAPA RUIZ, ASRIEL ISAI
COZ AVALOS, ROBERTS
MARCHAN TADEO, FREDY GERÓNIMO**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN**

HUÁNUCO – PERÚ

2020

DEDICATORIA

Este trabajo es el cierre de una etapa, un ciclo lleno de emociones y aventuras que me han formado como persona, quienes me han enseñado el valor de las cosas y que todo el esfuerzo no tiene límites cuando te propones alcanzar un sueño.

Agradezco a mi asesor Dr. Arturo Lucas cabello, por su paciencia y comprensión que tiene para enseñarme y guiarme, a mis familiares, en especial a mis padres tíos y toda mi familia que han hecho que nunca me siento solo, créanme que sentí todo su cariño y preocupación cada día y por ultimo a mi grupo de trabajo, esta Tesis demuestra todo nuestro esfuerzo, nuestra dedicación. Espero compartir con ustedes mucho más después de nuestra vida académica. Son unas excelentes personas. A mis amigos, que me han sabido comprender cada momento cuando cursaba en la universidad, que tuvieron una palabra para hacerme reír, y siempre estaban ahí, a todos ustedes también les debo lo que soy, porque lograron inspirarme con toda esa fuerza que demostraron para luchar en esta vida. A todos ustedes, por ser parte de esta felicidad, por entregarme energía, inspiración y motivación cuando más lo necesitaba.

ASRIEL ISAI RICAPA RUIZ

DEDICATORIA

El presente trabajo se lo dedico a mi familia que me han apoyado cada etapa de mi vida, en especial a mis padres y hermano que me han formado y acompañado día a día. A mi madre. Por otra parte, a mi hermano que con su disposición y amor a Dios me ha enseñado a valorar la vida. A mi padre por su esfuerzo y entereza para enfrentar cada desafío; por sus consejos, enseñanzas, alegrías y amor. Agradezco a Dios tenerlos a mi lado y permitir llegar a esta instancia con ustedes. Feliz y orgulloso de cada uno, los amo. Dedico esta investigación al equipo de autores que con su compromiso y esfuerzo permitieron el cierre de este proyecto, agradezco al grupo de trabajo. Espero seguir compartiendo con ustedes en el transcurso de mi vida. Finalmente, a mis amigos y a todas las personas que me han acompañado y ayudado en este camino. A cada uno de ustedes con mucho afecto.

COZ AVALOS ROBERTS

DEDICATORIA

Este trabajo representa el término de una etapa de mi vida donde se han mezclado alegrías y tristezas, pero que ha sido enriquecedora en términos de aprendizaje. El presente trabajo se lo dedico a mi familia que me ha apoyado durante el desarrollo de esta Tesis, quienes me formaron como una persona de bien, me enseñaron a valorar las cosas que nos da la vida; les estoy muy agradecido. A mi madre que ha estado conmigo todos estos años, a quien agradezco todos los sacrificios que ha hecho por mí; a mi padre que me brindó todo su apoyo; Finalmente, agradecer a mi grupo de trabajo, ROBERTH y ASRIEL, grandes personas y sobre todo amigos, quienes han sido un gran soporte en esta vida universitaria, sabiendo comprender mis errores, teniendo siempre la mejor disposición y voluntad para apoyarme en los momentos difíciles. Con cariño a todos ustedes.

MARCHAN TADEO FREDY GERONIMO

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a Dios por ser quiénes somos, guiarnos en el día a día y darnos la oportunidad de compartir, conocernos y permitir llegar a esta importante etapa de nuestras vidas.

Nuevamente, agradecemos a nuestras familias por su comprensión y apoyo durante el desarrollo de este trabajo a nuestro asesor **Dr. ARTURO LUCAS CABELLO**. Gracias profesor por confiar en nosotros al darnos esta importante enseñanza y por apoyarnos en su desarrollo.

Nos agradecemos como equipo, por la paciencia que hemos tenido, por las anécdotas y diferentes momentos que nos han enriquecido como personas. Gracias a las personas que participaron en la elaboración de nuestra encuesta. A quienes la difundieron y, en especial, a las personas que nos ayudaron con sus respuestas. Finalmente, a cada persona que hizo posible el desarrollo de esta tesis, muchas gracias. ASRIEL ISAI RICAPA RUIZ, COZ AVALOS ROBERTS, MARCHAN TADEO FREDY GERONIMO

RESUMEN

La presente investigación titulada, “Enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de Educación Secundaria de la Institución César Vallejo - Huánuco, 2019”. Tiene como objetivo, determinar si la enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de quinto año de educación secundaria. El método desarrollado tuvo la finalidad de profundizar el análisis e interpretación de los resultados en donde se utilizó el diseño experimental de dos grupos relacionados, para ello la muestra estuvo representada por 32 alumnos de la sección “A”, como grupo experimental y 32 alumnos de la sección “B”, como grupo de control, seleccionados mediante el tipo de muestreo no probabilístico intencional, a quienes se les ha evaluado bajo un instrumento desarrollo en el enfoque filosófico conformado por 10 ítems, con el fin de estimar los estadígrafos haciendo uso de la estadística descriptiva e inferencial y para la contratación de la hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica de MacNemar, cuyo resultado muestra el cambio positivo de las actitudes frente al desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, del cual la mayoría en el desarrollo del Taller de pensamiento crítico respondió positivamente, además como el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, se rechaza la hipótesis nula y acepta la hipótesis alterna; es decir, se demuestra que la enseñanza de la filosofía mejora el pensamiento crítico después de participar en el taller.

Palabras claves: Pensamiento lógica, pensamiento dialógico y pensamiento contextual.

SUMMARY

The present investigation titled, "Teaching of philosophy and critical thinking of the students of the 5th year of Secondary Education of the César Vallejo - Huánuco Institution, 2019". Its objective is to determine if the teaching of philosophy improves the development of critical thinking of students in the fifth year of secondary education. The developed method had the intention of deepening the analysis and interpretation of the results where the experimental design of two related groups was detected, so that the sample was represented by 32 students from section "A", as an experimental group and 32 students from section "B", as a control group, selecting by means of the intentional non-probability sampling type, those who have been evaluated under a development instrument in the philosophical approach made up of 10 items, in order to estimate the statisticians using of descriptive and inferential statistics and to test the hypothesis, the non-parametric test of MacNemar was applied, the result of which shows the positive change in attitudes towards the development of critical thinking of students, of which the majority in the development of the Workshop critical thinking responded positively, others as the p_value 0.000 is less than the value of alpha 0.05, the hypothesis is rejected s null and accept the alternate hypothesis; that is, it is shown that the teaching of philosophy improves critical thinking after participating in the workshop.

Key words: Logical thinking, dialogical thinking and contextual thinking.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día las habilidades fundamentales para el siglo XXI es el pensamiento crítico, ya que presenta suficiente evidencia sobre los beneficios cognitivos que conlleva enseñar argumentación. Algunos estudios han encontrado que la argumentación colaborativa tiene efectos significativos en lingüística y razonamiento, mientras que otros encuentran impacto en el aprendizaje de los contenidos disciplinares. La evidencia hasta ahora disponible ha llevado recientemente a países como Finlandia a construir su currículo centrado en la argumentación es decir en la filosofía, la cual tiene ventajas comparativas respecto de otras disciplinas en el desarrollo de habilidades de argumentación y pensamiento crítico. Existe incipiente evidencia empírica respecto de los efectos positivos de la enseñanza de la filosofía a temprana edad en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. De ello podemos mencionar que, en un experimento realizado en 2015, la Universidad de Durham encontró que los niños que tuvieron filosofía a temprana edad obtuvieron mejores resultados en las pruebas censales de conocimiento disciplinar. En general, los estudiantes que tuvieron filosofía progresaron aproximadamente dos meses más que el resto de los estudiantes en lectura y matemáticas. Estos impactos fueron mayores en alumnos prioritarios que en alumnos de niveles socioeconómicos más altos. Además, profesores y alumnos reportaron que la asignatura de filosofía tuvo una influencia positiva en otros aspectos que son parte integral del desarrollo del alumno, como la confianza de los estudiantes para hablar en público, habilidades para escuchar y autoestima.

En el Perú en los colegios públicos se encuentra inmerso el desarrollo de contenidos que acercan al pensamiento crítico a través de la filosofía, sin embargo como asignatura no se encuentra presente, en la formación del alumno, dicho evento se repliega a nivel nacional, siendo este el caso también de la Institución César Vallejo; de ello nace la necesidad de incrementar el pensamiento crítico de los alumnos a través de un taller que contribuya al desarrollo de actitudes que reflejen esta conducta en el alumno.

Pues bien, el alumno, aunque tiene cumple con el desarrollo de las clases, no presenta actitudes que demuestren lógica, dialógica o un análisis contextual; siendo escaso sus recursos de argumentación, en la participación en las diversas asignaturas.

De ello el estudio se encuentra dividido en cuatro capítulos, estructurados de la siguiente manera:

El Capítulo I: Descripción del Problema de investigación, se fundamenta el problema y se formula el problema, los objetivos, hipótesis, las variables su operacionalización y definición de términos operacionales.

El Capítulo II: Contiene el marco teórico, se presenta los antecedentes, bases teóricas y conceptuales, así como teorías de corte científico que sustentan la investigación.

El Capítulo III: Estructura la metodología, señalando el ámbito, población y muestra, se especifica el tipo y diseño utilizados, así como las técnicas de validación y confiabilidad del instrumento y procedimientos del desarrollo de la investigación.

El Capítulo IV: Resultados y Discusión, mostramos los resultados de la investigación con aplicación de la estadística como instrumento de medida; y su discusión con los antecedentes, bases teóricas, la prueba de hipótesis y el aporte científico de esta investigación.

Finalmente, se establecen las conclusiones en relación a los objetivos de la presente investigación, para luego fijar las recomendaciones o sugerencias pertinentes, desde la perspectiva de la administración; acompañando las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación, así como los anexos correspondientes

INDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
SUMARY.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	ix
INDICE.....	xi
CAPÍTULO I.....	13
CAPITULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.1. Descripción del Problema.....	13
1.2. Formulación del problema.....	16
1.2.1 Problema general.....	16
1.2.2 Problemas específicos.....	16
1.3. Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo general.....	17
1.3.2 Objetivos específicos.....	17
1.4. Hipótesis.....	17
1.4.1 Hipótesis General.....	17
1.4.2 Hipótesis específicas.....	17
1.5. Variables.....	18
1.5.1 Variable independiente.....	18
1.5.2 Variable dependiente.....	18
1.5.3 Variable interviniente.....	18
1.5.4 Operacionalización de variables.....	19
1.6. Justificación e importancia.....	19
1.7. Viabilidad.....	21
1.8. Delimitaciones.....	21
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	22
2.1. Antecedentes.....	22
22 Bases teóricas.....	30
23 Definición de Términos Básicos.....	45
24 Bases Epistémicas.....	47
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	49
3.1. Nivel y tipo de investigación.....	49
3.1.1 Nivel de investigación.....	49

3.1.2 Tipo de estudio.....	49
3.2. Diseño y esquema de la investigación.	50
3.2.1 Diseño de investigación	50
3.2.2 Esquema de la investigación.....	50
3.3. Población y Muestra	51
3.3.1 Determinación de la Población.....	51
3.3.2 Selección de la Muestra.....	51
3.3. Definición Operativa del Instrumento de Recolección de datos	52
3.3.1 Instrumentos	52
a) Confiabilidad de los instrumentos	53
3.4. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.....	55
3.4.1 Procedimiento	55
3.4.2 Tabulación	56
3.4.3 Análisis de datos	57
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	59
4.1. Análisis e Interpretación de Resultados de la Pre prueba	59
4.1. Interpretación de resultados:	77
4.2. Análisis inferencial y/o contrastación de hipótesis.....	78
4.2.1. Contrastación de Hipótesis General.....	78
4.2. Discusión de resultados.....	87
4.3. Aporte de la investigación	90
CONCLUSIONES	91
RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS	93
BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	96

CAPÍTULO I.

CAPITULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del Problema.

El pensamiento crítico como habilidad fundamental representa un desafío para nuestro país ya que permite lograr la construcción de la mente de las personas. En particular en el ejercicio y práctica diaria en las escuelas en el proceso de enseñanza aprendizaje, que orienta al alumno a la transformación del conocer, hacer, convivir, aprender y actuar del alumno. Sin embargo, la ausencia o presencia limitada del pensamiento crítico repercute en la captación de los conocimientos de los alumnos, no permitiendo al alumno reflexionar, comentar o realizar aportaciones objetivas y poder estar en busca del conocimiento por el hecho único del saber objetivo.

Cabe mencionar que las transformaciones profundas que han sufrido las sociedades contemporáneas exigen evoluciones paralelas en la educación nacional. Entendiendo como propósito central de la escuela, en todos sus niveles y modalidades, el aportar a la formación integral de los alumnos, lo cual implica tener en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social. Teniendo desde esta perspectiva la educación como propósito central la formación del pensamiento y de manera particular el pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento.

De esta manera en el Perú se puede apreciar esta problemática, ya que desde hace años se puede identificar la deficiencia del desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. Los estudiantes demuestran un bajo rendimiento para analizar, razonar y formular pensamientos propios, poca capacidad de reflexión, no saben resolver problemas de la vida cotidiana, les cuesta investigar, se les

complica manejarse con las operaciones intelectuales del pensamiento: síntesis, análisis, comparación y abstracción.

Puesto que a formularles preguntas que exigen reflexión y análisis los estudiantes tienden a confundirse y buscan la respuesta exacta en el libro de texto. Responden mejor y suelen sentirse más cómodos cuando las preguntas son memorísticas. Repiten contenidos en vez de interpretarlos, al presentar ejercicios o preguntas que requieren de un pensamiento más elevado, los estudiantes se aturden y presentan dificultad para la reflexión y la creatividad. Asimismo, no les gusta desarrollar su opinión, su capacidad creativa y ampliar el pensamiento, mostrando en los estudiantes escasos hábitos de lectura, que conlleva a un bajo rendimiento escolar, no existiendo cumplimiento de las tareas y deberes, debido a la poca capacidad de indagación e investigación. Sintiendo temor al expresar sus ideas y a pensar diferente, desinterés por el estudio.

Es por ello que si esta realidad no es analizada se tendrá fuertes repercusiones en la vida de los educandos, los estudiantes pasaran a otros años básicos sin saber pensar críticamente, pérdida de año escolar, si los docentes no se auto-capacitan simplemente se quedan con los seminarios recibidos, y no aplican en las aulas, estamos destinados al fracaso, trae como consecuencia no aprobar las pruebas de ingreso en las universidades, una educación que no contribuye al mejoramiento de la calidad de vida por la falta de formación y reflexión crítica, analítica e investigativa se convierte en un escenario de opresión, explotación y corrupción.

Sabiendo que hoy en día necesitamos una educación humanista que tome en cuenta a la persona hay que formar al educando para que responda a las necesidades concretas que se vive en el país. Si estos problemas son resueltos por los estudiantes serán capaces de analizar, razonar, reflexionar, tomar decisiones y resolver problemas con la información dada y no sólo de ser capaces

de repetirla o memorizarla, se trata de contribuir a la formación de seres autónomos, activos y críticos.

Los estudiantes estarán en la capacidad de dar una opinión, sacar conclusiones de un texto, presentará sus trabajos utilizando los organizadores gráficos, en aula con la ayuda del maestro, podrá discutir, hacer síntesis, omitir juicios, discrepar, indagar, investigar y polemizar frente al cuestionamiento de un hecho, libre para aportar con su criterio personal, responsable de sí mismo, identificándose con su identidad, será una persona capaz producir conocimiento, pensamiento, tecnología con calidad y excelencia, generando nuevas propuestas en la construcción de la sociedad.

En el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación de la Educación Básica Regular, la filosofía, que es un instrumento que permite desarrollar capacidades “para formar al hombre en su multidimensionalidad y enfrentan los retos del futuro: interpreta la información a través de las informaciones...” (Zubiría), reflexionar sobre la realidad, criticarla, fundamentarla, etc., se encuentra subsumida dentro del área de Persona Familia y Relaciones Humanas”, de solo dos horas semanales por grado”. Y dado a este carácter de la filosofía es la que hace posible la integración del conocimiento; la articulación disciplinaria, pero en vez de revalorarla, han mutilado a la filosofía.

El objetivo principal de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitan simplemente lo que otras generaciones han hecho: hombres que sean creativos, que tengan inventiva y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por si mismas lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más. (Jean Piaget).

Para finalizar la filosofía ayudará a desarrollar el pensamiento crítico y creativo, que permita realizar aportes desde su experiencia y convierta al educando en un ser capaz de enfrentar conflictos. La

Filosofía favorece en los estudiantes la construcción de su propio pensamiento, para que se desenvuelvan en la vida con razones y criterios seguros, para saber elegir y tomar decisiones.

En la presente tesis valoramos la importancia de fomentar la capacidad del pensamiento crítico desde la filosofía que se enseña para que este tenga un carácter problematizador con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de dar respuestas pertinentes ante los problemas de su entorno social.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019?

1.2.2 Problemas específicos

¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019?

¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019?

¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión contextual de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo – Huánuco, 2019.
- Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo – Huánuco, 2019.
- Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión contextual de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo – Huánuco, 2019.

1.4. Hipótesis

1.4.1 Hipótesis General

- La enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

HG₀: La enseñanza de la filosofía no mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

1.4.2 Hipótesis específicas

- HE1a: La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E.

César Vallejo - Huánuco 2019.

- HE1o: La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.
- HE2a: La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.
- HE2o: La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.
- HE3a: La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión contextual de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.
- HE3o: La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión contextual de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

1.5. Variables

1.5.1 Variable independiente

Enseñanza de la filosofía.

1.5.2 Variable dependiente

Pensamiento crítico.

1.5.3 Variable interviniente

Economía de alumnos

Interés de los alumnos

1.5.4 Operacionalización de variables

TABLA N°1.

Variables, dimensiones e indicadores de investigación.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
V.I Enseñanza de la filosofía	ÉTICA	- Cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales.
	EPISTEMOLOGÍA	- Asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico.
	FILOSOFÍA DE LA MENTE	- Asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro.
V.D Pensamiento crítico	LÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos. - Fundamenta la verdad en base a los principios lógicos. - Relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas.
	DIALÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra tolerancia y expone su punto de vista en forma oral. - Utiliza argumentos convincentes para persuadir y defender su punto de vista en forma oral. - Muestra actitud de evaluación, autoevaluación y rectificación.
	CONTEXTUAL	- Relaciona el tema de estudio con el entorno social.

