

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE EL
MÉTODO SOCRÁTICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE
LA FILOSOFÍA

Tesis presentada por:

FLAVIO GUTIÉRREZ VELASCO

Cód. ORCID 0000-0002-4902-229X

Para obtener el Grado Académico de
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Enseñanza - aprendizaje

Asesora

Dra. Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

Cód. ORCID 0000-0003-2454-8495

Lima – Perú

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

FLAVIO GUTIÉRREZ VELASCO

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos.

Asesora: nombres y apellidos.

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente del Jurado: nombres y apellidos.

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro del Jurado 1: nombres y apellidos.

María Jacqueline Solano Salinas

Miembro del Jurado 2: nombres y apellidos.

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Directora de la Escuela de posgrado

Declaratoria de originalidad de la Asesora

| | | | |
|---|---|---------------|-------------------------|
| Escuela de Posgrado: | Escuela de Posgrado | | |
| Programa Académico: | Doctorado en Educación | | |
| Dependencia al que pertenece el docente asesor: | Departamento Académico de Educación | | |
| Docente asesor que verifica la originalidad: | LUCRECIA ELIZABETH CHUMPITAZ CAMPOS | | |
| ORCID: | 0000-0003-2454-8495 | | |
| Título del documento: | DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE EL MÉTODO SOCRÁTICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA FILOSOFÍA | | |
| Autora(s) del documento: | FLAVIO GUTIÉRREZ VELASCO | | |
| Mecanismo utilizado para detección de originalidad: | Software Turnitin | | |
| Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos) | 2227065067 | | |
| Porcentaje de <u>similitud</u> detectado: | | | 8% |
| Fuentes originales de las similitudes detectadas: | Fuentes de internet = | 7% | |
| | Publicaciones = | 2% | |
| | Trabajos del estudiante = | 3% | |
| Imagen del % similitud y fuentes detectadas | | | |
| Informe final de tesis 26/11 | | | |
| INFORME DE ORIGINALIDAD | | | |
| 8% | 7% | 2% | 3% |
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |
| El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. | | | |
| Fecha de aplicación en Turnitin: (26-11-2023) | 26 de noviembre de 2023 | | |

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana, de cómo el método socrático, como una estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico. El enfoque de investigación fue mixto, con predominio del cualitativo, con un diseño fenomenográfico; el nivel es el explicativo; el tipo es sustantiva aplicada. La muestra para la parte cualitativa ha estado constituida por seis grupos totalizando 30 estudiantes y un grupo focal de 4 docentes; y para el aspecto cuantitativo de 104 estudiantes. Se elaboraron cuatro instrumentos: un registro de guía documental del sílabo de filosofía II, una guía de entrevista para estudiantes, una guía de entrevista para docentes y un cuestionario. Los resultados se han organizado siguiendo los objetivos: las preguntas que se hacen en filosofía sí contribuyen a desarrollar la capacidad de discutir (OE1); el recurso a la dialéctica, a la capacidad de tomar decisiones (OE2); y el recurso a la mayéutica, a la capacidad de metacognición (OB3), dimensiones propias del pensamiento crítico. Se llegó a la conclusión de que el método socrático, en sus tres fases (pregunta, dialéctica y mayéutica) sí favorece el desarrollo del pensamiento crítico en las capacidades de argumentación, toma de decisiones y metacognición.

Palabras clave: Pensamiento crítico, método socrático, didáctica de la filosofía, mayéutica, metacognición.

ABSTRACT

The objective of this research was to explain the perceptions of teachers and students of the third undergraduate cycle of the different schools of a private university in Metropolitan Lima, of how the Socratic method, as a strategy in the teaching of philosophy, contributes to develop critical thinking. The research was mixed, with a predominance of the qualitative one, with a phenomenographic design; the level is explanatory; the type is applied noun. The sample for the qualitative part has been made up of six groups totaling 30 students and a focus group of 4 teachers; and for the quantitative aspect of 104 students. Four instruments were developed: a documentary guide record of the syllabus of philosophy II, an interview guide for students, an interview guide for teachers and a questionnaire. The results have been organized according to the objectives: the questions that are asked in philosophy do contribute to developing the ability to discuss (OE1); the use of dialectics, to the ability to make decisions (OE2); and the use of maieutics, to the capacity for metacognition (OB3), dimensions of critical thinking. It was concluded that the Socratic method, in its three phases (question, dialectic and maieutics) does favor the development of critical thinking in argumentation, decision-making and metacognition capacities.