Fuente: elaboración propia

1.6. Justificación e importancia.

En lo teórico, se justifica por la enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria. Entendiendo que son múltiples los estudios que en la actualidad se han realizado en cuanto al pensamiento crítico en muy diferentes niveles de la educación. Algunos realizan caracterizaciones más del lado de la

filosofía o de la psicología y concluyen, los primeros, con conceptualizaciones referidas a los procesos y productos característicos de las diferentes formas de construcción del conocimiento, mientras, los segundos, se refieren de manera más particular a describir y comprender los principales procesos de pensamiento de los sujetos. Asimismo, los diferentes estudios muestran una variedad importante en cuanto a los acercamientos metodológicos desde los cuales han realizado sus hallazgos y sobre los distintos contextos en los que se ha estudiado el pensamiento crítico, como quedará claro a lo largo del texto.

En la práctica, se justifica porque el paradigma de la educación cambió radicalmente. En la actualidad, el acceso a la información no es un problema. No sólo se democratizó su acceso a través de los medios digitales, sino que también la cantidad de información disponible aumentó de forma exponencial. Ello exige que las nuevas generaciones desarrollen habilidades para ser competentes en la búsqueda, selección, sistematización y evaluación de la información

que hay disponible, así como también saber usar los distintos medios de información. Asimismo, los avances tecnológicos, especialmente en el ámbito de la inteligencia artificial, cambiarán radicalmente nuestra actividad laboral, desapareciendo múltiples oficios y creándose otros nuevos. Estos cambios demandan que las futuras generaciones no sólo sean alfabetos digitales, sino que también aprendan pensamiento computacional. La globalización y el calentamiento global también son desafíos que deben ser abordados y que exigen nuevas conductas y habilidades que impactan en el nuevo paradigma de educación.

Justificación Social, la investigación resulta trascendental ya que Los alumnos obtienen un mejor rendimiento cuando elaboran soluciones para las actividades de final abierto, complejas y problemáticas con sus compañeros, en vez de escuchar pasivamente las lecciones. Estos tipos de actividades promueven la discusión entre los miembros de grupo y mantienen la motivación de los alumnos por aprender más sobre el tema. Crear problemas de estructura incompleta toma su

tiempo y exige creatividad, pero puede resultar extremadamente gratificante cuando los alumnos llegan a cumplir con sus metas de aprendizaje.

1.7. Viabilidad

La presente investigación se pudo llevar a cabo por la predisposición de los alumnos, docentes y autoridades del mencionado colegio que nos brindaron las facilidades para poder realizarlo. También porque nosotros contábamos con todos los recursos necesarios para poder desarrollar la presente investigación

1.8. Delimitaciones

La presente investigación se llevó a cabo en la institución educativa Cesar Vallejo del distrito de Amarilis, tomando como muestra los alumnos del 5to. Año de educación secundaria.

El periodo donde se ha desarrollado la presente investigación es el año 2019

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A nivel internacional

A nivel internacional, si se ha profundizado el tema similar a uno de nuestras variables.

A1. (Castañeda Rodríguez, 2017), en su tesis “La filosofía como insumo para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la educación básica. Una perspectiva de innovación”, menciona; el papel del docente es primordial para el desarrollo de la vida académica y personal del ser humano, es preciso establecer y trabajar en propuestas de mejora para su desempeño profesional. Es aquí donde yace la importancia de dar paso a que surja la propuesta de la Técnica de Aprendizaje basada en el Razonamiento Filosófico, ya que son todas sus acciones u omisiones trascendentales para la vida del alumno, debe formarse con un sólido cuerpo conceptual, procedimental y actitudinal capaz de generar en los alumnos un impacto positivo. Existen modelos y programas de desarrollo cognitivo que siguen siendo referentes para que los docentes puedan encontrar respuestas al cambio pedagógico que demanda la sociedad del conocimiento. El paradigma cognitivo de idea vygotskiana y piagetiana tiene una interesante expresión en la técnica que confrontamos de Reuven Feuerstein y Mathew Lipman. Las nuevas funciones de la escuela y de los educadores focalizan su atención en cómo construir la mente de los alumnos. Todos los programas para enseñar a pensar o para desarrollar habilidades cognitivas se complementan, tanto en sus contenidos formativos como en su método, y nos dibujan un perfil del docente que los desarrolla en el aula. El presente escrito quiere descubrir los elementos diferenciadores, aunque complementarios que pueden ayudar a asimilar una metodología constructivista y práctica. El docente precisa de habilidad para desarrollar los diferentes procesos que el

Programa de Filosofía para Niños contempla, y así poder transferir esa metodología a la enseñanza de la disciplina de su competencia. Concluye que la técnica que se plantea para los adolescentes es valiosa, aunque cabe señalar que hace falta continuidad para lograr un avance más significativo. Es preciso señalar que se tuvieron que realizar bastantes modificaciones como consecuencia del tiempo prolongado que se tiene que invertir en la aplicación de esta propuesta de técnica. Esto constituyó al inicio una principal dificultad, para luego ser superada, pues la base y el conocimiento profundo de los contenidos dan al maestro la certeza y manejo adecuado de las preguntas y la información que de estas se genera. La planeación estructurada con anterioridad y el ensayo error, permitió ir mejorando las prácticas cotidianas de las discusiones filosóficas. Tomar en cuenta el contexto social, económico y cultural donde fueron creados estos planteamientos fue crucial para lograr un impacto positivo.

Debo mencionar que la técnica fue utilizada por primera vez en esta escuela desde el inicio del ciclo escolar, por lo que he tomado este período de seis meses como modelo de nuestra aplicación y observación. El grupo con el que se trabajó y como ya se había mencionado con anterioridad en este documento correspondió a adolescentes de 2do grado del nivel de secundaria con modalidad de telesecundaria. Los propósitos han sido logrados en un 90% aprox. En cada sesión cooperaban mostrando una actitud de disposición a la discusión filosófica, observamos sin embargo cierta resistencia a la problematización de las situaciones, como también vaguedad en diferentes manifestaciones. Los adolescentes se mostraron proactivos en la generalidad de las situaciones.

- A2.** (Eyzaguirre, 2018), en su investigación titulada “El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico”, menciona que actualmente contamos con suficiente evidencia sobre los beneficios cognitivos que conlleva enseñar argumentación. Algunos estudios han encontrado que la argumentación colaborativa tiene efectos significativos en lingüística y

razonamiento, mientras que otros encuentran impacto en el aprendizaje de los contenidos disciplinares. La evidencia hasta ahora disponible ha llevado recientemente a países como Finlandia a construir su currículo centrado en la argumentación. La filosofía tiene ventajas comparativas respecto de otras disciplinas en el desarrollo de habilidades de argumentación y pensamiento crítico. Existe incipiente evidencia empírica respecto de los efectos positivos de la enseñanza de la filosofía a temprana edad en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En un experimento realizado en 2015, la Universidad de Durham encontró que los niños que tuvieron filosofía a temprana edad obtuvieron mejores resultados en las pruebas censales de conocimiento disciplinar. En general, los estudiantes que tuvieron filosofía progresaron aproximadamente dos meses más que el resto de los estudiantes en lectura y matemáticas. Estos impactos fueron mayores en alumnos prioritarios que en alumnos de niveles socioeconómicos más altos. Además, profesores y alumnos reportaron que la asignatura de filosofía tuvo una influencia positiva en otros aspectos que son parte integral del desarrollo del alumno, como la confianza de los estudiantes para hablar en público, habilidades para escuchar y autoestima. El estudio de Trickey y Topping también encuentra impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de la enseñanza de la filosofía. El estudio longitudinal de Colom et al. (2014) analiza los efectos de una hora de filosofía a la semana desde los seis hasta los 18 años. La evidencia acumulada para los últimos 10 años revela que la filosofía para niños promueve una ventaja promedio de media desviación estándar en habilidades cognitivas generales, esta ventaja se destaca especialmente en la cola más baja de la distribución cognitiva. Los beneficios de la filosofía no se limitan a su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas, sino que también permite abordar cuestiones que son fundamentales para el desarrollo humano y la formación ciudadana, a saber, la pregunta por la realidad, la verdad y el

conocimiento (epistemología), por el bien y la justicia (ética) y por nuestra propia existencia (antropología filosófica y ontología). Es un desafío para nuestro país avanzar en el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas y la filosofía puede jugar un rol esencial en ello. Sería recomendable avanzar en esta dirección introduciendo la asignatura de filosofía tempranamente en el currículo escolar nacional. Por ello recomienda; Modificar el Currículo Nacional, los planes y programas del Ministerio de Educación:

- Introducir filosofía como asignatura obligatoria a partir de primera básica o al menos ponerla como electivo a la asignatura de religión.
- Modificar los planes de estudio, introduciendo filosofía como asignatura obligatoria con dos horas semanales.
- Crear programas de filosofía para los distintos niveles de la educación básica y media, que promuevan una actitud inquisitiva, la reflexión, el diálogo y habilidades de argumentación.

Promover un cambio en la formación inicial de los docentes de educación básica, donde el desarrollo del pensamiento crítico juegue un rol central y se entreguen herramientas pedagógicas a los estudiantes que les permitan enseñar filosofía para niños, como por ejemplo la metodología desarrollada por Matthew Lipman.

Entregar capacitación en metodologías de filosofía para niños a los actuales docentes de educación básica. La evidencia muestra que los programas de filosofía para niños pueden ser implementados de forma exitosa con una corta capacitación y buenos materiales pedagógicos.

Desarrollar recursos pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico y la filosofía a temprana edad:

- Construir el currículo escolar, donde uno de los ejes

centrales sea el pensamiento crítico; algo que hoy no está suficientemente resaltado.

- Construir programas de estudios en base a proyectos o resolución de problemas, que integren los conocimientos de las distintas asignaturas y promuevan la reflexión crítica.
- Cambiar radicalmente los textos escolares, que son el principal obstáculo para avanzar hacia una educación acorde con el siglo XXI. Necesitamos textos escolares que integren los conocimientos de diversas áreas, que planteen preguntas y promuevan el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

A3. (Tamayo A, Zona, & Loaiza. Z, 2015), en su investigación titulada “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”, menciona Tradicionalmente la educación, y en particular la enseñanza de las ciencias, ha priorizado la dimensión conceptual, es decir, nuestro sistema educativo ha enfatizado en la importancia del aprendizaje de conceptos, principios y teorías en los diferentes campos disciplinares. La enseñanza de las ciencias debe aportar a la apropiación crítica del conocimiento científico y a la generación de nuevas condiciones y mecanismos que promuevan la formación de actitudes hacia la ciencia y el conocimiento científico, y no solo al logro o desarrollo de competencias conceptuales. Como ya se ha expuesto en párrafos anteriores, uno de los propósitos centrales de la enseñanza de las ciencias es la formación de pensamiento crítico en los estudiantes, propósito que desborda con creces intereses instrumentalistas y científicistas de la educación. La pedagogía y la didáctica tienen como uno de sus propósitos centrales la consolidación de relaciones sociales a través del pensamiento crítico, deliberativo, creativo e independiente, a través de la relación dialógica y en busca siempre de la generación de procesos liberadores del

hombre. Superar perspectivas instrumentalistas de la educación, poniendo un marcado énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico tanto estudiantes como de profesores, implica concebir la educación como un proceso reflexivo y crítico, que deberá partir de enfocar esfuerzos hacia la identificación y resolución de problemas, donde juegan papel determinante la observación, la creatividad, la discusión racional, etc. Concluye que en este texto se presentan algunas de las tensiones centrales entre los campos del saber de la pedagogía y la didáctica. Asimismo, se precisa el objeto de estudio de la didáctica de las ciencias en función de desarrollo del pensamiento crítico dominio- específico, aspecto que llevó a presentar reflexiones en torno a tres dimensiones centrales: la argumentación, la meta cognición y la solución de problemas, las cuales se constituyen en ejes centrales en la formación del pensamiento crítico. Estas categorías serán expuestas en posteriores trabajos de investigación, con el fin de orientar el pensamiento crítico según las características propias de nuestro contexto educativo.

- A4.** (Páramo Carmona, 2011), en su investigación titulada ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?, menciona que la finalidad fundamental de la enseñanza de la Filosofía debe ser suscitar en el alumnado la conciencia de los problemas fundamentales de la ciencia y de la cultura, de modo que la reflexión personal y libre sobre los valores y la condición humana fundamenten su conducta de cooperación social.

Expresamente se precave contra el adoctrinamiento, insistiendo en que se trata de enseñar a pensar por uno mismo. Por eso, la libertad de investigación y de discusión son condiciones necesarias. Más que transmitir verdades adquiridas se trata de enseñar a ver los problemas y ayudar a resolverlos, sirviendo nuestra opinión como un medio más. Concluye que no hay educación sin orientaciones resolutivas de los problemas presentados. La mera exposición de las respuestas históricas

dadas, por muy razonada que sea, sin un juicio crítico no logra este cometido. Enseñar así Filosofía trae como resultado el que el alumnado vaya adquiriendo una serie de contenidos fundamentales en cada tratado. Pero atentos a no transformar la Filosofía en un catecismo dogmático de preguntas y respuestas. He aquí la urgencia: enseñar a filosofar. Para ello, resulta eficaz el análisis reflexivo de productos culturales de distinto tipo o bien de hechos vitales del devenir cotidiano. La adquisición de las adecuadas técnicas de trabajo intelectual será el soporte sobre el que se asentará el aprendizaje filosófico. Y, qué duda cabe, en una asignatura como la nuestra, el lenguaje es el instrumento esencial de trabajo. La consecución de los objetivos apuntados es una labor de toda la vida, por lo que no estamos hablando sólo de enseñanza, sino de una actitud vital que no todos, ni en el mismo grado, podemos lograr, aunque sí podemos hablar de unos contenidos mínimos. Pero sí resulta imprescindible el hábito de pensar, el planteamiento de problemas y cuestiones que inviten a la reflexión, que alejen de toda actitud dogmática, autoritaria y lograr distinguir los diversos planos en los que pueda considerarse un mismo problema.

- A5.** (Correa Lozano, 2012), en su investigación titulada “La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento”, concluye que a lo que la educación debe propender es a crear los espacios necesarios para que dicha actitud filosófica pueda ser aprendida y practicada, sin que esto deje de significar que cada persona debe hacer de la filosofía su opción, es decir, sin olvidar que la filosofía como vivencia es un acto de libertad. Tampoco hay que olvidar que para poder empezar a filosofar “es absolutamente indispensable que el aspirante a filósofo se haga cargo de llevar a su estado una disposición infantil. El que quiere ser filósofo necesitará puerilizarse, infantilizarse, hacerse como el niño pequeño” (Morente García, 2000: 28), es decir, el sujeto debe fomentar en sí mismo esa incesante cualidad de admiración, de

interrogación, de búsqueda y descubrimiento. Solo a partir de esto puede formarse la conciencia crítica. El proceso de concientización implica, por lo tanto, ser parte de los procesos de democratización de manera crítica y activa, no solo de una manera ingenua y repetitiva. Se trata de pasar del discurso a la praxis y para lograr esto es necesario obtener las herramientas necesarias que permitan reconocer los datos de la realidad y sobre todo reconocer en ellos las problemáticas o los nexos que se establecen entre un hecho y otro. Esto es primordial para la conciencia histórica y para la conciencia en general. No se puede negar que el proceso de construcción de la conciencia tiene una relación estrechísima con la educación, pues en ella se deben encontrar los espacios necesarios que nos ayuden a romper con los antiguos paradigmas, valores y conocimientos. La educación, junto con la reflexión filosófica, debe ayudarnos a crear situaciones que lleven a la persona a darse cuenta y ubicarse en su propia realidad, para desde ahí criticar los hechos y luego actuar sobre ellos. Freire, citando a Álvaro Vieira Pinto, dice que la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 2010 [1967]), es decir, la conciencia crítica es capaz de juzgar los hechos mediante sus causas y sus relaciones circunstanciales. No se puede analizar y criticar los hechos a partir de estándares históricos, por decirlo de alguna manera, sino que cada hecho tiene su propia circunstancia. Además, es importante ser protagonistas del cambio y participar en el mejoramiento de los hechos que se han identificado. La conciencia debe encontrar su punto de partida y llegada en la realidad concreta, esto es imprescindible.

La concientización entendida de esta manera tendría tres partes fundamentales e imprescindibles:

1. Ubicarse en la realidad, en la situación específica.
2. Analizar y realizar conexiones que se establecen entre los

acontecimientos que tienen lugar en las circunstancias que se presenten e identifiquen, pues esto genera procesos de criticidad.

3. Dar el paso hacia la transformación o la participación activa dentro de esa realidad, esto es lo que produce la liberación.

A nivel nacional

No se cuenta con referencias a nivel regional.

22 Bases teóricas

La enseñanza de la filosofía

¿La filosofía se enseña? La respuesta podría resultar evidentemente sencilla, pero la realidad que esconde este cuestionamiento es mucho más compleja y profunda que una apurada afirmación o negación. Desde sus inicios, la filosofía se presentó como una “extraña forma de ser, de pensar, de sentir y de actuar, que rompió con las estructuras sociales planteadas y que sin duda fue (y sigue siendo) la vía de reflexión frente al acontecer histórico y a los problemas e interrogantes más profundos del ser humano”. Claramente el acto de la enseñanza nos conduce al ámbito de la educación formal que, actualmente, ha cambiado sus anteriores paradigmas, métodos y estrategias concentradas en el depósito de los conocimientos y en un correcto proceso de enseñanza, por otros que fomentan la participación del estudiante, el aprendizaje y el meta- aprendizaje.

A1. La importancia de la filosofía

La vida ordinaria, los sucesos cotidianos y la realidad en sí misma nos bombardean de cosas y hechos que merecen o nos exigen tomar una postura. En otras palabras, no podemos pasar por la vida sin reflexionar –al menos por un momento– sobre lo que sucede a nuestro alrededor, sin plantearnos preguntas e intentar dar una respuesta, pues la actitud de interrogación frente a la realidad es una actitud natural del ser humano. Ya decía Aristóteles en los inicios formales de la filosofía que “todos los hombres desean naturalmente saber” (González, 2002),

por lo tanto, no podemos ser indiferentes a nuestro alrededor y mucho menos a nuestra propia existencia.

Evidentemente, este deseo –espontáneo y elemental, pero no por ello simple, pues exige un esfuerzo racional– implica una actitud y una actividad, y son estas las que definen particularmente a la filosofía como algo de gran importancia. A este respecto Morente dice:

La filosofía es [...] algo que el hombre hace, que el hombre ha hecho. Lo primero que debemos intentar, pues, es definir ese “hacer” que llamamos filosofía. Debemos por lo menos dar un concepto general de la filosofía [...] pero esto es imposible. Es absolutamente imposible decir de antemano qué es filosofía. No se puede definir la filosofía antes de hacerla [...] esto quiere decir que la filosofía, más que ninguna otra disciplina, necesita ser vivida (Morente García, 2000: 13).

Por ello la filosofía implica no solo una profunda reflexión intelectual de la realidad, sino sobre todo un “estilo de vida” que nos conduce a la acción. El tema que nos aborda en el siguiente apartado tiene que ver con el desarrollo histórico de la filosofía, que se presenta como la evolución del espíritu humano en el esfuerzo de entender su realidad y darle una explicación a su existencia.

A2. Filosofía y educación

No es actual la idea de relacionar la filosofía con la educación, pues no se puede entender la filosofía fuera del hecho educativo, ni la educación lejos de una estructura filosófica. De esta manera nos corresponde analizar cuál es la función de la filosofía dentro de la educación cuando se quiere lograr el desarrollo del pensamiento. La primera de sus funciones viene dada desde la reflexión que la filosofía (de la educación) hace del hecho educativo como tal, buscando darle un fundamento bajo una perspectiva antropológica y llegar a justificarlo como imprescindible para el ser humano. Esta reflexión del hecho

educativo se realiza dentro del complejo social, cultural y psicológico, pero se la orienta por medio del valor de la persona humana, para tomar decisiones que permitan su desarrollo y crecimiento. Otra de las funciones de la filosofía radica en la finalidad de la educación. Dicha finalidad debe estar planteada por una correcta voluntad, haciendo uso de la conciencia y orientada por el valor de la persona. En base de este valor deben realizarse propuestas educativas que se inserten en la cultura, sin caer en el relativismo que esta pueda presentar.

Asimismo, la educación no puede desligarse de la ética, pues no es neutra y siempre maneja distintas perspectivas teleológicas y jerarquías axiológicas, de ahí que la filosofía debe asumir estos problemas con el objetivo de orientar la reflexión hacia la construcción de la humanidad. Otro aspecto fundamental de la función de la filosofía en la educación es la visión antropológica, que en educación debe ser una visión integral, que se preocupe del sujeto en cuanto humano, es decir, que tenga en cuenta sus elementos constitutivos (inteligencia, trascendencia, espiritualidad, libertad, responsabilidad, amor y sociabilidad) de tal manera que se busque una concepción total y unificada de lo que es el ser humano, y no una visión parcializada, dividida o reduccionista. Una función de la filosofía que no se puede olvidar es la formación de la conciencia crítica, la cual recae en el ámbito del obrar más que en el del razonamiento, pues consiste en que, a partir del conocimiento de la realidad, el ser humano sea capaz de transformarla a través de la práctica, la participación y la propuesta de nuevos espacios de reflexión.

A3. El método de la filosofía

Queremos analizar lo que llamamos “método reflexivo”, que parte del análisis fenomenológico de los datos como nos vienen dados en la experiencia, y los trasciende. Esto lo hace al leer en los fenómenos el significado de las realidades o de la realidad que hace posible tales manifestaciones fenoménicas. Nos permitirá llegar, por ejemplo, a la realidad del ser humano o a sus dimensiones radicales penetrando en

su riqueza fenoménica y descubriendo reflexivamente lo que la hace posible. Esto lo lograremos sólo viendo al sujeto en el horizonte de la totalidad real a la que nos lleva su comportamiento fenoménico. Descubriremos un ser pluridimensional irreductible a una sola de esas dimensiones: ser con los demás, ser en el mundo, ser abierto a los valores (verdad, bondad, belleza, cultura...) y abierto al absoluto. Y será necesario analizar e interpretar la existencia y el significado de cada una de esas dimensiones, es decir, del ser del hombre, así como el problema de su actuación, su origen y su destino.

La Filosofía se sitúa así, siempre, en el interior de la experiencia. Por eso, el mismo conocimiento intelectual no es sólo abstractivo y deductivo, sino también intuitivo, lo que nos permite justificar con evidencia ciertos principios, o conocernos a nosotros mismos como conciencia, o conocer lo concreto e individual sin rodeos universales. El discurso racional tratará de desentrañar y aclarar conceptualmente los contenidos de la experiencia, sin las pretensiones de llegar siempre a conceptos totalmente claros y distintos. Sin embargo, pretender un conocimiento transparente en todo es ignorar la estructura del conocimiento humano y esta recíproca dialéctica entre experiencia y razón. Por eso, el método reflexivo no cierra nunca la puerta a la crítica y a la autocrítica, porque quien lo practica es consciente del carácter histórico-dinámico tanto de la experiencia como de la razón. Podemos afirmar que la Filosofía seguirá siendo un saber sustantivo, por mucho que se desarrollen y multipliquen las ciencias, si posee un método epistemológico propio que le permita llegar partiendo de la experiencia y sin desligarse de ella, a un nivel de realidad inaccesible a las distintas ciencias. Ello dotará de originalidad a la Filosofía, que no es sino un proceso reflexivo que pretende llevar hasta el fondo, hasta el límite posible, el dinamismo de la razón humana. La ciencia no inquiere sobre el qué de la realidad o el ser de las cosas, sino sobre el cómo de su acontecer reducible a funciones entre variables o factores. Hacerse este tipo de preguntas es propio de la Filosofía.

A4. El objeto original de la filosofía

El objeto de la Filosofía no viene dado por los diversos contenidos temáticos a los que se ha dirigido su reflexión (naturaleza, hombre, sociedad, Dios, cultura, ciencia, historia, vida, valores, lenguaje...), sino por el modo que tiene el filósofo de acercarse a esos temas, convencido de que el objeto de su saber no es una cosa, sino el resultado de un encuentro constantemente buscado. Aunque es cierto que el hombre piensa desde la totalidad de su ser, que es razón, pero también sentimiento, tendencia, voluntad, acción (en palabras de Ortega, su "circunstancia"), es igualmente cierto que el objeto de la Filosofía se está constituyendo permanentemente, al hilo del progreso racional. Por eso, estamos en presencia de un saber que siempre está tratando de justificar su objeto. Naturalmente, eso no significa en modo alguno que el saber filosófico se mueve en el vacío o que no haya logrado ninguna conquista a lo largo de la historia. Lo que significa es que la antigua proposición de Parménides ("es lo mismo pensar y ser") no ha sido ni será nunca verificada en plenitud porque el pensamiento humano es limitado y discursivo. El objeto de la Filosofía está presente en toda realidad (mundo físico, mundo humano, mundo ideal), pero no está dado de antemano. Requiere, como diría Ortega, asumir una cierta perspectiva para descubrirlo. Y esa perspectiva consiste en salir a la búsqueda integral del universo, asumir una perspectiva de trascendencia, que está presente a lo largo de toda la Historia de la Filosofía, y que ya encontramos en la búsqueda del de los filósofos presocráticos, en las Ideas de Platón, en los primeros principios y primeras causas de

Aristóteles o en el "ese" de Santo Tomás de Aquino. A partir de la Filosofía Moderna, la línea de trascendencia pasa del ser al sujeto: desde el cogito cartesiano hasta el "ich denke" kantiano, o la identidad real-racional que encontramos en Hegel, lo trascendental tiene su fundamento en el sujeto y surge como búsqueda de las condiciones de posibilidad del conocimiento científico y de todo conocimiento. Ese trascendental es el objeto de la Filosofía. Y es la actitud investigadora, crítica, dialéctica, fundamentadora del filósofo la que le permitirá irlo

descubriendo. El filósofo estudiará el conocimiento, la realidad, el ser humano y su actividad, la historia... Pero, en toda reflexión mostrará su originalidad de filósofo al no detener la dialéctica del pensamiento e ir en la búsqueda de esta visión trascendental, sin estabilizarse en ninguno de sus temas o en un orden cerrado de categorías.

A5. El sentido general de la enseñanza de la filosofía

¿Se puede enseñar a filosofar sin enseñar una determinada filosofía? Es conocida de todas las siguientes afirmaciones kantianas: “Por tanto, de todas las ciencias racionales (a priori) la única que puede aprenderse es la matemática, pero nunca la filosofía (como no sea históricamente). Antes bien, en lo que respecta a la razón, lo más que puede aprenderse es a filosofar”. Sin embargo, Hegel criticó esta idea kantiana, afirmando que el filósofo de Königsberg había caído ingenuamente en la trampa de que se aprende no la filosofía, sino a filosofar, como si alguien aprendiese a trabajar la madera y no a hacer una mesa, una silla, una puerta... A juicio de Hegel, no se puede pensar sin contenidos, pues eso sería como pensar sin pensamiento o concebir ideas sin tener previamente conceptos. Se trata, pues, de que se aprende a pensar “recibiendo pensamientos en la cabeza”, por lo que tanto los pensamientos como los conceptos deben ser aprendidos. Hegel apela a su propia experiencia como pedagogo y en su “Carta a Von Raumer”, en la que se exponen sus ideas sobre la enseñanza de la filosofía, afirma: “No solamente se ha convertido en un prejuicio de la enseñanza filosófica, sino también de la pedagogía, que al ejercitarse en pensar por sí mismo, en primer lugar, la materia no tiene importancia y, en segundo lugar, el hecho de aprender se opone al hecho de pensar por sí mismo. Siendo así que en realidad el pensamiento no puede ejercerse si no es acerca de una materia que no es un producto de la imaginación o una representación sensible o intelectual, un pensamiento no puede ser aprendido más que si es pensado”.

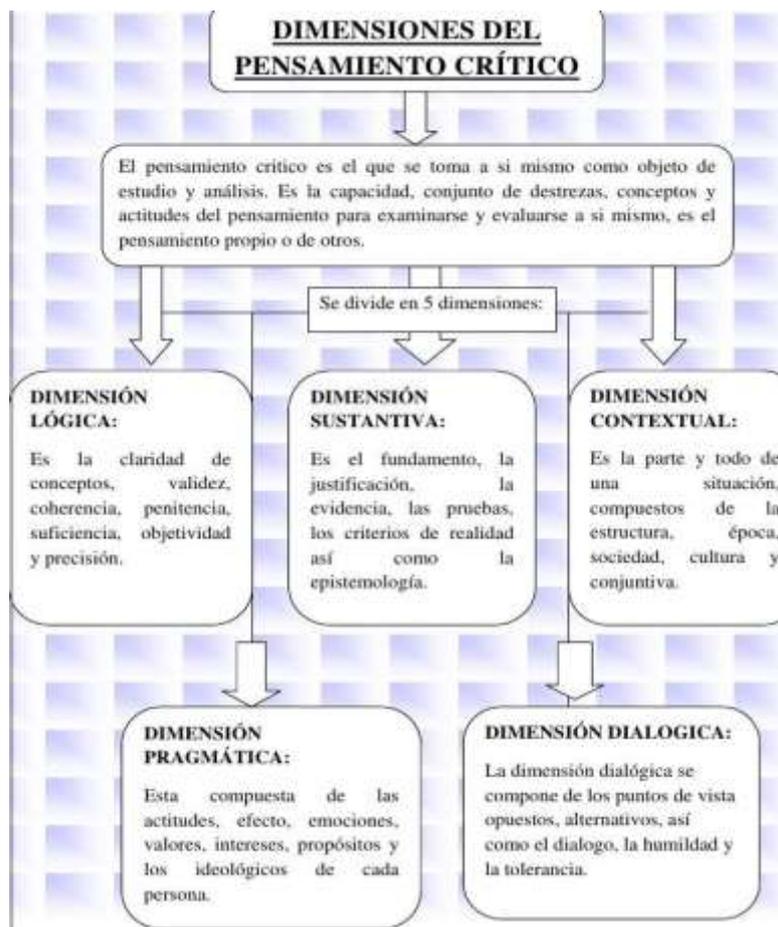
Entonces ¿hemos de transmitir sólo una forma de pensar, la filosófica, sin enseñar una determinada filosofía, o sólo enseñando una

determinada filosofía se puede enseñar a pensar filosóficamente? Quizá estas dos afirmaciones no sean tan opuestas. No se puede enseñar una actividad sin un contenido. Ambos elementos son necesarios. El problema radica en dónde colocar el acento: si en la actividad como tal o en el contenido. En el primer caso, lo importante es el método, el proceso, mientras que en el segundo la importancia recae sobre el resultado. Quien explica Filosofía no puede enseñar a filosofar si no es filosofando, es decir, ofreciendo una determinada solución filosófica. Y al justificar la solución que ofrece, está filosofando y sólo de esta forma es posible filosofar. Pero quien enseña debe poner más énfasis en el método que en el resultado. Tratemos de ilustrar esta afirmación: digamos que no se puede enseñar a leer si no es leyendo un determinado libro. Sin embargo, para el alumnado, lo interesante no va a ser la materia de la que trata el libro, sino el método de lectura, de modo que, al finalizar su aprendizaje, pueda leer cualquier otro libro por sí mismo. Lo que esto significa es que el contenido debe estar al servicio del método, es decir, que la doctrina filosófica sustentada por el profesorado es un medio necesario para lograr un fin: que el alumnado aprenda a filosofar o, lo que es lo mismo, a ver el aspecto filosófico del problema y, al mismo tiempo, que adquiera la capacidad para resolverlo.

Desde esta perspectiva, quien sea fiel a sus propias convicciones deberá exponerlas como medio necesario para que su alumnado aprenda a filosofar viendo cómo se construye una determinada filosofía. Pero cuando nos dedicamos a la enseñanza debemos tener muy presente que la doctrina personal es un medio didáctico, no el fin de la enseñanza. Si no procediéramos de esta forma, nos convertiríamos en proselitistas, no en profesores de Filosofía. Sólo con esta actitud por parte de quien enseña, el alumnado evitará caer en el dogmatismo y alentará la inquietud, que es la condición necesaria del espíritu filosófico, y de la que ya hablaba Aristóteles.

2.1.1 Pensamiento Crítico

En términos generales se puede decir que el pensamiento es un poder de la mente humana mediante el cual ésta elabora significaciones con las cuales interpreta su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. Entramos en relación con nuestro mundo ambiente y en esa relación el mundo se nos hace significativo; el pensamiento es el momento de elaboración de sentido de ese proceso interactivo con el mundo. Por otra parte, el pensamiento crítico es el poder que tenemos para examinar nuestro propio pensamiento y el de los demás. En este examen del proceso del pensamiento, lo criticamos, lo cuestionamos, observamos su proceso y cómo se articulan las distintas dimensiones para que llegue a ser eficaz y creativo.



Dimensiones del pensamiento crítico.

2.2.1 Dimensión lógica del pensamiento

Desde Heráclito y Parménides, los griegos destacaron el pensamiento humano como logos. Este venerable término de significación compleja evoca no sólo la razón sino también la palabra, el discurso, el lenguaje. Platón, y sobre todo Aristóteles, elaboraron amplia y profundamente esta dimensión lógica del pensamiento. El Estagirita es el fundador de la lógica. Se valió del análisis del lenguaje para sistematizar las relaciones lógicas del pensamiento.

El pensamiento y el lenguaje van íntimamente unidos. La dimensión lógica del pensamiento es su estructura formal racional. Aristóteles encontró que una buena parte del lenguaje tiene una estructura proposicional y a partir de ella puede sistematizarse la armazón lógica del pensamiento. Las unidades mínimas de esa estructura son los conceptos, éstos entran en determinada relación formando la proposición. No todas las oraciones son proposiciones, sino sólo aquéllas que afirman o niegan. El razonamiento, objeto principal del pensamiento lógico, se construye con proposiciones. Aristóteles se dio cuenta de que el razonamiento y la argumentación es un instrumento, y como todo instrumento sirve a fines múltiples. Por ejemplo, podemos utilizar el razonamiento con propósitos estrictamente cognoscitivos, para dar una estructura axiomática a una teoría filosófica, matemática o científica. Pero también podemos utilizar el razonamiento y la argumentación para defendernos en una corte judicial, o para persuadir a un público, al pueblo, acerca de una política determinada. En estos casos utilizamos, además de la lógica, otros instrumentos que nos ayudan en nuestros fines. Aristóteles sistematizó principalmente el tipo de razonamiento que llamó silogismo.

Es decir, un razonamiento cuyas premisas y conclusión son proposiciones categóricas. Los lógicos estoicos desarrollaron una lógica basada en los razonamientos hipotéticos y condicionales. Con ello ampliaron la lógica aristotélica y pensaron que era menos dogmática que la de su predecesor. La Edad Media unió ambas teorías lógicas en una sola y así permaneció por muchos siglos. Kant (siglo XVIII) pudo decir

que desde entonces la lógica no había cambiado nada y dio sus cursos de lógica sobre el modelo tradicionalmente aceptado. La lógica moderna (Boole, Frege, Rusell y Whitehead) no usa el lenguaje ordinario como sí lo hacía la lógica tradicional. Todo el sistema se estructura con símbolos para formar con ellos esquemas proposicionales, y a su vez, con éstos, esquemas de razonamiento. La simbolización permite tratar más fácilmente cadenas más largas de razonamiento que las que utilizaba la lógica tradicional. Sobre todo, persigue un sistema de deducción formal y axiomática. En breve, el pensamiento tiene una estructura lógica que puede ser analizada sistemáticamente. El conocimiento de la estructura lógica del pensamiento nos permite pensar con claridad, organización y sistematicidad. Sobre todo, nos ayuda a conocer cuáles son las formas que tenemos de apoyar con buenas razones las conclusiones a que queremos llegar. Todo conocimiento y toda ciencia humana supone como requisito mínimo la estructura racional del pensamiento. La dimensión lógica del pensamiento no es todo el pensamiento, pero sin esta dimensión fundamental no sabríamos lo que es un pensamiento bien estructurado. Cuando decimos que el pensamiento crítico tiene una dimensión lógica, lo que estamos afirmando es que, cuando la aplicamos, revisamos el pensamiento que estamos analizando para ver si sigue las leyes de la lógica. En caso de que encontremos que no las sigue, diremos que dicho pensamiento incurre en falacias, que no cumple con las condiciones necesarias para que ese pensamiento sea válido.

B1. Dimensión sustantiva del pensamiento.