Keywords: Critical thinking, Socratic method, didactics of philosophy, maieutics, metacognition.

DEDICATORIA

Dedico esta investigación a mi esposa Zoila Allccaco por estar a mi lado siempre y por cada detalle conmigo, a mi hija Karina por hacerme un padre orgulloso y su apoyo que siempre me brinda, y a mis hermanos por su valioso apoyo y estímulo que me han brindado durante todo el tiempo.

RECONOCIMIENTOS

Mi agradecimiento especial a la Dra. Lucrecia Chumpitaz por su dedicación académica como asesora de mi tesis. Igualmente, mi agradecimiento a mis compañeras y compañeros del doctorado, por su valioso estímulo; a mis amigos del Departamento de Filosofía y Teología; a la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, especialmente a la Rectora Dra. Victoria García, al Vicerrector de Investigación Dr. Ángel Gómez y a la Dra. Patricia Mendoza Vicerrectora Académica.

ÍNDICE

| | Página |
|---|--------|
| RESUMEN | 4 |
| DEDICATORIA | 5 |
| ÍNDICE | 6 |
| LISTA DE TABLAS | 10 |
| LISTA DE FIGURAS..... | 14 |
| CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 21 |
| 1.1. Planteamiento del problema..... | 21 |
| 1.2. Justificación de la investigación | 24 |
| 1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación..... | 27 |
| 1.3.1. Delimitación de la investigación | 27 |
| 1.3.2. Limitaciones de la investigación..... | 29 |
| 1.4. Objetivos de la investigación..... | 30 |
| 1.4.1. Objetivo general..... | 30 |
| 1.4.2. Objetivos específicos..... | 30 |
| CAPÍTULO II: EL MARCO TEÓRICO..... | 32 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación..... | 32 |
| 2.1.1. Antecedentes nacionales | 32 |
| 2.1.2. Antecedentes internacionales | 37 |
| 2.2. Bases teóricas | 44 |
| 2.2.1. El diálogo socrático..... | 44 |

| | Página |
|---|--------|
| 2.2.1.1. Concepto de diálogo socrático..... | 44 |
| 2.2.1.2. El Teeteto | 46 |
| 2.2.1.3. Fases del método socrático | 47 |
| 2.2.1.4. Actualidad del método socrático | 52 |
| 2.2.2. El pensamiento crítico | 54 |
| 2.2.2.1. Capacidad para discutir o argumentar..... | 59 |
| 2.2.2.2. Capacidad para tomar decisiones | 61 |
| 2.2.2.3. Metacognición | 64 |
| 2.2.3. Enseñanza de la filosofía | 68 |
| 2.2.3.1. Enseñanza de la filosofía en el ámbito universitario | 68 |
| 2.2.3.2. Dimensión práctica de la filosofía | 71 |
| 2.2.3.3. Didáctica de la filosofía | 73 |
| 2.2.3.4. Métodos en la enseñanza de la filosofía | 76 |
| 2.2.3.5. Diálogo socrático y desarrollo del pensamiento crítico | 78 |
| 2.3. Definición de términos..... | 80 |
| 2.3.1. Mayéutica..... | 80 |
| 2.3.2. Dialéctica:..... | 80 |
| 2.3.3. Diálogo socrático | 81 |
| 2.3.4. Refutación..... | 81 |
| 2.3.5. Argumentar | 82 |
| 2.3.6. Inferir | 82 |

| | Página |
|--|------------|
| 2.3.7. Pensamiento crítico | 82 |
| 2.3.8. Categorías del pensamiento crítico | 83 |
| 2.3.9. Didáctica de la Filosofía | 83 |
| CAPÍTULO III: MÉTODO..... | 84 |
| 3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación | 84 |
| 3.2. Participantes | 91 |
| 3.2.1. Población | 92 |
| 3.2.2. Muestra | 92 |
| 3.2.2.1. Criterios de inclusión | 94 |
| 3.2.2.2. Criterio de exclusión | 94 |
| 3.3. Categorías de análisis..... | 96 |
| 3.3.1. Definición conceptual y operacional de las categorías previas. | 96 |
| 3.3.2. Matriz de operacionalización de las subcategorías e indicadores/criterios..... | 97 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información..... | 99 |
| 3.4.1. Descripción de las técnicas e instrumentos utilizados | 99 |
| 3.4.2. Presentación de los instrumentos de recogida de la información .. | 100 |
| 3.4.3. Fichas técnicas de los instrumentos | 102 |
| 3.5. Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información | 106 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | 111 |
| 4.1. Resultados de objetivo general..... | 111 |