El pensamiento tiene una estructura formal (que la lógica revisa) pero tiene también un contenido. La sola estructura formal es un armazón o esqueleto que la lógica estudia detenidamente y con independencia del contenido. Pero en un conocimiento bien hecho, como en una ciencia bien hecha, el pensamiento tiene siempre una forma y un contenido. La dimensión sustantiva del pensamiento lo

examina en su contenido. Mientras que la lógica analiza la forma válida de los razonamientos, con independencia de su contenido, la ciencia la experiencia y demás formas de conocimiento atienden a su contenido. El contenido o momento sustantivo de un pensamiento racional está dado en las proposiciones que integran el razonamiento o el argumento. Cada proposición, en cuanto afirma o niega, nos informa algo de la realidad, y ello es el contenido o sustantividad del pensamiento. Por eso un análisis completo del pensamiento racional no puede limitarse a su estructura formal o lógica. Es necesario evaluar la verdad o falsedad de las proposiciones; o cuando menos su grado de verosimilitud. Cuando Sócrates dialogaba con los atenienses se fijaba, por un lado, en la universalidad de las definiciones que proponían sus interlocutores - sin lo cual no podían ser una buena definición – pero también se fijaba en el contenido de la definición, lo que luego se llamó la esencia. Si nuestro pensamiento racional se estructura en conceptos, y los conceptos pueden ser bien definidos, entonces importa su contenido, su sustantividad, su esencia. Platón llamó a esta esencia “eidos” y le dio tanta importancia que la convirtió en el ser verdaderamente real. Exageración, sin embargo, pero que revela la importancia del concepto en su forma y en su contenido.

Aristóteles señaló que el razonamiento puede ser válido aun si sus premisas son falsas, o una de ellas lo es. Ello porque la validez es independiente de la verdad de las proposiciones. Pero un pensamiento completo, en sus dimensiones lógica y sustantiva, requiere también que las proposiciones que afirmamos sean verdaderas.

Si hacemos un argumento, aunque sea formalmente válido, pero con afirmación es falsas, nuestro oponente puede fácilmente responder atacando precisamente la falsedad de o que hemos afirmado. No basta, pues, la sintaxis o mera relación formal entre los signos del pensamiento; hace falta también que la semántica sea adecuada. La semántica es el significado de lo que afirmamos en una proposición, su contenido, su sustantividad. El pensamiento como sistema significativo tiene una sintaxis, pero también una semántica. La semántica del pensamiento es su relación significativa con los referentes del mundo. El filósofo

estadounidense Charles Morris dividió la semiótica, o ciencia de los signos, en tres ramas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La sintaxis es la mera relación formal entre los signos, la lógica. La semántica es el significado de los signos por relación a referentes del mundo. Y la pragmática el uso que los seres humanos hacemos de los signos. Esta semántica del pensamiento no se agota en las afirmaciones informativas o descriptivas acerca del mundo. Es también contenido, o sustantividad, del pensamiento, los valores, expresiones, normas, etc., que expresamos en juicios de valor, en juicios normativos, etc. El contenido del pensamiento es informativo si describe algo del mundo. Pero también forman parte de la sustantividad del pensamiento las valoraciones que expresamos en ciertos juicios. Esto da lugar a los juicios de la ética, de la estética, etc. Con juicios valorativos y normativos también hacemos razonamientos. En breve, la dimensión sustantiva del pensamiento se refiere a la información que damos de la realidad y que encontramos en las distintas disciplinas del saber humano. Cuando examinamos esta dimensión sustantiva del pensamiento debemos reparar en si el pensamiento que estamos analizando críticamente ofrece conocimientos sólidos, verídicos y si podemos sustentar metódicamente las afirmaciones que hacemos.

B2. Dimensión dialógica del pensamiento.

Se trata de la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar otros pensamientos. Ello nos permite examinar un pensamiento desde la solución que otros le han dado, aunque haya llegado, a una solución diferente. Del mismo modo, nos permite, en una discusión, evaluar nuestra argumentación a la luz del argumento del adversario. También nos permite evaluar las razones que tuvieron unas personas para decidir cierto curso de acción, aunque uno haya, o hubiera, decidido en forma diferente. Por último, nos permite encontrar puntos de vista armónicos entre personas con puntos de vista diferentes. Hemos visto que en la argumentación un debatiente usa argumentos para convencer o persuadir a otro (o a otros). Hay, pues, una situación argumentativa. Esta

situación tiene una estructura dialógica. Alguien argumenta tratando de convencer a otro. Los griegos estudiaron este aspecto del pensamiento en la retórica y en la dialéctica. La retórica tiene muy en cuenta al interlocutor a quien dirigimos un argumento. Debemos saber apreciar sus valores, el mundo en que se desenvuelve, para que así nuestra argumentación sea pertinente y llegue a interesarlo. La retórica trata de influir convincente o persuasivamente en la opinión del otro. Charles Pierce le dio mucha importancia a este aspecto dialógico del pensamiento al elaborar su concepto de comunidad interpretante. Nuestras interpretaciones no deben ser aisladas, opiniones idiosincráticas, sino pensamiento público que pueda ser discutido. Nuestra interpretación debe converger hacia lo que una comunidad ideal de interpretación llegue a pensar como “realidad”. La realidad se nos presenta como esa convergencia final, aunque quizá nunca alcanzada, a la que tiende la comunidad interpretante.

Los signos se interpretan mediante otros signos, y ello en forma indefinida. Lo real se muestra en la convergencia de la comunidad interpretante. Esta importancia destacadísima de la comunidad interpretante muestra esencialmente la dialogicidad del pensamiento tal como Pierce llega a conceptualarla. Martin Buber establece que la razón como tal es dialógica. Buber piensa que “somos en tanto dialogamos”. Nos dice que el diálogo como punto de partida es tan importante como el “pienso” de Descartes. Con el diálogo nos movemos dentro de una categoría explícitamente antropológica.

El ser humano existe en la relación yo/tú. Es fundamentalmente un ser de relación. Buber halla en el reino delo humano una dimensión muy significativa: el lenguaje. Pues el lenguaje se revela en su ser mismo como diálogo. El lenguaje no es monólogo, sino que exige la presencia de la alteridad y por tanto del diálogo. El diálogo es revelación entre quienes dialogan. Buber afirma que el ser humano es un ser-con, ser con los otros seres humanos. Las palabras básicas no significan cosas sino “relaciones”. El principio dialógico del pensamiento nos lleva a descubrir que en el ser humano la respectividad está inscrita en la estructura misma de sus relaciones y nos manifiesta también el diálogo

como acto fundamental. El pensamiento dialógico trata de ir más allá del pensamiento dialéctico, porque Buber no parte de la contradictoriedad de las cosas sino de su complementariedad. Estrechamos vínculos en una unidad profunda que se alcanza gracias al diálogo. La realidad es constitutivamente relacional. La relación genuina del ser humano es el diálogo (relación “yo-tú”), aunque puede degenerar en una relación yo-ello. El encuentro es la relación esencial en que se quiebran los límites de lo meramente individual y surge la coparticipación.

El hecho básico de la existencia humana es el encuentro con el otro ser humano. La relación humana tiene lugar en la esfera del “entre”. Sólo cuando el ser humano reconoce al otro, en toda su alteridad, se reconoce a sí mismo como ser humano. En cierto modo esto exige un sacudimiento de la persona. Sólo entre personas auténticas se da una relación auténtica. No es el “yo” lo que debemos destacar, sino el “nosotros”. La índole propia del nosotros es la comunidad. En la comunidad se da el lazo esencial del ser humano con el ser humano. Para nosotros el pensamiento, su dimensión dialógica, contribuye poderosamente a la convivencia y cooperación social. Promueve la capacidad para convivir y cooperar con otros seres humanos por encima de diferencias en ideas y valores. Nos prepara para el examen y deliberación en torno a los asuntos de nuestra vida pública y democrática. Nos sensibiliza para entender el mundo complejo en que vivimos con sus conflictos y problemas. Promueve nuestra capacidad para la vida cívica y la solidaridad. Cuando analizamos críticamente un pensamiento o una situación bajo la dimensión dialógica tenemos que fijarnos hasta qué punto el autor de dicho pensamiento ha tenido en cuenta el pensamiento de los demás. No tenemos necesidad de abandonar nuestras opiniones cuando difieren de las demás, si las creemos sólidas. Ciertamente, cada uno tiene derecho a su opinión, pero esto no quiere decir que afirmaciones contradictorias puedan ser verdad a la misma vez, ni que la verdad sea algo subjetivo, sin compromiso con la realidad objetiva. Pero la dimensión dialógica hace descubrir cómo la diversidad de puntos de vista de las personas revela la complejidad de la realidad. No todos nos fijamos en los mismos aspectos de la realidad

examinada.

B4. Dimensión contextual del pensamiento.

La dimensión contextual del pensamiento se refiere a las fuentes de emergencia del pensamiento. El principal contexto del pensamiento es el social e histórico. Los seres humanos vivimos en sociedades con una cultura determinada, y de esa cultura aprendemos el pensamiento socialmente objetivado. La dimensión contextual nos da el poder de examinar el contenido social y biográfico en el cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento y del cual es una expresión. Nos permite examinar nuestra ideología política en relación a la sociedad de que formamos parte. Nos permite también reconocer los valores culturales que son importantes para entender un hecho, o una interpretación, en el proceso de una discusión. Finalmente, nos permite cerciorarnos de que nuestro punto de vista social, como parte de un pueblo, no nos impida examinar otras alternativas.

El gran filósofo alemán Hegel estableció que la filosofía es la época puesta en el pensamiento, en el concepto. Hay una historicidad del pensamiento que se estructura epocalmente. Las distintas esferas del pensamiento mantienen una unidad viva en cada época. Hay un espíritu del tiempo. Hegel describió las distintas épocas del pensamiento, desde los griegos hasta su propia época mostrando así su radical contextualidad histórica. Marx radicalizó los planteamientos hegelianos. Busca el contexto del pensamiento en la sociedad, pero en la sociedad marcada por las diferencias y luchas de clase social. El pensamiento tiene intereses determinados, pero estos intereses son los de la clase a que uno pertenece. Esta forma interesada de pensamiento, Marx la denominó ideología.

La hermenéutica filosófica, de Hans G. Gadamer por ejemplo, nos enseña que nuestro entendimiento del mundo es una relación mediada por una tradición lingüística que nos precede y dentro de la que siempre estamos inmersos. El mundo, en tanto tratamos de entenderlo, no es un "afuera", sino que estamos en el mundo y desde el mismo tratamos de

comprenderlo. En este sentido puede decirse que todo entendimiento es un evento de comunicación, entre un horizonte limitado de experiencia, representado en la persona, y el horizonte más amplio que representa la tradición que se trata de aprender.

En la medida en que estos horizontes entran en comunicación y se produce el entendimiento, el mundo se constituye y, con ello, la persona misma. Vivimos en tradiciones y éstas no son fragmentos de nuestra experiencia del mundo, no son una cuestión de mera “transmisión cultural” que emerja de textos y monumentos que comunican un significado, que es articulado lingüísticamente y documentado históricamente. Más bien es el mundo mismo el que es experimentado comunicativamente y constantemente dado a nosotros como una tarea abierta al infinito. El proceso hermenéutico parte de los prejuicios y preconceptos acerca del mundo en los que la persona se ha formado, es decir, que son la realidad histórica de su ser, de su facticidad. El proceso hermenéutico de interpretación no consiste en rechazar sin más dichos, prejuicios y preconceptos sino en apropiárselos cognoscitivamente. La interpretación es un acto de lectura del mundo, de construcción de significado, a partir de nuestra pertenencia a una tradición, es decir a un conjunto de significados que constituyen nuestro entendimiento del mismo.

23. Definición de Términos Básicos

- **Analizar / Organizar:** “es la capacidad de analizar la información entregada, procesarla, jerarquizarla y entregar una opinión respecto a una situación o tema” (S.196) “es la capacidad de analizar, sopesar, comparar toda la información que se tiene para dar respuesta a una situación que puede ser nueva o antigua” (S.222) “es un proceso que permite organizar las ideas y conocimiento con la finalidad de llegar a respuestas objetivas” (S.7) “es una manera de abordar los temas tanto científicos como no científicos. Es una habilidad de analizar, organizar y plantear nuevos retos a partir de la documentación analizada” (S.33).

- **Razonar / argumentar:** “es la capacidad de razonar un argumento o hipótesis, analizando y distinguiendo qué parte puede ser siempre cierta, qué parte puede depender de las condiciones de contorno y qué parte puede depender del estado personal” (S.145) “es la capacidad de razonar, reflexionar y construir argumentos propios frente a diversos contenidos o aspectos teóricos determinados” (S.27) “es realizar juicios argumentados, discriminando la calidad de la información, exponiendo correcta y ordenadamente y pensar de manera autónoma” (S.165) “es una forma de pensamiento basada en el pensamiento científico en la que el individuo sabe argumentar su posición respecto a algún tópico bajo análisis” (S.200).
- **Cuestionar / preguntarse:** “cuestionarse las cosas, los resultados, no dar nada por hecho” (S.17) “el que nos lleva a cuestionar opiniones y comportamientos propios y ajenos y pensar en las consecuencias de los actos, el que nos dota de criterios fundamentados y nos ayuda a ser coherentes” (S.32) “preguntarse por el sentido de las cosas, por qué son así y si podrían ser de otra manera” (S.101) “es un proceso mental mediante el que se procesan los porqués, los pros y contras de las situaciones habituales y excepcionales para encontrarles una explicación y, en ocasiones, una solución coherente y práctica” (S.189).
- **Evaluar:** “es la capacidad de evaluar de forma objetiva los problemas” (S.189) “evaluar con argumentos y criterios valiosos previamente establecidos” (S.151) “es la capacidad de evaluar una situación con elementos aparentemente desconectados y aplicarlos a la situación o problema” (S.201) “es evaluar permanentemente la información recibida, complementarla y tener los argumentos necesarios para discutir los aspectos que no están claros” (S.223).

- **Posicionarse / Tomar decisiones:** “poder tomar decisiones razonadas en base a un conocimiento objetivo” (S.177) “la capacidad de razonar y aplicar la lógica y el raciocinio a la decisión a tomar” (S.112) “análisis constructivo de la realidad, basado en las interacciones entre conceptos, con el objeto de tomar decisiones para la solución de problemas”(S.158) “capacidad para determinar la credibilidad de la información que recibe y su análisis para tomar decisiones y normar sus criterios en función de la misma” (S.56)
- **Actuar / comprometerse:** “la capacidad de analizar una realidad atendiendo a los supuestos de su comprensión tradicional y atendiendo a ella con nuevos supuestos, en vistas a realizar un pensamiento transformador de la realidad” (S.117) “analizar y valorar el conocimiento que adquirimos, contrastándolo con el que poseemos, lo que derivará en una reconstrucción de nuestro pensamiento y modo de leer, afrontar, entender, interactuar, etc. el mundo que nos rodea” (S.123) “es la capacidad de análisis que presenta un sujeto al momento de presentarse frente a una situación, la cual le permite guiar su actuar en dicho momento; y también, le permite analizar diversos agentes que pueden involucrarse en el desarrollo de una acción o actividad” (S.195) “es un ejercicio de carácter cognitivo que permite realizar juicios y tomar decisiones en una realidad compleja que sistemáticamente presenta nuevas formas de diálogo y acción social” (S.51).

24. Bases Epistémicas.

El desarrollo del pensamiento crítico es importante en la educación actual porque activa los procesos cognitivos del aprendizaje. Teniendo como resultado alumnos más conscientes, críticos, creativos y que toman decisiones sin la influencia o sometimiento por otros.

El mismo permitirá valorar los factores psicosociales y/o educativos que permiten la comprensión y desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana, a partir de desarrollar tareas científicas de la investigación, que se concretan en las tesis de los doctorandos que participan en el presente proyecto. En este sentido el proyecto se ejecutará durante tres años, siendo de vital importancia plasmar sus bases iniciales epistemológicas y metodológicas, lo cual servirá de guía y orientación a la comunidad científica y educativa interesada

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Nivel y tipo de investigación

3.1.1 Nivel de investigación

Nuestra investigación es de nivel descriptivo explicativo. Ya que la investigación explicativa centra en explicar su interés en por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, donde se revelan las causas y efectos de lo estudiado a partir de una explicación del fenómeno de forma deductiva a partir de teorías o leyes. (Hernández, et., 2006).

3.1.2 Tipo de estudio

Los tipos de estudio que serán usados en la presente investigación son los siguientes:

Prospectivo debido a que el efecto sucede tras el inicio del estudio.

Explicativa, este tipo de investigación ya no solo describe el problema o fenómeno observado, sino que se acerca y busca explicar las causas que originaron la situación analizada. Es decir, la interpretación de una realidad o la explicación del por qué y para qué del objeto de estudio.

Observacional. Un estudio observacional es un tipo de estudio concreto que se define por tener un carácter estadístico o demográfico. Se caracterizan porque, en ellos, la labor del investigador se limita a la medición de las variables que se tienen en cuenta en el estudio.

Longitudinal: Myers, (2006) refiere que una característica principal de esta investigación es realizar un seguimiento de los mismos procesos en el tiempo en un tiempo concreto. Le permite al investigador ver la evolución de las variables observadas y sus características. Este tipo de investigación en opinión de muchos expertos, es ideal para establecer el orden temporal, medir cambios y hacer las interpretaciones causales sólidas que se requieren en el método científico.

Descriptivo: según Dalem & Mayer (2006) La investigación descriptiva es la que se utiliza, tal como el nombre lo dice, para describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar.

3.2. Diseño y esquema de la investigación.

3.2.1 Diseño de investigación

Por las características y naturaleza del objeto de estudio la investigación se ubica en el diseño experimental de dos grupos relacionados, sustentado en el método de investigación de Hernández (2009), porque a ese nivel se explica cómo influye el Taller de

Pensamiento Crítico, para gestionar el pensamiento crítico de los alumnos del quinto grado de educación secundaria.

El diseño de investigación pertenece al Pre-test y post-test, con un grupo experimental y un grupo de control:

Ne = 1... ..O2

Ne1 = O3... X...O4

Leyenda:

Ne = Grupo Experimental: 32 alumnos pertenecientes a la sección "A", del quinto año de educación secundaria.

O1, O2 = número de observaciones de las variables.

Ne1 = Grupo de control: 32 alumnos pertenecientes a la sección "B", del quinto año de educación secundaria.

O3, O4 = número de observaciones de las variables.

3.2.2 Esquema de la investigación

La investigación tiene un esquema con un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y de nivel explicativo. Utiliza el esquema de la investigación científica aplicada y el reglamento de

la facultad donde contiene los siguientes componentes:

- El Problema
- Marco teórico
- Metodología
- Discusión e resultados

3.3. Población y Muestra

3.3.1 Determinación de la Población

El ámbito de estudio es la ciudad de Huánuco, dentro del cual está ubicada la Institución César Vallejo, y donde se hará la observación y análisis de las variables de investigación

El universo en la presente investigación estará conformado por una población de 94 alumnos del quinto grado de educación secundaria, matriculados en el turno mañana.

TABLA N°3.

Alumnos matriculados en el quinto de secundaria, turno mañana.

ALUMNOS MATRICULADOS EN EL QUINTO DE EDUCACIÓN SEC.	
Sección "A"	32
Sección "B"	32
Sección "C"	30
Total	94

Fuente: Nomina de matrícula de la Institución César Vallejo Huánuco, 2018.

3.3.2 Selección de la Muestra

Nuestra muestra estará representada por 32 alumnos como muestra de control, 32 alumnos como muestra a la cual se aplicará el instrumento, los cuales se encuentran matriculados en el quinto año de educación secundaria en la Institución César Vallejo, los cuales fueron seleccionados mediante el tipo de muestreo no probabilístico intencional.

TABLA N°4.*Muestra de la investigación*

ALUMNOS MATRICULADOS EN EL QUINTO DE EDUCACIÓN SEC.	
Sección "A"	32
TOTAL	

Fuente: Nomina de matrícula de la Institución César Vallejo Huánuco, 2018

3.3. Definición Operativa del Instrumento de Recolección de datos

3.3.1 Instrumentos

Para el desarrollo de la presente investigación se seleccionó y se validó en función del problema planteado el siguiente instrumento:

El Cuestionario. Instrumento seleccionado para encuestar a 32 alumnos pertenecientes a la sección "A", y 32 pertenecientes a la sección "B", instrumento estructurado con 10 ítems y con los criterios científicos a efectos de recoger minuciosamente los datos más al detalle por cada encuestado según la muestra tomada.

Validación de los instrumentos

El criterio de confiabilidad del instrumento tiene que ver con el contenido interno del instrumento, y la validez de construcción de los ítems en relación con las bases teóricas y objetivos de la investigación respetando su consistencia y coherencia técnica. Aplicaremos el alfa de Cronbach y la opinión de 05 expertos con el siguiente resultado que se indica en el siguiente cuadro:

a) **Confiabilidad de los instrumentos**

Para hallar el grado de confiabilidad del instrumento, aplicamos el alfa de Cronbach a un 30% de la muestra para determinar la confiabilidad:

$$\alpha = \frac{\left[\begin{array}{c} K \\ K - 1 \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \sum_{i=1}^K \sigma_i^2 \\ 1 - \frac{\sum_{i=1}^K \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \end{array} \right]}{\left[\begin{array}{c} K \\ K - 1 \end{array} \right] \left[\begin{array}{c} \sigma_t^2 \\ \sigma_t^2 \end{array} \right]}$$

Donde:

$\sum_{i=1}^K \sigma_i^2$: Es la suma de varianzas de cada ítem.

σ_t^2 : Es la varianza del total de filas (Varianza de la suma de los ítems).

K: Es el número de preguntas o ítems.

Análisis de confiabilidad del grupo experimental, en el pre test.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,866	6

Fuente: Datos obtenidos del software estadístico SPSS

Análisis de confiabilidad del grupo de control, en el pre test.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,981	6

Fuente: Datos obtenidos del software estadístico SPSS

Análisis de confiabilidad del grupo experimental, en el pos test.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,869	6

Fuente: Datos obtenidos del software estadístico SPSS

Análisis de confiabilidad del grupo de control, en el pos test.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,981	6

Fuente: Datos obtenidos del software estadístico SPSS

El alfa de Cronbach no es un estadístico al uso, por lo que no viene acompañado de ningún p-valor que permita rechazar la hipótesis de fiabilidad en la escala; Sin embargo, cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la confiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuesta dentro de cada ítem, mayor será el alfa de Cronbach.

Dado el siguiente cuadro con los niveles de confiabilidad para el alfa de Cronbach:

TABLA N°6.

Validez y confiabilidad del instrumento

CRITERIO DE CONFIABILIDAD	VALORES
Inaceptable	Menor a 0,5
Pobre	Mayor a 0,5 hasta 0,6
Cuestionable	Mayor a 0,6 hasta 0,7

Aceptable	Mayor a 0,7 hasta 0,8
Bueno	Mayor 0,8 hasta 0,9
Excelente	Mayor 0,9

Fuente: George & Mallery (2003, p.231)

En vista a los resultados obtenidos en la confiabilidad del instrumento, observamos que este reside en la escala de **Bueno** lo que garantiza la validez y confiabilidad de nuestro instrumento.

3.4. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos.

- Encuesta: Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta pre test y post test aplicado a 32 alumnos pertenecientes a la sección "A", y 32 pertenecientes a la sección "B".
- Análisis de datos: El análisis de datos significa establecer categorías, ordenar, manipular y resumir los datos (Kerlinger, 1982, p. 96). En esta etapa del proceso de investigación se procede a racionalizar los datos colectados a fin de explicar e interpretar las posibles relaciones que expresan las variables estudiadas. La presente investigación se dispone para un análisis bivariado, ya que el análisis se realiza a través del diseño de tablas con tabulaciones cruzadas, es decir, las categorías de una variable se cruzan con las categorías de una segunda variable.

3.4.1 Procedimiento

En el presente trabajo de investigación luego de haber culminado con las encuestas a las personas que conforman nuestra muestra se realizó el siguiente procedimiento:

Se solicitó el consentimiento informado al jefe encargado a fin de obtener la recolección de los datos

Recolección de los datos. El cuestionario se aplicó a los 32 alumnos

pertenecientes a la sección "A", y 32 pertenecientes a la sección "B".

Revisión de los datos. - Se examinó en forma crítica las respuestas de los instrumentos empleados a fin de comprobar la integridad de sus respuestas.

El ordenamiento de la Información: Este paso consistió básicamente en depurar la información revisando los datos contenidos en los instrumentos de trabajo de campo, con el propósito de ajustar los llamados datos primarios.

3.4.2 Tabulación

Puntualizamos las acciones a realizar con la finalidad de procesar y analizar la información obtenida para su tabulación.

- A. Procesamiento de los datos.** - Previa codificación de los reportes, se elaborará una plataforma de datos utilizando el programa estadístico SPSS versión 22 en español, y se registraran los datos procedentes del instrumento; no olvidando parear los instrumentos aplicados.
- B. Clasificación de la Información:** Se llevará a cabo con la finalidad de agrupar datos mediante la distribución de frecuencias de las variables independiente y dependiente.
- C. La Codificación y Tabulación:** La codificación es la etapa en la que se formará un cuerpo o grupo de símbolos o valores de tal manera que los datos serán tabulados, generalmente se efectúa con números o letras. La tabulación manual se realizará ubicando cada una de las variables en los grupos establecidos en la clasificación de datos, o sea en la distribución de frecuencias. También se utilizará la tabulación mecánica, aplicando programas o paquetes estadísticos de sistema computarizado.

3.4.3 Análisis de datos

La prueba de McNemar se utiliza para decidir si puede o no aceptarse que determinado "tratamiento" induce un cambio en la respuesta dicotómica o dicotomizada de los elementos sometidos al mismo, y es aplicable a los diseños del tipo "antes-después" en los que cada elemento actúa como su propio control.

Los resultados correspondientes a una muestra de n elementos se disponen en una tabla de frecuencias 2×2 para recoger el conjunto de las respuestas de los mismos elementos antes y después.

La hipótesis alternativa puede ser no direccional, cuando postula que la probabilidad de un cambio de + a - tiene distinta probabilidad que un cambio de - a +, o direccional, cuando predice que un cambio de - a + es más (o menos) probable que un cambio de + a -.

El estadístico de prueba que permite contrastar si existen diferencias significativas entre las frecuencias esperadas y las

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

observadas es:

O_i = frecuencia observada en la i -ésima celda

E_i = frecuencia esperada en la i -ésima celda si H_0 es cierta k = número de celdas

Para contrastar la significación de los cambios interesan sólo las celdas que recogen cambios, por tanto, el estadístico puede expresarse como:

$$\chi^2 = \frac{\left[b - \frac{b+c}{2} \right]^2}{\frac{b+c}{2}} + \frac{\left[c - \frac{b+c}{2} \right]^2}{\frac{b+c}{2}} = \frac{(b-c)^2}{b+c}$$

Si H_0 es cierta, el estadístico tiene distribución aproximadamente chi-cuadrado con 1 grado de libertad. La aproximación es más precisa si se realiza la corrección de

continuidad de Yates, quedando el estadístico:

$$\chi^2 = \frac{(|b - c| - 1)^2}{b + c}$$

La hipótesis nula, de que ambos tipos de cambio son igualmente probables, se rechaza si el valor del estadístico se encuentra en la región crítica.

Cuando la frecuencia esperada $(b+c)/2$ es pequeña la aproximación de la distribución del estadístico de prueba a la chi-cuadrado no es buena y, en tal caso, el SPSS no calcula el estadístico anterior, sino que realiza la prueba binomial. El contraste se plantea en este caso de la siguiente forma: supongamos que $c < b$; en este caso la hipótesis nula es que c es un valor de una variable X con distribución binomial de parámetros $n=b+c$ y $p=0,5$. El nivel de significación para una prueba de dos colas es

$$P(X \leq c) + P(X \geq b)$$

y se rechazará H_0 para niveles de significación iguales o superiores a éste. Si la hipótesis alternativa es direccional el nivel de significación a partir del cual se rechazará H_0 es la mitad del nivel de significación bilateral

n : número de sujetos de cada grupo.

En nuestro caso tendremos un nivel de confianza del 95%.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis e Interpretación de Resultados de la Pre prueba

A continuación, se representa mediante figuras tablas y gráficos los datos que se recopilaron cuando se aplicó el instrumento de observación, de la cual se obtuvieron datos porcentuales de frecuencia mediante técnicas que permitió la clasificación adecuada de la información. Este instrumento se aplicó alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo; 32 alumnos de la sección “A” y 32 alumnos de la sección “B”; que asistieron con continuidad durante el desarrollo del Taller de Pensamiento Crítico desarrollado el año 2018. Instrumento estructurado en 10 ítems, de acuerdo a cada una de las variables y dimensiones, cuyo resultado presentamos a continuación sistematizados en los cuadros estadísticos, tablas de distribución de frecuencias y gráficos, los mismos que facilitarán el análisis y la interpretación correspondiente:

VARIABLE INDEPENDIENTE: ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

DIMENSIÓN 1: ÉTICA

INDICADORES: Cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales.

TABLA N° 7.

Resultados por indicador para la Dimensión 1: Ética, pre y pos test, para el grupo experimental.

Cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales	
Pre test	Pos test

Nivel o categoría	Fi	%	fi	%
SI	2	6.20	29	90.60
NO	30	93.80	3	9.40
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.



GRÁFICO N° 1. Resultados por indicador para la Dimensión 1: Ética, pre y pos test, para el grupo experimental.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 7, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "A", que pertenecen al grupo experimental, pertenecientes a la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, ética, del cual se evaluó si el alumno cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales, para el pre test, en el grupo experimental, el 6.20% de las alumnos presenta esta actitud; y el 93.80% no presenta esta actitud, para el pos test, se evidenció que 90.60% de los alumnos desarrollo esta actitud, y solo el 9.40% no cuestiona la conducta de los principales actores sociales; ello a raíz de que participaron en el

taller de pensamiento crítico.

TABLA N° 8.

Resultados por indicador para la Dimensión 1: Ética, pre y pos test, para el grupo de control.

Cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales				
Nivel o categoría	Pre test		Pos test	
	Fi	%	fi	%
SI	3	9.40	3	9.40
NO	29	90.60	29	90.60
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

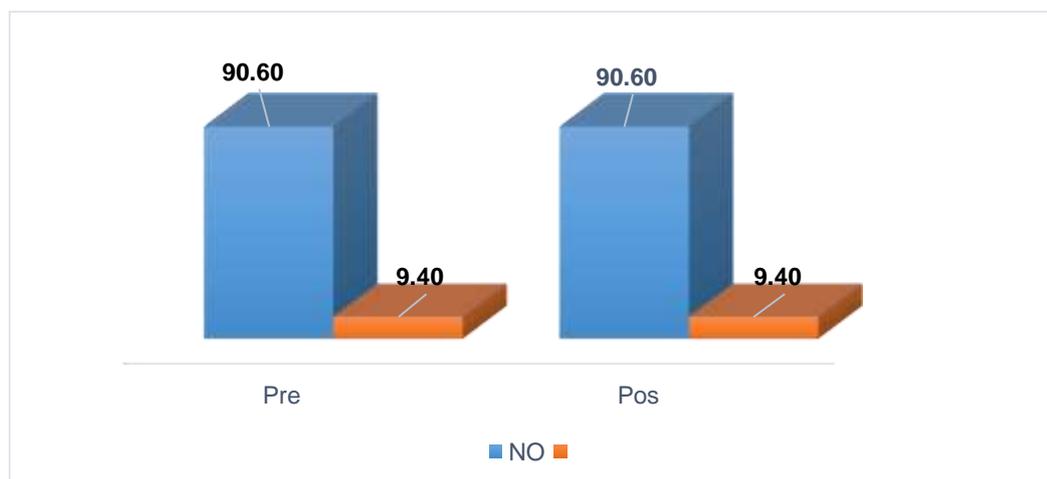


GRÁFICO N° 02. Resultados por indicador para la Dimensión 1: Ética, pre y pos test.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 8, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "B", que pertenecen al grupo de control, para la dimensión en estudio, ética, del cual se evaluó si el alumno cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales, para el grupo de control en el pre test se pudo evidenciar que el 90.60% presentan esta actitud, realidad que se mantiene para el pos test, de ello se señala que el grupo de control conformado por la sección "B", no participó del Taller de pensamiento crítico.

DIMENSIÓN 2: EPISTEMOLOGÍA

INDICADORES: Asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico.

TABLA N° 9.

Resultados por indicador para la Dimensión 2: Epistemología, pre y pos test, para el grupo experimental.

Asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico				
Nivel o categoría	Pre test		Pos test	
	Fi	%	fi	%
SI	4	12.50	30	93.80
NO	28	87.50	2	6.20
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

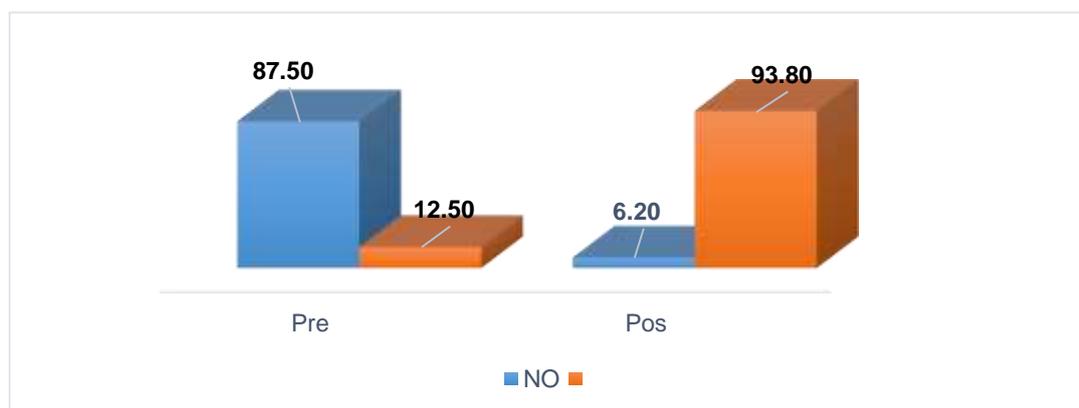


GRÁFICO N° 03. Resultados por indicador para la Dimensión 2: Epistemología, para el pre y pos test.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 9, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "A", que pertenecen al grupo de control, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, epistemología, del cual se evaluó si el alumno asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico, para el

pre test, en el grupo experimental, el 12.50% representado por 4 alumnos, presenta esta actitud; y el 87.50% no presenta esta actitud, para el pos test, se evidenció que 93.80% de los alumnos desarrollo esta actitud, y solo el 6.30% no asume el cambio en el tiempo en conocimiento científico; ello a raíz de que participaron en el taller de pensamiento crítico.

TABLA N° 10.

Resultados por indicador para la Dimensión 2: Epistemología, pre y pos test, para el grupo de control.

Asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico				
Nivel o categoría	Pre test		Pos test	
	Fi	%	fi	%
SI	3	9.40	3	9.40
NO	29	90.60	29	90.60
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

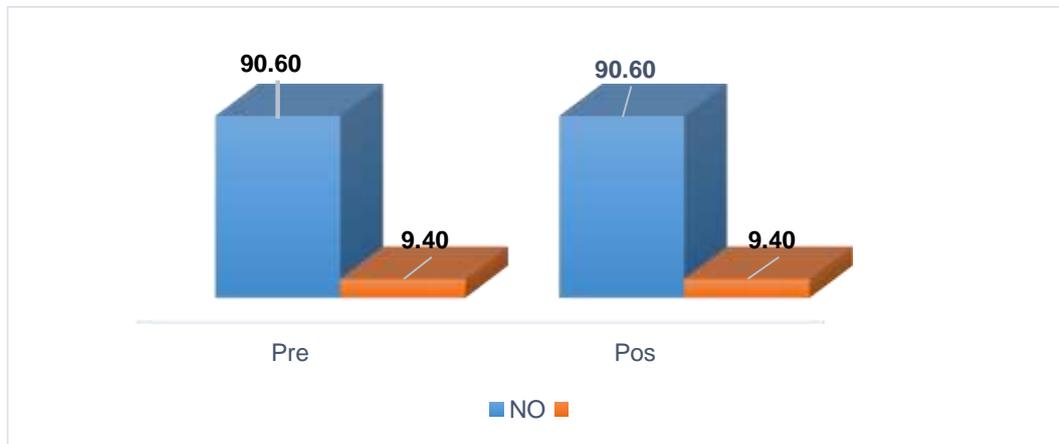


GRÁFICO N° 04. Resultados por indicador para la Dimensión 2: Epistemología, para el pre y pos test.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 10, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "B", que pertenecen al grupo de control, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la

dimensión en estudio, epistemología, del cual se evaluó si el alumno asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico. Para el grupo de control en el pre test se pudo evidenciar que el 90.60% presentan esta actitud, realidad que se mantiene para el pos test, de ello se señala que el grupo de control conformado por la sección “B”, no participó del Taller de pensamiento crítico.