| | Página |
|---|--------|
| 4.2. Resultados del objetivo específico 1 (OE1)..... | 123 |
| 4.3. Resultados del objetivo específico 2 (OE2)..... | 160 |
| 4.4. Resultados del objetivo específico 3 (OB3)..... | 197 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 239 |
| 5.1. OG: El método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. | 239 |
| 5.2. OE1: La pregunta socrática favorece la capacidad de discutir..... | 241 |
| 5.3. OE2: La dialéctica contribuye a la toma de decisiones..... | 245 |
| 5.4. OE3: La mayéutica favorece la metacognición. | 249 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 254 |
| 6.1. CONCLUSIONES..... | 254 |
| 6.2. RECOMENDACIONES | 255 |
| REFERENCIAS | 257 |
| APÉNDICES | 265 |

LISTA DE TABLAS

| Tabla | Página |
|---|--------|
| 1 Estudiantes de Filosofía I y Filosofía II que llevaron estos cursos de cargo..... | 24 |
| 2 Muestra de estudiantes y docentes para los grupos focales | 93 |
| 3 Muestra de estudiantes para el cuestionario sobre pensamiento crítico | 94 |
| 4 Criterio de selección de la muestra de estudiantes | 95 |
| 5 Criterios de selección de la muestra de docentes | 95 |
| 6 Operacionalización de las variables | 98 |
| 7 Técnicas e instrumentos utilizados en función de las categorías y subcategorías..... | 100 |
| 8 Ficha técnica de la entrevista al grupo focal de docentes..... | 102 |
| 9 Ficha técnica de la entrevista a grupos focales de estudiantes..... | 103 |
| 10 Ficha técnica del cuestionario para la categoría pensamiento crítico | 104 |
| 11 Ficha técnica de análisis documental para la categoría enseñanza de la filosofía | 105 |
| 12 Edad de los estudiantes | 116 |
| 13 Resumen del procesamiento de datos..... | 117 |
| 14 Estadísticas de fiabilidad | 118 |
| 15 Estadísticas de elemento..... | 118 |
| 16 Estadísticas del total de elementos..... | 119 |

| Tabla | Página |
|--|--------|
| 17 Resultado del cuestionario sobre pensamiento crítico | 121 |
| 18 Estadísticos sobre las preguntas 1, 2 y 3 | 147 |
| 19 Tabla de frecuencia de la Ley del Congreso | 147 |
| 20 Tabla de frecuencia de la concepción de estado en Hegel..... | 148 |
| 21 Tabla de frecuencia del caso Vacunagate | 149 |
| 22 Estadísticos de las preguntas 4, 5 y 6 | 151 |
| 23 Tabla de frecuencia de la pregunta sobre el conflicto agrario..... | 151 |
| 24 Tabla de frecuencia de la pregunta sobre la verificación científica de Dios..... | 152 |
| 25 Tabla de frecuencia sobre la pregunta acerca del lenguaje informativo..... | 153 |
| 26 Estadísticos de las preguntas 7, 8 y 9 | 155 |
| 27 Tabla de frecuencia sobre la inseminación artificial | 155 |
| 28 Tabla de frecuencia sobre la denuncia al docente | 156 |
| 29 Frecuencia de la pregunta del hombre auténtico en Heidegger | 157 |
| 30 Estadísticos de las preguntas 10, 11 y 12 | 184 |
| 31 Frecuencia de la pregunta sobre la primera misa luego de la emergencia..... | 184 |
| 32 Frecuencia de la pregunta sobre la doble remuneración en pandemia..... | 185 |
| 33 Frecuencia de la pregunta acerca de que lo único válido es lo verificable | 186 |

| Tabla | Página |
|---|--------|
| 34 Estadísticos de las preguntas 13, 14 y 15 | 188 |
| 35 Frecuencia de la pregunta sobre la contratación de un nuevo trabajador | 188 |
| 36 Frecuencia de la pregunta sobre un préstamo bancario | 189 |
| 37 Frecuencia de la pregunta sobre Dios como creación del hombre | 190 |
| 38 Estadísticos de las preguntas 16, 17 y 18 | 192 |
| 39 Frecuencia de la pregunta de montar un nuevo negocio | 192 |
| 40 Frecuencia de la pregunta sobre la denegación de licenciamiento de SUNEDU | 193 |
| 41 Frecuencia de la pregunta acerca del tipo de preguntas en una evaluación | 194 |
| 42 Estadísticos de las preguntas 19, 20 y 21 | 217 |
| 43 Frecuencia de la pregunta sobre errores en una evaluación sobre Kant ... | 218 |
| 44 Frecuencia de la pregunta acerca de la concepción de la historia en Hegel | 219 |
| 45 Frecuencia de la pregunta sobre la reproducción asistida | 220 |
| 46 Estadísticos de las preguntas 22, 23 y 24 | 221 |
| 47 Frecuencia de la pregunta sobre las "Revoluciones científicas" de T. Khun | 222 |
| 48 Frecuencia de la pregunta sobre aprendizajes significativos en filosofía ... | 223 |
| 49 Frecuencia de la pregunta sobre la capacitación en el trabajo | 224 |

| Tabla | Página |
|---|--------|
| 50 Estadísticos de las preguntas 25, 26 y 27 | 225 |
| 51 Frecuencia de la pregunta sobre evaluación de controles de lectura..... | 226 |
| 52 Frecuencia de la pregunta sobre la redacción de un ensayo..... | 227 |
| 53 Frecuencia de la pregunta sobre la evaluación continua del docente | 228 |
| 54 Síntesis de los objetivos específicos..... | 231 |



LISTA DE FIGURAS

| Figura | página |
|---|--------|
| 1 Fases del método socrático..... | 48 |
| 2 Elementos del pensamiento | 56 |
| 3 Dimensiones del pensamiento crítico..... | 58 |
| 4 Relación entre las categorías independientes y la dependiente (aspecto cualitativo) | 90 |
| 5 Relación entre la categoría independiente y la dependiente (aspecto cuantitativo)..... | 91 |
| 6 Procesamiento y análisis de la información recogida en el cuestionario..... | 106 |
| 7 Procesamiento y análisis de la información recogida en el registro documental | 107 |
| 8 Procesamiento y análisis de la información recogida en la entrevista a docentes..... | 108 |
| 9 Procesamiento y análisis de la información recogida en los grupos focales | 109 |
| 10 Aspectos del diálogo socrático que influyen en el pensamiento crítico. | 110 |
| 11 Gráfico sobre el método socrático..... | 112 |
| 12 Gráfico sobre pensamiento crítico en ciencias de la comunicación..... | 113 |
| 13 Pensamiento crítico según las estudiantes de traducción..... | 113 |
| 14 Pensamiento crítico según las estudiantes de nutrición..... | 114 |
| 15 Pensamiento crítico según las estudiantes de derecho | 114 |

| Figura | página |
|---|--------|
| 16 Pensamiento crítico según las estudiantes de psicología A | 115 |
| 17 Pensamiento crítico según las estudiantes de psicología B | 115 |
| 18 Gráfico sobre la edad de las estudiantes..... | 117 |
| 19 Resultado del cuestionario sobre pensamiento crítico | 122 |
| 20 Dimensiones de la pregunta socrática | 125 |
| 21 Opiniones de los docentes sobre la dimensión práctica de la filosofía..... | 128 |
| 22 Capacidad de discutir según el grupo de ciencias de la comunicación..... | 130 |
| 23 Capacidad de discutir según el grupo de traducción..... | 132 |
| 24 Capacidad de discutir según el grupo de nutrición..... | 134 |
| 25 Capacidad de discutir según el grupo de derecho | 136 |
| 26 Capacidad de discutir según el grupo de psicología A..... | 139 |
| 27 Capacidad de discutir según el grupo de psicología B..... | 142 |
| 28 Utilidad de la filosofía según los docentes y estudiantes | 145 |
| 29 Gráfico de la Ley del Congreso | 148 |
| 30 Gráfico de la concepción del estado en Hegel | 149 |
| 31 Gráfico del caso Vacunagate | 150 |
| 32 Gráfico sobre el conflicto agrario..... | 152 |
| 33 Gráfico sobre la verificación científica de Dios | 153 |
| 34 Gráfico acerca del lenguaje informativo..... | 154 |
| 35 Gráfico sobre la inseminación artificial..... | 156 |