DIMENSIÓN 3: FILOSOFÍA DE LA MENTE

INDICADORES: Asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro.

TABLA N° 11.

Resultados por indicador para la Dimensión 3: Filosofía de la mente, pre y pos test, para el grupo experimental.

Asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro.				
Nivel o categoría	Pre test		Pos test	
	Fi	%	Fi	%
SI	2	6.20	31	96.90
NO	30	93.80	1	3.10
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

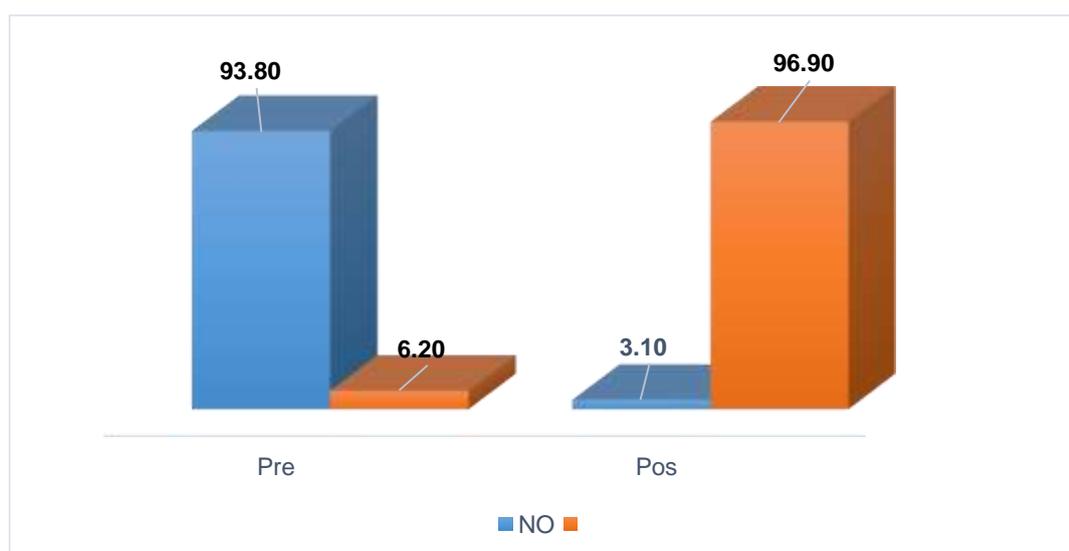


GRÁFICO N° 05. Resultados para la Dimensión 3: Filosofía de la mente, pre y pos test.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 11, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "A", que pertenecen al grupo experimental, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, filosofía de la mente, del cual se evaluó si el alumno asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico, para el pre test, en el grupo experimental, el 6.30% representado por 2 alumnos, presenta esta actitud; y el 93.80% no presenta esta actitud, para el pos test, se evidenció que 96.90% de los alumnos desarrollo esta actitud, y solo el 3.10% no asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro; ello a raíz de que participaron en el taller de pensamiento crítico.

TABLA N° 12.

Resultados por indicador para la Dimensión 3: Filosofía de la mente, pre y pos test, para el grupo de control.

Nivel o categoría	Asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro			
	Pre test		Pos test	
	Fi	%	fi	%
SI	2	6.20	2	6.20
NO	30	93.80	30	93.80
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

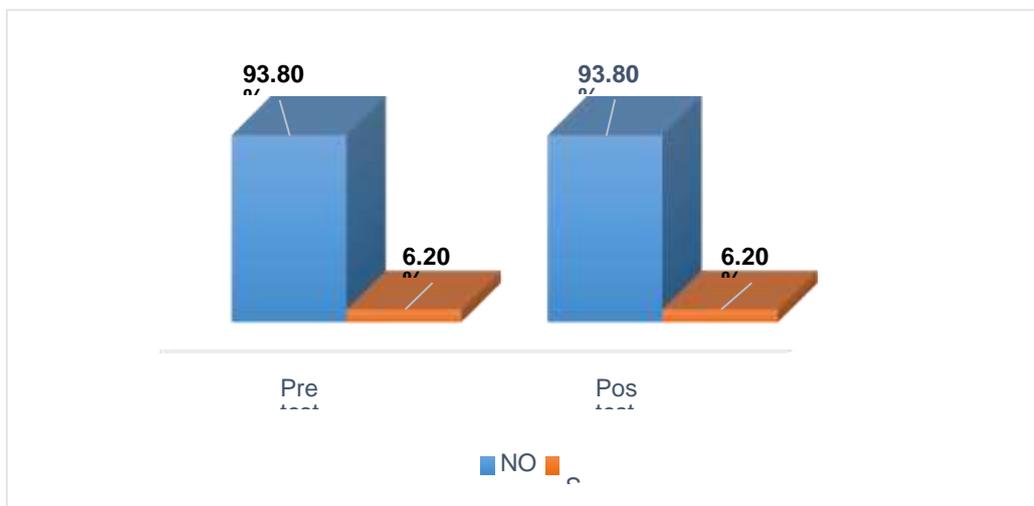


GRÁFICO N° 06. Resultados para la Dimensión 3: Filosofía de la mente, pre y pos test.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 12, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección “B”, que pertenecen al grupo de control, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, filosofía de la mente, del cual se evaluó si el alumno asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico. Para el grupo de control en el pre test se pudo evidenciar que el 93.80% presentan esta actitud, realidad que se mantiene para el pos test, de ello se señala que el grupo de control conformado por la sección “B”, no participó del Taller de pensamiento crítico.

VARIABLE INDEPENDIENTE: PENSAMIENTO CRÍTICO DIMENSIÓN 1: LOGICA

INDICADORES: Organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos - Fundamenta la verdad en base a los principios lógicos - Relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas.

TABLA N° 13.

Resultados por indicador para la Dimensión 1: Lógica, pre y pos test, para el grupo experimental.

	Organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos		Fundamenta la verdad en base a los principios lógicos		Relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas	
PRE TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	fi	%	Fi	%
SI	2	6.20	3	9.40	2	6.20
NO	30	93.80	29	90.60	30	93.80
TOTAL	32	100	32	100	32	100
POS TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	fi	%	fi	%
SI	31	96.90	7	93.80	30	93.80
NO	1	3.10	2	6.20	2	6.20
TOTAL	40	100	40	100	40	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

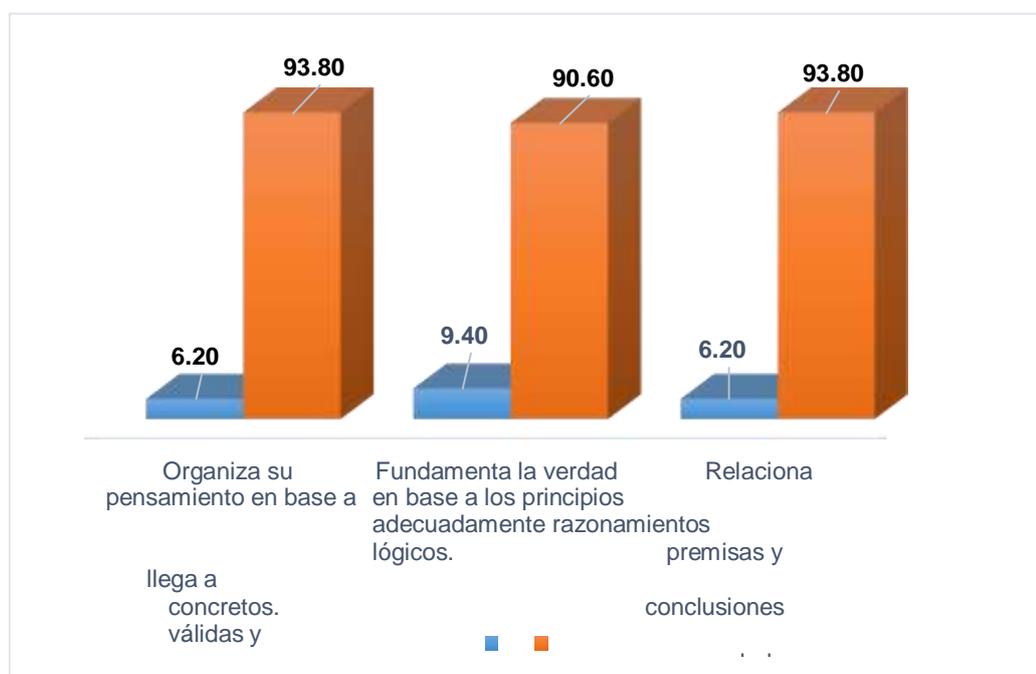


GRÁFICO N° 07. *Resultados por indicador para la Dimensión 1: Lógica, pre test, para el grupo experimental.*



GRÁFICO N° 08. Resultados por indicador para la Dimensión 1: Lógica, pos test, para el grupo experimental.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 13, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "A", que pertenecen al grupo experimental, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, lógica, que organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos, para el pre test, en el grupo experimental, el 6.20% representado por 2 alumnos, presenta esta actitud; y el 93.80% no presenta esta actitud, para el pos test, se evidenció que 96.90% de los alumnos desarrolló esta actitud, y solo el 3.10% no presenta esta actitud; asimismo se estudió si el alumno fundamenta la verdad en base a los principios lógicos, de ello para el pre test solo el 9.40% presenta esta actitud y el 90.60% no lo presenta; para el pos test se evidenció que el 93.80% presenta esta actitud y solo el 6.20% no la presenta; de la misma forma también se estudió si el alumno relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas, de ello podemos decir que para el pre test el 6.20% si presenta esta actitud y el 93.80% no lo presenta, sin embargo para el pos test, se evidenció que el 93.80%

presenta esta actitud y solo el 6.20% no lo presenta, ello a raíz de que participaron en el taller de pensamiento crítico.

TABLA N° 14.

Resultados por indicador para la Dimensión 1: Lógica, pre y pos test, para el grupo de control.

Nivel o categoría	Organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos		Fundamenta la verdad en base a los principios lógicos		Relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas	
	Fi	%	Fi	%	fi	%
PRE TEST						
SI	2	6.20	3	9.40	2	6.20
NO	30	93.80	29	90.60	30	93.80
TOTAL	32	100	32	100	32	100
POS TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	Fi	%	fi	%
SI	2	6.20	3	9.40	2	6.20
NO	30	93.80	29	90.60	30	93.80
TOTAL	40	100	40	100	40	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

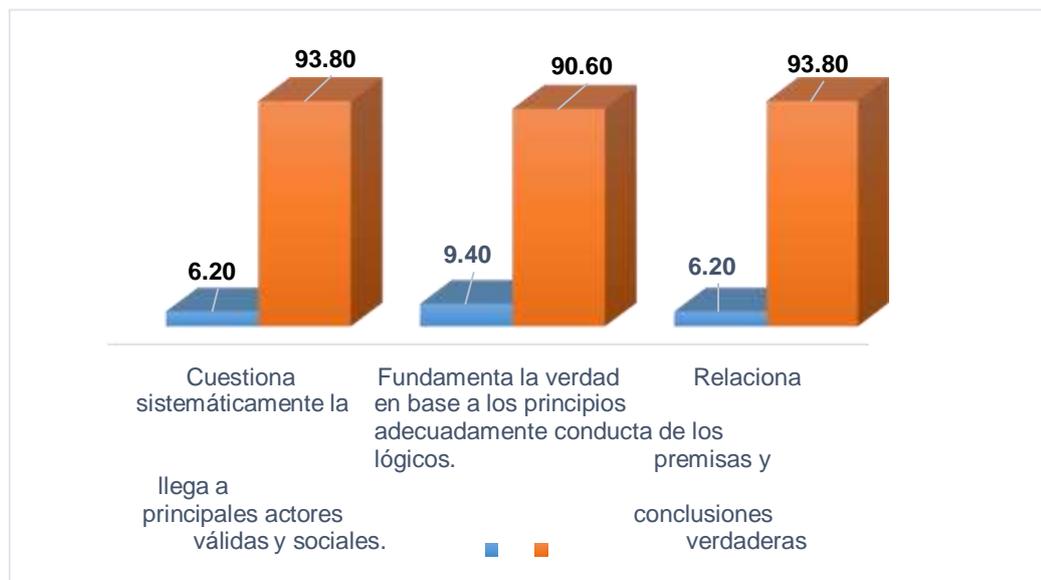


GRÁFICO N° 09. *Resultados por indicador para la Dimensión 1: lógica, pre test, grupo de control.*

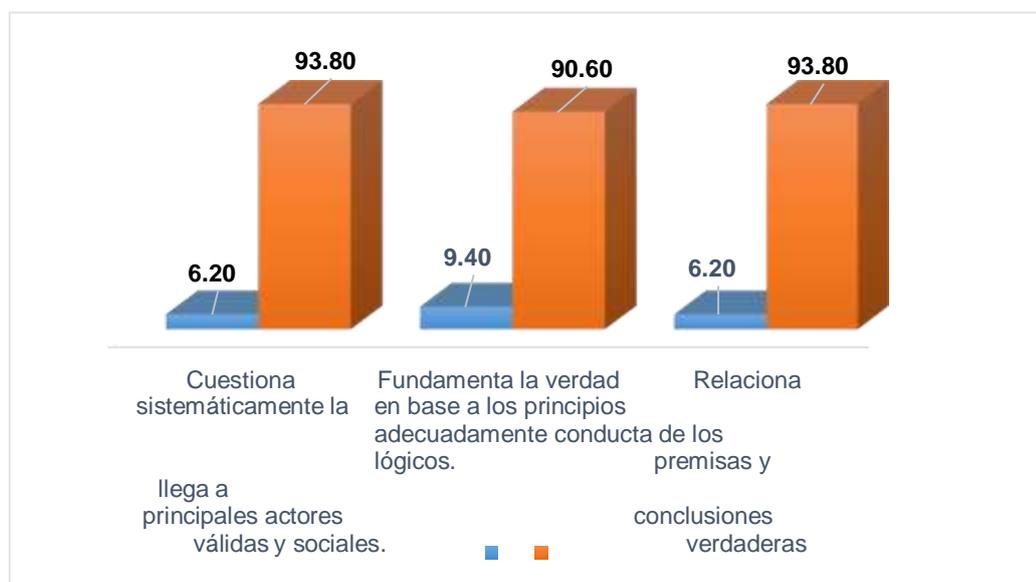


GRÁFICO N° 010. Resultados por indicador para la Dimensión 1: lógica, pos test, grupo de control.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 14, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "B", que pertenecen al grupo de control, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, lógica, del cual se evaluó si el alumno sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales, para el pre test, en el grupo de control, el 6.20% representado por 2 alumnos, presenta esta actitud; y el 93.80% no presenta esta actitud, para el pos test, se evidenció que 93.80% de los alumnos desarrollo esta actitud, y solo el 6.20% no presenta esta actitud; asimismo se estudió si el alumno fundamenta la verdad en base a los principios lógicos, de ello para el pre test solo el 9.40% presenta esta actitud y el 90.60% no lo presenta; para el pos test se evidenció que el 9.40% presenta esta actitud y solo el 90.60% no la presenta; de la misma forma también se estudió si el alumno relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas, de ello podemos decir que para el pre test el

6.20% si presenta esta actitud y el 93.80% no lo presenta, sin embargo para el pos test, se evidenció que el 93.80% presenta esta actitud y solo el 6.20% no lo presenta, ello a raíz de que participaron en el taller de pensamiento crítico.

DIMENSIÓN 2: DIALOGICA

INDICADORES: Muestra tolerancia y expone su punto de vista en forma oral – Utiliza argumentos convincentes para persuadir y defender su punto de vista en forma oral – Muestra actitud de evaluación, autoevaluación y rectificación.

TABLA N° 15.

Resultados por indicador para la Dimensión 2: Dialógica, pre y pos test, para el grupo experimental.

	Muestra tolerancia y expone su punto de vista en forma oral		Utiliza argumentos convincentes para persuadir y defender su punto de vista en forma oral		Muestra actitud de evaluación, autoevaluación y rectificación	
PRE TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	fi	%	fi	%
SI	2	6.20	2	6.20	2	6.20
NO	30	93.80	30	93.80	30	93.80
TOTAL	32	100	32	100	32	100
POS TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	fi	%	fi	%
SI	30	93.80	30	93.80	29	90.60
NO	2	6.20	2	6.20	3	9.40
TOTAL	40	100	40	100	40	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

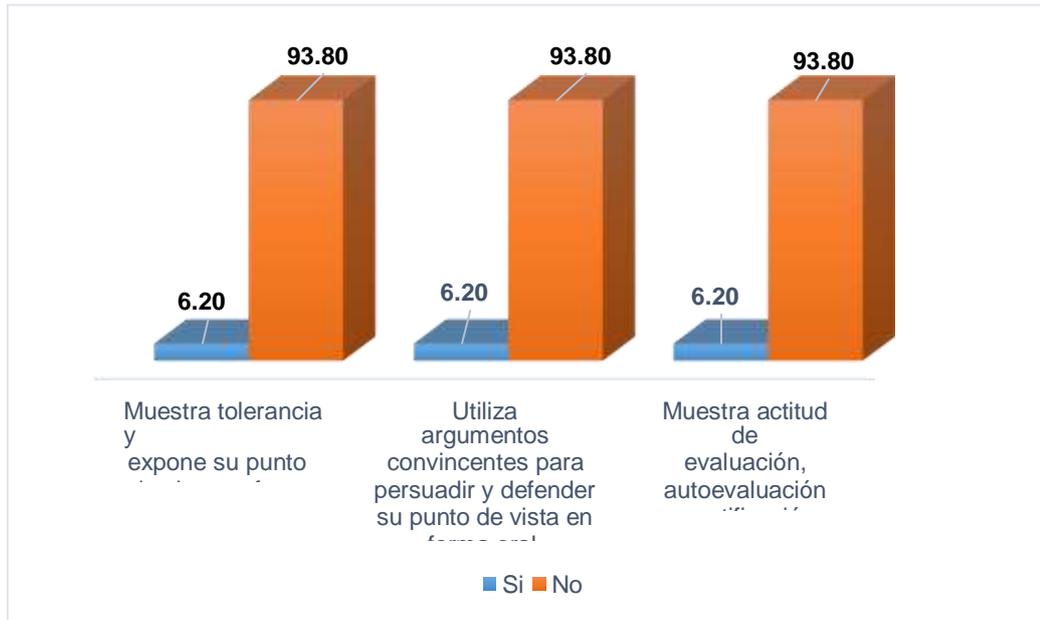


GRÁFICO N° 011. Resultados por indicador para la Dimensión 2: Dialógica, pre test, grupo experimental.