| Figura | página |
|--|--------|
| 36 Gráfico sobre la denuncia a un docente | 157 |
| 37 Gráfico sobre el hombre auténtico en Heidegger | 158 |
| 38 Percepciones de los docentes sobre la dialéctica socrática | 161 |
| 39 Percepciones de las estudiantes de ciencias de la comunicación..... | 165 |
| 40 Percepciones de las estudiantes de traducción. | 168 |
| 41 Percepciones de las estudiantes de nutrición..... | 171 |
| 42 Percepción de las estudiantes de derecho..... | 174 |
| 43 Percepciones de las estudiantes de psicología A. | 177 |
| 44 Percepciones de las estudiantes de Psicología B. | 180 |
| 45 Gráfico sobre la primera misa luego de la emergencia | 185 |
| 46 Gráfico sobre la doble remuneración en pandemia..... | 186 |
| 47 Gráfico acerca de que lo único válido es lo verificable..... | 187 |
| 48 Gráfico sobre la contratación de un nuevo trabajador..... | 189 |
| 49 Gráfico sobre un préstamo bancario | 190 |
| 50 Gráfico sobre Dios como creación del hombre..... | 191 |
| 51 Gráfico sobre montar un nuevo negocio | 193 |
| 52 Gráfico sobre la denegación de licenciamiento de SUNEDU | 194 |
| 53 Gráfico sobre el tipo de preguntas en una evaluación | 195 |
| 54 Percepciones de los docentes sobre la mayéutica..... | 198 |
| 55 Percepciones de las estudiantes de ciencias de la comunicación..... | 203 |

| Figura | página |
|--|--------|
| 56 Percepciones de las estudiantes de nutrición sobre la metacognición..... | 205 |
| 57 Percepción de las estudiantes de derecho sobre la metacognición | 208 |
| 58 Percepción de las estudiantes de psicología A sobre la metacognición | 211 |
| 59 Percepción de las estudiantes de psicología B sobre la metacognición | 214 |
| 60 Gráfico sobre los errores en una evaluación de Kant..... | 218 |
| 61 Gráfico sobre la concepción de la historia en Hegel | 219 |
| 62 Gráfico sobre la reproducción asistida | 220 |
| 63 Gráfico sobre las "Revoluciones científicas" de T.Khun..... | 222 |
| 64 Gráfico sobre los aprendizajes significativos en Filosofía..... | 223 |
| 65 Gráfico sobre la capacitación en el trabajo | 224 |
| 66 Gráfico sobre evaluación de controles de lectura..... | 226 |
| 67 Gráfico sobre la redacción de un ensayo..... | 227 |
| 68 Gráfico sobre la evaluación continua de docentes | 228 |



INTRODUCCIÓN

Como parte de la experiencia en la docencia de filosofía en la universidad ha sido la preocupación de saber llegar a los estudiantes, de manera que el curso no se torne aburrido, sino más bien que tenga incidencias prácticas, que los estudiantes realmente amen la filosofía, como muy bien se lo indica en la misma definición de filosofía como “amor a la sabiduría”. El reto, pues, de todo docente de filosofía es hacerla gustar, a que se la elija por sí misma y no por algún beneficio económico, que contribuya a humanizar más al ser humano. En esta perspectiva el método socrático, por privilegiar el cuestionamiento que permita desarrollar la capacidad crítica, resulta una herramienta adecuada para este objetivo. Penosamente se constata que la visión de hombre predominante en la cultura actual es la mercantilista y no la dimensión humanizante, valorando a la persona por lo que produce y no por lo que es. Es este un desafío para toda universidad, apostar por una educación humanizadora que forme ciudadanos críticos, pensantes, capaces de afrontar cualquier situación desafiante. Estas son algunas de las motivaciones que nos han conducido a recoger las impresiones de las estudiantes de cómo el método socrático contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía universitaria.

Por ello el diseño de esta investigación es el cualitativo-cuantitativo, con un claro predominio del cualitativo, con un enfoque fenomenográfico, que permite recoger directamente las percepciones de los docentes del uso del método socrático en las clases de filosofía y de las estudiantes de cómo la

filosofía ha contribuido a desarrollar el pensamiento crítico, en tres de sus dimensiones: capacidad de argumentación, capacidad para tomar decisiones y capacidad de metacognición.

Para el aspecto cualitativo se han utilizado como instrumentos la entrevista a grupos focales y el análisis del sílabo de filosofía II y para la parte cuantitativa se aplicó un cuestionario, que refuerza los hallazgos de la parte cualitativa. La muestra ha estado constituida por estudiantes del tercer ciclo de una universidad particular de Lima, que llevan el curso de filosofía como parte de su formación humanística.