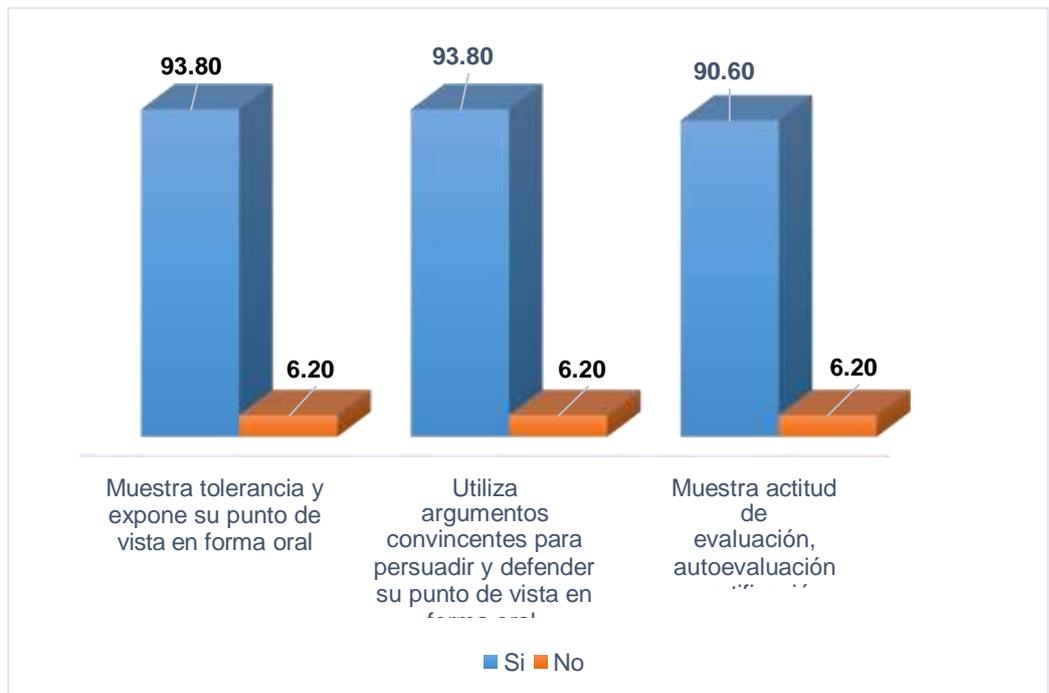


GRÁFICO N° 012. Resultados por indicador para la Dimensión 2: Dialógica, pos test, grupo experimental.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 15, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "A", que pertenecen al grupo experimental, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el

instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, dialógica, del cual se evaluó si el alumno muestra tolerancia y expone su punto de vista en forma oral, para el pre test, en el grupo experimental, el 6.20% representado por 2 alumnos, presenta esta actitud; y el 93.80% no presenta esta actitud, para el pos test, se evidenció que 93.80% de los alumnos desarrollo esta actitud, y solo el 6.20% no presenta esta actitud; asimismo se estudió si el alumno utiliza argumentos convincentes para persuadir y defender su punto de vista en forma oral, de ello para el pre test solo el 6.20% presenta esta actitud y el 93.80% no lo presenta; para el pos test se evidenció que el 93.80% presenta esta actitud y solo el 6.20% no la presenta; de la misma forma también se estudió si el alumno muestra actitud de evaluación, autoevaluación y rectificación, de ello podemos decir que para el pre test el 6.20% si presenta esta actitud y el 93.80% no lo presenta, sin embargo para el pos test, se evidenció que el 90.60% presenta esta actitud y solo el 9.40% no lo presenta, ello a raíz de que participaron en el taller de pensamiento crítico.

TABLA N° 16.

Resultados por indicador para la Dimensión 2: Dialógica, pre y pos test, para el grupo de control.

	Muestra tolerancia y expone su punto de vista en forma oral		Utiliza argumentos convincentes para persuadir y defender su punto de vista en forma oral		Muestra actitud de evaluación, autoevaluación y rectificación	
PRE TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	fi	%	fi	%
SI	2	6.20	3	9.40	2	6.20
NO	30	93.80	29	90.60	30	93.80
TOTAL	32	100	32	100	32	100
POS TEST						
Nivel o categoría	Fi	%	fi	%	fi	%
SI	2	6.20	3	9.40	2	6.20
NO	30	93.80	29	90.60	30	93.80

TOTAL	40	100	40	100	40	100
-------	----	-----	----	-----	----	-----

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019

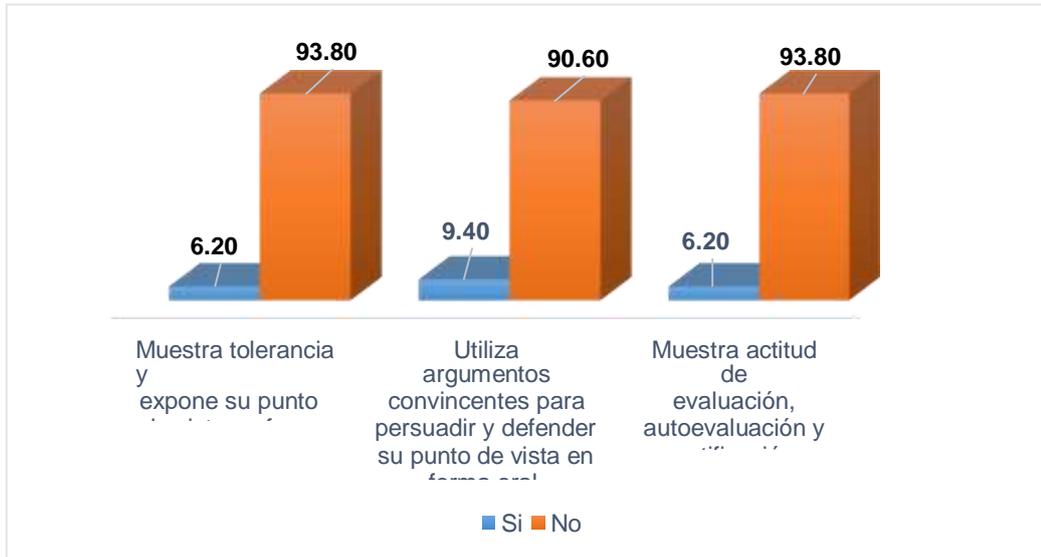


GRÁFICO N° 013. Resultados por indicador para la Dimensión 2: Dialógica, pos test, grupo de control.

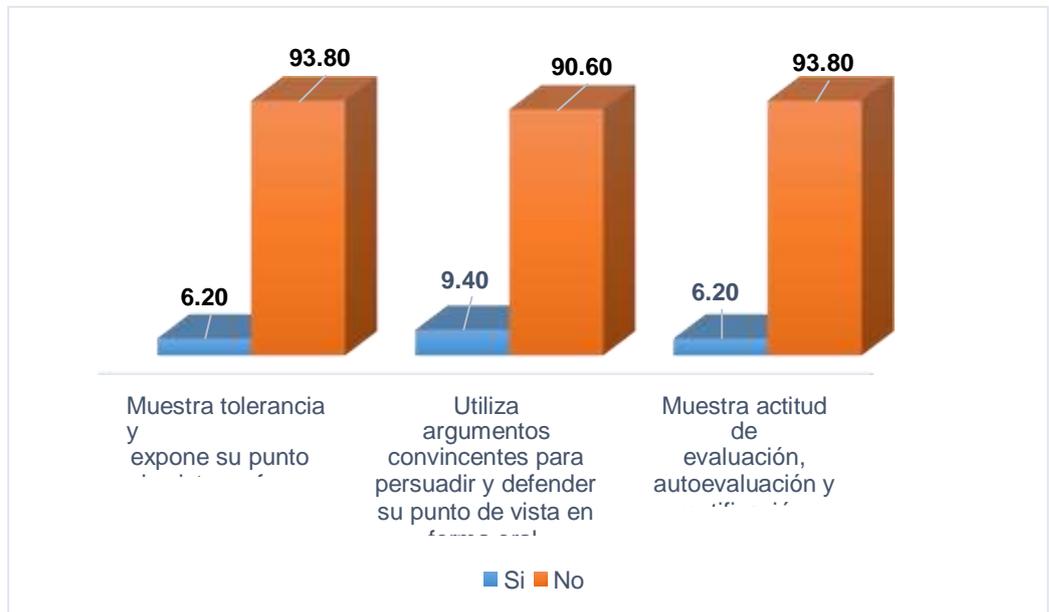


GRÁFICO N° 014. Resultados por indicador para la Dimensión 2: Dialógica, pos test, grupo de control.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 16, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección

“B”, que pertenecen al grupo de control, de la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, dialógica. Para el grupo de control en el pre test se pudo evidenciar que tanto para el pre y pos test, al evaluar si el alumno cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales el 93.80% no presenta esta actitud; si fundamenta la verdad en base a los principios lógicos el 90.60% no presenta esta actitud y si relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas el 90.60% no presenta esta actitud, realidad que se mantiene para el pos test, de ello se señala que el grupo de control conformado por la sección “B”, no participó del Taller de pensamiento crítico.

DIMENSIÓN 3: CONTEXTUAL

INDICADORES: Relaciona el tema de estudio con el entorno social.

TABLA N° 17.

Resultados por indicador para la Dimensión 3: Contextual, pre y pos test, para el grupo experimental.

Relaciona el tema de estudio con el entorno social.				
Nivel o categoría	Pre test		Pos test	
	Fi	%	fi	%
SI	0	0.00	30	93.80
NO	32	100.00	2	6.20
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

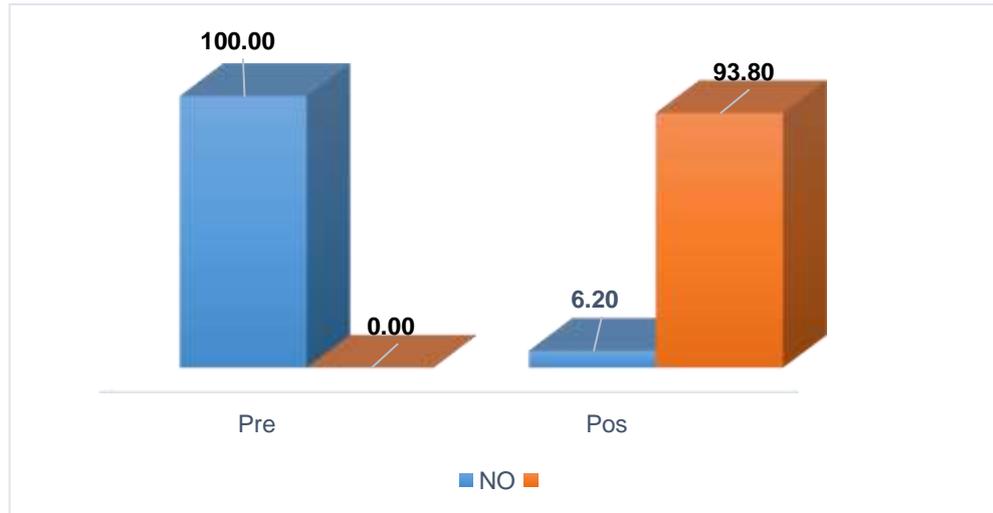


GRÁFICO N° 015. Resultados por indicador para la Dimensión 3: Contextual, pre y pos test.

Interpretación de resultados:

La tabla N° 17, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección “A”, que pertenecen al grupo experimental, pertenecientes a la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, contextual, del cual se evaluó si el alumno relaciona el tema de estudio con el entorno social, para el pre test, en el grupo experimental, el 100.00% de los alumnos no presenta esta actitud; para el pos test, se evidenció que 93.80% de los alumnos desarrolló esta actitud, y solo el 6.20% no relaciona el tema de estudio con el entorno social; ello a raíz de que participaron en el taller de pensamiento crítico.

TABLA N° 18.

Resultados por indicador para la Dimensión 3: Contextual, pre y pos test, para el grupo de control.

Relaciona el tema de estudio con el entorno social.				
Nivel o categoría	Pre test		Pos test	
	Fi	%	fi	%
SI	2	6.20	2	6.20
NO	30	93.80	30	93.80
TOTAL	32	100	32	100

Fuente: Cuestionario para determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el Pensamiento Crítico, en alumnos de la I.E. César Vallejo, 2019.

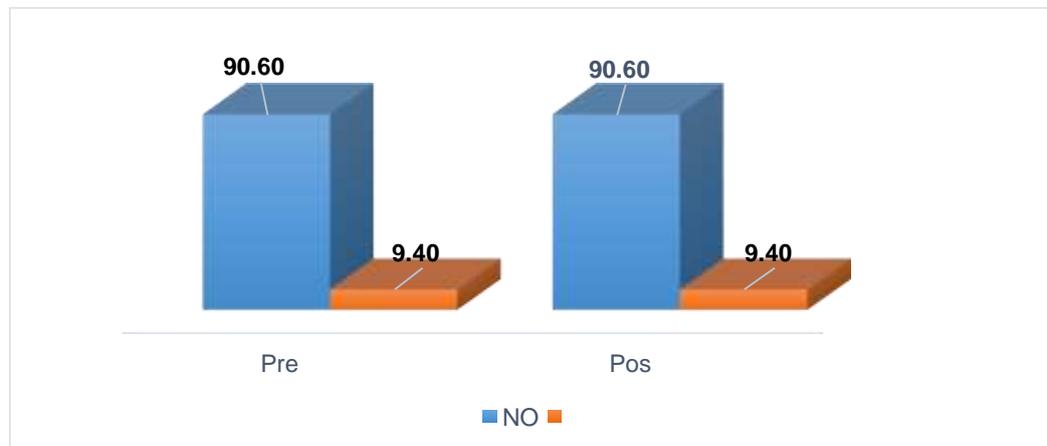


GRÁFICO N° 016. Resultados por indicador para la Dimensión 3: Contextual, pre y pos test, grupo de control.

4.1. Interpretación de resultados:

La tabla N° 18, se presentan los resultados analizados del instrumento de observación aplicado a los 32 alumnos de la sección "B", que pertenecen al grupo de control, pertenecientes a la Institución Educativa César Vallejo, provincia de Huánuco, asimismo el instrumento se estructuró en dimensiones para cada una de las variables, para la dimensión en estudio, contextual, del cual se evaluó si el alumno relaciona el tema de estudio con el entorno social, para el pre test, se pudo evidenciar que el 93.80% presentan esta actitud, realidad que se mantiene para el pos test, de ello se señala que el grupo de control conformado por la sección "B", no participó del Taller de pensamiento crítico.

4.2. Análisis inferencial y/o contrastación de hipótesis

Para la contrastación de las hipótesis se aplica la prueba no paramétrica de MacNemar, en relación a los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento al grupo experimental y para el grupo de control, de ello obtuvimos los siguientes resultados:

4.2.1. Contrastación de Hipótesis General

Variables:

V. I.: Enseñanza de la filosofía

V. D.: Pensamiento Crítico

Planteamiento de hipótesis:

H_0 : La enseñanza de la filosofía no mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

H_1 : La enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

Hipótesis Estadística

Para determinar si las variables tienen relación, se comparará el valor de p con el nivel de significancia:

Valor $p \leq \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables tienen las mismas probabilidades (Rechazar H_0).

Valor $p > \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables no tienen las mismas probabilidades (No se puede rechazar H_0)

La prueba es unilateral de cola derecha, de acuerdo a lo establecido en H_a .

Empleamos el software estadístico SPSS para la prueba de

MacNemar:**TABLA N° 19.**

Resultados de la prueba de Hipótesis General para el grupo experimental, para la variable enseñanza de la filosofía.

		ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA		Total
		(DESPUÉS)		
		NO	SI	
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA (ANTES)	NO	1	29	30
	SI	0	2	2
Total		1	31	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

TABLA N° 20.

Resultados de la prueba de Hipótesis General para el grupo experimental, para la variable pensamiento crítico.

		PENSAMIENTO CRÍTICO		Total
		(DESPUÉS)		
		NO	SI	
PENSAMIENTO CRÍTICO (ANTES)	NO	1	30	31
	SI	0	1	1
Total		1	31	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

TABLA N° 21.

Resultados de la prueba de Hipótesis General para el grupo de control, para la variable enseñanza de la filosofía.

		ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	
		(DESPUÉS)	
		NO	SI
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA (ANTES)	NO	.	2
	SI	.	2
Total		.	2 8

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

TABLA N° 22.

Resultados de la prueba de Hipótesis General para el grupo de control, para la variable pensamiento crítico.

	PENSAMIENTO CRÍTICO			Total
		(DESPUÉS)		
		NO	SI	
PENSAMIENTO CRÍTICO (ANTES)	NO	28	1	29
	SI	3	0	3
Total		1	1	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

Análisis de Resultados:

Al aplicar la prueba no paramétrica de MacNemar como se aprecia que para el grupo experimental al estudiar los valores obtenidos para la variable enseñanza de la filosofía 29 alumnos cambiaron positivamente de actitud; de la misma manera para la variable pensamiento crítico 30 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio la variable enseñanza de la filosofía, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 27 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico.

Estadísticos de prueba

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de valores diferentes entre GEA_ENSEÑANZA_FILOSOFIA y GED_ENSEÑANZA_FILOSOFIA tienen las mismas probabilidades.	Prueba de McNemar para muestras relacionadas	,000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de valores diferentes entre GEA_PENSAMIENTO_CRÍTICO y GED_PENSAMIENTO_CRÍTICO tienen las mismas probabilidades.	Prueba de McNemar para muestras relacionadas	,000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Decisión:

Los datos obtenidos de los estadístico de prueba no paramétrico de McNemar para muestras relacionadas; donde el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula; es decir la enseñanza de la filosofía impartida a través del Taller de pensamiento crítico; incrementó entre los alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo, el desarrollo de actitudes que conducen al pensamiento crítico, únicamente en los alumnos pertenecientes al grupo experimental evaluados a través de las mediciones efectuadas antes y después del taller.

Contrastación de Hipótesis Específicas Planteamiento de Hipótesis Secundaria 1:

- : La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco .2019.
- : La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

Hipótesis Estadística

Para determinar si las variables tienen relación, se comparará el valor de p con el nivel de significancia

Valor $p \leq \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables tienen las mismas probabilidades (Rechazar H0).

Valor $p > \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables no tienen las mismas probabilidades (No se puede rechazar H0)

La prueba es unilateral de cola derecha, de acuerdo a lo establecido en Ha.