Partiendo de la pregunta de investigación se ha planteado el siguiente objetivo general: explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado del 2021 de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana de cómo el método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Para el logro de este objetivo se han planteado tres objetivos específicos: el primero centrado en determinar de qué manera el primer momento del método socrático, la pregunta socrática, aplicado por los docentes, influye en la capacidad de discutir o argumentar de los estudiantes, como una dimensión del pensamiento crítico; el segundo objetivo se orientó a identificar de qué manera el segundo momento del método socrático, el dialéctico, aplicado por los docentes, contribuye a la toma de decisiones de los estudiantes, como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico; y el tercero en analizar de qué manera el tercer momento del método socrático, el alumbramiento del conocimiento o mayéutica, aplicado por los docentes, contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio

aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.

Esta investigación ha sido desarrollada en seis capítulos: En el primero se presenta el problema de investigación, en el que se presentan el planteamiento del problema, la justificación de la investigación, la delimitación y limitaciones de la investigación y los objetivos; en el segundo, el marco teórico, en el que se desarrollan los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas, la definición de términos y las hipótesis de la presente investigación; en el tercero, el método en el que se presenta el diseño, la muestra, los instrumentos, y el procesamiento y análisis de la información recogida en las entrevistas, cuestionario y sílabo de Filosofía II; en el cuarto, los resultados, partiendo de los objetivos específicos para llegar al objetivo general; en el quinto, la discusión de los resultados, en el que se contrastan los resultados con los antecedentes y el marco teórico analizados; y en el último las conclusiones y recomendaciones, resaltando las ideas principales a las que se ha llegado, concluyendo con algunas recomendaciones para quienes estén interesados en estos temas.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo se aborda el problema de la investigación: planteamiento, justificación, delimitación y limitaciones y los objetivos tanto general como específicos.

1.1. Planteamiento del problema

El aprendizaje de la filosofía en las universidades con frecuencia se torna problemático debido a su poca incidencia en la práctica de cada día; es bastante teórico, sin incidencias en la vida real. Los aprendizajes se centran más en los contenidos que en el desarrollo de competencias, se da al curso de filosofía un enfoque más histórico que por temáticas. Las evaluaciones muchas veces se miden más por los contenidos asimilados por los estudiantes, antes que en el logro de las competencias propias de la filosofía. Por todo ello, la enseñanza de la filosofía no contribuye adecuadamente al desarrollo del pensamiento crítico, el cual es una de las competencias de mayor aporte en la filosofía.

Tenemos así que, en la enseñanza de la filosofía se ha seguido más el método tradicional de transmisión de conocimientos donde el docente era el experto, el erudito, el especialista en el pensamiento de los diversos filósofos y el estudiante era quien asimilaba esos conocimientos, mostrando su admiración por estos grandes pensadores. En este proceso de aprendizaje de la filosofía no se ha tenido muy en cuenta el contexto histórico de estos grandes pensadores, puesto que ellos son hijos de su tiempo y buscaron analizar y comprender esa situación que les tocó vivir, para, de esa manera,

contribuir a la solución de esa problemática. El aprendizaje no ha estado encaminado a generar en el estudiante un pensamiento crítico complejo, el cual le permita analizar su realidad actual y ver de qué manera las ideas de estos grandes pensadores ayudan a resolver los actuales problemas por los que atraviesa la humanidad.

Por otro lado, es preocupante que el número de estudiantes desaprobados tenga un porcentaje significativo, lo que lleva a preguntarse del porqué de estos resultados, qué está pasando con la enseñanza de la filosofía. Esto ha llevado a que en muchas universidades se plantee la posibilidad de eliminar el curso de filosofía del currículo o, en todo caso disminuir los cursos de filosofía, por considerar su poca incidencia en la formación profesional del estudiante, centrándose en los cursos de carrera y no en los de formación humanística.

Toda esta problemática se debe, en gran medida, a la ausencia de un método que haga gustar la filosofía, que se centre en los problemas de la vida real, que se torne más experiencial, que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, a fomentar el análisis crítico, a fundamentar una tesis o afirmación, y a argumentar en una discusión con el fin de tomar las decisiones adecuadas.