Empleamos el software estadístico SPSS para la prueba de MacNemar:

TABLA N° 23.

Resultados de la prueba de Hipótesis Específica 1 para el Grupo Experimental, para la dimensión lógica.

		LÓGICA (DESPUÉS)		Total
		NO	SI	
DIMESIÓN LÓGICA (ANTES)	NO	1	29	30
	SI	0	2	2
Total		1	31	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

TABLA N° 24.

Resultados de la prueba de Hipótesis Específica 1 para *el Grupo de Control*, para la dimensión lógica.

		LÓGICA (DESPUÉS)		Total
		NO	SI	
DIMESIÓN LÓGICA (ANTES)	NO	29	0	29
	SI	0	3	3
Total		29	3	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

Análisis de Resultados: Al aplicar la prueba no paramétrica de MacNemar como se aprecia que para el grupo experimental al estudiar los valores obtenidos para la dimensión lógica 30 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 27 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico.

Estadísticos de prueba

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de valores diferentes entre GEA_LOGICA y GED_LOGICA tienen las mismas probabilidades.	Prueba de McNemar para muestras relacionadas	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Decisión:

Los datos obtenidos de los estadístico de prueba no paramétrico de McNemar para muestras relacionadas; donde el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula; es decir la enseñanza de la filosofía impartida a través del Taller de pensamiento crítico; incrementó entre los alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo, el desarrollo de actitudes que conducen al pensamiento crítico, a través de la lógica únicamente en los alumnos pertenecientes al grupo experimental evaluados a través de las mediciones efectuadas antes y después del taller.

Planteamiento de Hipótesis Secundaria 2:

- : La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.
- : La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

Hipótesis Estadística

Para determinar si las variables tienen relación, se comparará el valor de p con el nivel de significancia

Valor $p \leq \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables tienen las mismas probabilidades (Rechazar H_0).

Valor $p > \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables no tienen las mismas probabilidades (No se puede rechazar H_0).

La prueba es unilateral de cola derecha, de acuerdo a lo establecido en H_a .

Empleamos el software estadístico SPSS para la prueba de MacNemar:

TABLA N° 25.

Resultados de la prueba de Hipótesis Específica 2 para el Grupo Experimental, para la dimensión dialógica.

		DIALÓGICA (DESPUÉS)		Total
		NO	SI	
DIMESIÓN DIALÓGICA (ANTES)	NO	2	28	30
	SI	0	2	2
Total		2	30	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

TABLA N° 26.

Resultados de la prueba de Hipótesis Específica 2 para el Grupo de control, para la dimensión dialógica.

		DIALÓGICA (DESPUÉS)		Total
		NO	SI	
DIMESIÓN DIALÓGICA (ANTES)	NO	29	0	29
	SI	0	3	3
Total		29	3	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

Análisis de Resultados: Al aplicar la prueba no paramétrica de MacNemar como se aprecia que para el grupo experimental al estudiar los valores obtenidos para la dimensión dialógica 28 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 29 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico.

Estadísticos de prueba

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de valores diferentes entre GEA_DIALOGICA y GED_DIALOGICA tienen las mismas probabilidades.	Prueba de McNemar para muestras relacionadas	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05.

Decisión:

Los datos obtenidos de los estadístico de prueba no paramétrico de McNemar para muestras relacionadas; donde el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula; es decir la enseñanza de la filosofía impartida a través del Taller de pensamiento crítico; incrementó entre los alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo, el desarrollo de actitudes que conducen al pensamiento crítico, a través de la dialógica únicamente en los alumnos pertenecientes al grupo experimental evaluados a través de las mediciones efectuadas antes y después del taller.

Planteamiento de Hipótesis Secundaria 3:

- : La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión contextual de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.
- : La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.

Hipótesis Estadística

Para determinar si las variables tienen relación, se comparará el valor de p con el nivel de significancia

Valor $p \leq \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables tienen las mismas probabilidades (Rechazar H0).

Valor $p > \alpha$: Las distribuciones de valores diferentes entre las variables no tienen las mismas probabilidades (No se puede rechazar H_0).

La prueba es unilateral de cola derecha, de acuerdo a lo establecido en H_a .

Empleamos el software estadístico SPSS para la prueba de MacNemar:

TABLA N° 27.

Resultados de la prueba de Hipótesis Específica 3 para el Grupo Experimental, para la dimensión contextual.

		DIMENSIÓN CONTEXTUAL		Total
		(DESPUÉS)		
		NO	SI	
DIMENSIÓN	NO	2	28	30
CONTEXTUAL (ANTES)	SI	0	2	2
Total		2	30	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

TABLA N° 28.

Resultados de la prueba de Hipótesis Específica 3 para el Grupo de control, para la dimensión contextual.

		DIMENSIÓN CONTEXTUAL		Total
		(DESPUÉS)		
		NO	SI	
DIMENSIÓN	NO	30	0	30
CONTEXTUAL (ANTES)	SI	0	2	2
Total		30	2	32

Fuente: Datos procesados en el Software SPSS

Análisis de Resultados: Al aplicar la prueba no paramétrica de MacNemar como se aprecia que para el grupo experimental al estudiar los valores obtenidos para la dimensión contextual 28 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 30 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico.

Estadísticos de prueba

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las distribuciones de valores diferentes entre GEA_CONTEXTUAL y GED_CONTEXTUAL tienen las mismas probabilidades.	Prueba de McNemar para muestras relacionadas	,000	Rechaza la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es ,05

Decisión:

Los datos obtenidos de los estadístico de prueba no paramétrico de McNemar para muestras relacionadas; donde el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula; es decir la enseñanza de la filosofía impartida a través del Taller de pensamiento crítico; incrementó entre los alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo, el desarrollo de actitudes que conducen al pensamiento crítico, a través de la dimensión contextual únicamente en los alumnos pertenecientes al grupo experimental evaluados a través de las mediciones efectuadas antes y después del taller.

4.2. Discusión de resultados

En este capítulo se lleva a cabo la comparación de los resultados o hallazgos conseguidos con la de otros investigadores que se han citado, además de contar con el sustento teórico considerado en el desarrollo de la investigación. Para ello, lo que se ha buscado es responder al problema general, determinar la relación que existe entre la enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico de los alumnos de la Institución Educativa César Vallejo, de la provincia de Huánuco, 2019, para ello se planteó como hipótesis general: H_0 : La enseñanza de la filosofía no mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019. Y

- La enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E.

César Vallejo - Huánuco 2019. Para lo cual una vez aplicada la prueba no paramétrica de MacNemar, aplicada a 32 alumnos de la sección "A", como grupo experimental y 32 alumnos de la sección "B", como grupo de control, a quienes se les evaluó bajo el instrumento del cual los resultados obtenidos muestra que 29 alumnos cambiaron positivamente de actitud; de la misma manera para la variable pensamiento crítico 30 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio la variable enseñanza de la filosofía, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 27 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico. En la cual nuestros resultados guardan cierta relación con la investigación realizada por Eyzaguirre (2018), quien menciona que actualmente contamos con suficiente evidencia sobre los beneficios cognitivos que conlleva enseñar argumentación, en general, los estudiantes que tuvieron filosofía progresaron aproximadamente dos meses más que el resto de los estudiantes en lectura y matemáticas. Estos impactos fueron mayores en alumnos prioritarios que en alumnos de niveles socioeconómicos más altos.

Las dimensiones de estudio para la variable independiente fueron: lógica, dialógica y contextual, las cuales en base a las teorías planteadas se contrastan con los hallazgos conseguidos con la de otros investigadores.

- A) Para el resultado de la hipótesis específica 1 en las pruebas de contraste, se obtuvo que 30 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 27 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de

pensamiento crítico, también como el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, se refuerza la afirmación.

- B) En el resultado de la hipótesis específica 2 en las pruebas de contraste, se demuestra que 28 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 29 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico; asimismo; el valor p es menor que el valor de alfa 0.05, es decir que la enseñanza de la filosofía impartida a través del Taller de pensamiento crítico; incrementó entre los alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo, el desarrollo de actitudes que conducen al pensamiento crítico, a través de la dialógica únicamente en los alumnos pertenecientes al grupo experimental evaluados a través de las mediciones efectuadas antes y después del taller.
- C) En el resultado de la hipótesis específica 3 en las pruebas de contraste, se demuestra que 28 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 30 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico; asimismo; el valor p es menor que el valor de alfa 0.05, es decir la enseñanza de la filosofía impartida a través del Taller de pensamiento crítico; incrementó entre los alumnos del quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo, el desarrollo de actitudes que conducen al pensamiento crítico, a través de la dimensión contextual

únicamente en los alumnos pertenecientes al grupo experimental evaluados a través de las mediciones efectuadas antes y después del taller. Al respecto nuestros resultados guardan cierta relación con la investigación realizada por Castañeda (2017), quien concluyó que, al aplicar el programa diseñado bajo el paradigma cognitivo, programa de Filosofía para niños, que el 90% de los niños que participaron respondieron afirmativamente al programa ya que en cada sesión cooperaban mostrando una actitud de disposición a la discusión filosófica.

4.3. Aporte de la investigación

El aporte de la investigación se sitúa en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de educación secundaria con el fin de incrementar el poder de la mente mediante el cual ellos elaboraran significaciones con las cuales interpretan su relación del mundo, con los demás y consigo mismo, incrementando de esta manera el pensamiento lógico, el cual construye preposiciones, dando lugar a la argumentación como instrumento; de la misma manera dar lugar al pensamiento dialógico el cual incrementa la capacidad para maximizar el propio pensamiento con relación al de los otros, permitiendo examinar un pensamiento desde la solución que otros han dado; finalmente para el pensamiento contextual permitirá examinar la ideología política en relación a la sociedad que formamos parte.

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos en la investigación y contrastándolos con los objetivos planteados, podemos concluir en lo siguiente:

1. Al conocer el resultado en las pruebas realizadas indica que 29 alumnos cambiaron positivamente de actitud; de la misma manera para la variable pensamiento crítico 30 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio la variable enseñanza de la filosofía, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 27 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico, asimismo como el p_valor 0.000 es menor que el valor de alfa 0.05, existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, es decir la enseñanza de la filosofía influye el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa César Vallejo.
2. Al evaluar si la enseñanza de la filosofía influye en el desarrollo de la dimensión lógica del pensamiento crítico, de los alumnos de quinto año, se obtuvo que 30 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 27 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico, también como el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna es decir que la enseñanza de la filosofía influye en el pensamiento crítico en su dimensión lógica.
3. Al evaluar si la enseñanza de la filosofía influye en el desarrollo de la

dimensión dialógica del pensamiento crítico, de los alumnos de quinto año, se obtuvo que 28 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 29 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico, también como el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna es decir que la enseñanza de la filosofía influye en el pensamiento crítico en su dimensión dialógica.

4. Al evaluar si la enseñanza de la filosofía influye en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico, de los alumnos de quinto año, se obtuvo que 28 alumnos cambiaron positivamente de actitud; cabe señalar que este grupo en estudio participo activamente del taller de pensamiento crítico; sin embargo al estudiar el grupo de control, podemos visualizar que para el pre test al estudio de la dimensión, se pudo evidenciar que de los 32 alumnos en estudio 30 de ellos no presentaron ninguna evolución o cambio, cabe señalar que ellos no participaron del taller de pensamiento crítico, también como el p_valor 0,000 es menor que el valor de alfa 0.05, existe suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna es decir que la enseñanza de la filosofía influye en el pensamiento crítico en su dimensión contextual.

RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS

De acuerdo a las conclusiones de la investigación realizada se sugiere lo siguiente:

1. Se recomienda sensibilizar a los docentes en el uso de las herramientas aplicadas en el taller de pensamiento crítico con el fin de replicar los resultados para todas las secciones de la Institución Educativa César Vallejo.
2. Se recomienda que incluir textos literarios que fortalezcan el desarrollo del pensamiento lógico, con el fin de mejorar la parte de argumentación de los alumnos.
3. Incluir círculos de debate que desarrollen el pensamiento dialógico, de los alumnos que previamente participaron en el taller de pensamiento crítico.
4. Organizar grupos de debate que contribuyan a la expresión del pensamiento contextual, referidos a su exposición política.

BIBLIOGRÁFICAS

- Agratti, L. (2000). *La enseñanza de la filosofía en el debate*. En E. T. José, *Educación y pensamiento crítico* (pág. 45). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blanco Mayor, C. (1990). *Aprender a pensar*. En *Filosofía y educación* (Vol. 5, págs. 7-8). Madrid: D.L Ediciones de la Torre Barón 1993 “importancia del pensamiento crítico”
- Calero Pérez, M. (1998). *Teorías y aplicaciones básicas de constructivismo Pedagógico*. Jesús María-Perú: San Marcos.
- Ciro A. Lazo (2011) tesis “aplicación del programa ASCAG-LPHR2 y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del primer año de la Facultad de Ciencias de Educación – UNHEVAL 2011”.
- Cruz, J. (2005). *Creatividad + Pensamiento práctico Actitud transformadora*. Buenos Aires: Pluma y Papel.
- Castañeda Rodríguez, J. (2017). *La filosofía como insumo para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la Educación Básica*. San Luis de Potosí, México: Congreso Nacional de Investigación Educativa -COMIE.
- Chiavenato, M. (2000). *Administración de recursos humanos*. Colombia: Mac Graw - Hill Interamericana. S.A.
- Correa Lozano, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*. N° 12., 67- 82.
- De Sánchez, M. A. (1995). *Desarrollo de habilidades de pensamiento; procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas, ITESM.
- Díaz, C. (1991). *Introducción al pensamiento de Martin Buber*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounie.
- Edwin Esteban (2002). *Cómo Elaborar un Proyecto de Investigación en Educación*. Huancayo. Pág. 72

- Eyzaguirre, S. (2018). *El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico*. Chile: Edición Digital, Puntos de referencia N° 485. Obtenido de <https://educacion.udd.cl/files/2018/08/El-rol-de-la-filosofia-en-el-desarrollo-del-pensamiento-cr%C3%ADtico.pdf>
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: D.F.: McGraw-Hill. Interamericana Editores.
- Guerra Vilaboy, S. (2011). *Forjadores del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Quito: LA TIERRA.
- Menichetti, P. (2012). *Aprendizaje inteligente: Cómo lograr que tus hijos disfruten los estudios y obtengan resultados ¡Ya!* Medellín: Grijalbo.
- Lopera, R. Z. (2012). *Método científico*. Colombia: Editorial Globo.
- Páramo Carmona, A. (enero de 2011). ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? *Revista Digital WADI-RED*, 1(1). Obtenido de <file:///C:/Users/kathering/Downloads/Dialnet-TieneSentidoLaEnsenanzaDeLaFilosofiaEnElBachillera-3632921.pdf>
- Parra Alvarracín, G. (2000). *Bases epistemológicas de la educación comunicativa: definiciones y perspectivas de su desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Roberto Hernández Sampieri (2016). *Metodología de la investigación* 6ta edición.
- Sánchez Pirela, B. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, pp. 98-107.
- Tamayo A, O. E., Zona, R., & Loaiza. Z, Y. E. (Julio de 2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Waksman, V., & Kohan, W. (2000). *Filosofía para niños: Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANEXOS

ANEXO 01. Matriz de consistencia

LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE LOS TRABAJADORES DEL GOBIERNO REGIONAL HUÁNUCO, 2019.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPOTESIS	VARIAB.	DIMENSION	INDICADOR	INSTRU.	METODOLOGIA
<p>GENERAL ¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019?</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <p>¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019?</p> <p>¿De qué forma la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de</p>	<p>GENERAL Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.</p> <p>ESPECIFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco, 2019. Determinar si la enseñanza de la filosofía mejora la 	<p>GENERAL Hi: La enseñanza de la filosofía mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019. H0: La enseñanza de la filosofía no mejora el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019.</p> <p>ESPECIFICAS</p> <p>H1: La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019. H0: La enseñanza de la filosofía no mejora la dimensión lógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E. César Vallejo - Huánuco 2019. H2: La enseñanza de la filosofía mejora la dimensión dialógica de los alumnos del 5to año de educación secundaria de la I.E.</p>	<p>V.I ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA</p> <p>V.D PENSAMIENTO CRÍTICO</p>	<p>ÉTICA</p> <p>EPISTEMOLOGÍA</p> <p>FILOSOFÍA DE LA MENTE</p> <p>LÓGICA</p>	<p>-Cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales.</p> <p>- Asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico.</p> <p>-Asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro.</p> <p>- Organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos. - Fundamenta la verdad en base a</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Cuestionario</p>	<p>TIPO DE ESTUDIO Prospectivo, aplicada, observacional, Transversal y longitudinal, descriptivo.</p> <p>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Diseño experimental de dos grupos relacionados.</p> <p>Leyenda: n= Muestra Ne = Grupo experimental O1, O2: número de observaciones de las variables. Ne1= Grupo de control O2,O3=Observaciones</p> <p>POBLACION Y MUESTRA Población: Conformado por 95 alumnos. Muestra: Representada por 32 alumnos</p> <p>TECNICA - La encuesta</p>

ANEXO 03. Instrumentos

Estimado estudiante, a continuación, se le aplicará el instrumento de evaluación sobre la enseñanza de la filosofía y su influencia en desarrollo del pensamiento crítico en la Institución Educativa César Vallejo, en el desarrollo del Taller de Pensamiento Crítico.

	PRESENTA LA ACTITUD	
	SI	NO
VARIABLE: ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA		
DIMENSION: ETICA		
- Cuestiona sistemáticamente la conducta de los principales actores sociales.		
DIMENSION: EPISTEMOLOGIA		
- Asume que cambia en el tiempo en conocimiento científico.		
DIMENSION: FILOSOFIA DE LA MENTE		
- Asume que la mente (pensamiento) es resultado de la episteme física del cerebro.		
VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO		
DIMENSION: LOGICA		
- Organiza su pensamiento en base a razonamientos concretos.		
- Fundamenta la verdad en base a los principios lógicos.		
- Relaciona adecuadamente premisas y llega a conclusiones válidas y verdaderas.		
DIMENSION: DIALÓGICA		
- Muestra tolerancia y expone su punto de vista en forma oral.		
- Utiliza argumentos convincentes para persuadir y defender su punto de vista en forma oral.		
- Muestra actitud de evaluación, autoevaluación y rectificación.		
DIMENSION: CONTEXTUAL		
- Relaciona el tema de estudio con el entorno social.		