La filosofía, por ser un conocimiento eminentemente crítico, racional, lógico, fundamentado, debe contribuir a desarrollar estas capacidades en el estudiante; y el diálogo o método socrático, con sus diversos momentos, será una herramienta bastante poderosa de la que se sirve la filosofía, para desarrollar esta competencia del pensamiento crítico: en primer lugar, que le

ayude a cultivar la capacidad de argumentación, sirviéndose de la lógica, para que sus argumentos a favor de una tesis sean sólidos, congruentes, razonados; en segundo lugar que le proporcione claridad, solidez sobre las razones que le lleven a tomar una decisión acertada; y en tercer lugar que sea capaz de reflexionar sobre su propio conocimiento, sobre sus decisiones para corregir aquello que está equivocado e ir descubriendo nuevos conocimientos y tomando las decisiones adecuadas.

Esta investigación está direccionada a la didáctica de la filosofía mediante la propuesta del uso del método socrático que, con sus diversos momentos como son la pregunta socrática, la dialéctica y la mayéutica, sirviéndose de los recursos que la didáctica hoy día nos ofrece, ayuden a desarrollar esta competencia.

La línea de investigación que se sigue es la de **enseñanza-aprendizaje**, puesto que el método socrático provee de una serie de herramientas encaminadas a fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, disminuyendo además significativamente el porcentaje de estudiantes desaprobados, el cual ha ido reduciéndose gradualmente, siendo en la actualidad aproximadamente un 05%, como se puede apreciar en la tabla N°1.

Tabla 1*Estudiantes de Filosofía I y Filosofía II que llevaron estos cursos de cargo*

| | Matriculadas | Verano | Matriculadas | Verano | Matriculadas | Verano | Matriculadas | Verano |
|--------------|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|
| | 2017-2 | 2018 | 2018-2 | 2019 | 2019-2 | 2020 | 2020-2 | 2021 |
| Filosofía I | 256 | 13 | 435 | | 394 | 12 | 232 | 2 |
| Filosofía II | 90 | 12 | 258 | | 360 | 13 | 310 | 10 |

Nota. Se indican el número de estudiantes matriculadas en el segundo semestre entre los años 2017 y 2020 y el número de estudiantes que llevaron los cursos de filosofía I y Filosofía II en el verano siguiente y son las que desaprobaban en el semestre anterior.

Por todo ello la pregunta de investigación que se plantea es: ¿De qué manera perciben los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de una universidad particular de Lima que el método socrático, como estrategia de la enseñanza de la filosofía, les ha ayudado a desarrollar su pensamiento crítico?

1.2. Justificación de la investigación

Los cursos de filosofía y teología forman parte de la formación axiológica de la universidad y, por lo tanto, constituyen uno de los ejes fundamentales en la formación humanística de los estudiantes. Esta investigación contribuirá a fortalecer esta formación humanística, puesto que el recurso al diálogo socrático contribuirá al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, como una de las competencias de los cursos de filosofía.

Una de las razones de esta investigación es la reiterada invitación, por parte de las autoridades de la universidad, a mejorar la metodología de los

docentes de filosofía, que permita que esta sea más vivencial y ayude a disminuir el número de estudiantes desaprobadas.

Sin lugar a duda de que, para obtener grandes mejoras en el aprendizaje de la filosofía en los estudiantes, resulta de vital importancia la metodología que usen los docentes. En este sentido el método del diálogo socrático, basado en la mayéutica, puede ser de gran utilidad para el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico.

El mayor aporte a la investigación científica reside en la actualización del método socrático, basado en la mayéutica, y la inclusión de instrumentos propios de este método, haciendo más atractiva la filosofía a los estudiantes.

El aporte **teórico** de esta investigación reside en la actualización del método del diálogo socrático sirviéndose de las herramientas que la didáctica hoy día nos ofrece. Este método no privilegia la transmisión de conocimientos, el aprendizaje memorístico propio de la enseñanza tradicional, sino en la construcción del conocimiento, en el papel activo del estudiante en su aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico. Esta investigación ayudará a quienes se dedican a la enseñanza de la filosofía a revalorizar el método socrático como una poderosa herramienta didáctica para generar el conocimiento en sus estudiantes.

En el aspecto **práctico** esta investigación será de una gran utilidad para cualquier docente de ciencias sociales, pero especialmente para un docente de filosofía, pues dispondrá de una sistematización del diálogo socrático en sus diversos momentos con las herramientas didácticas incluidas en las tres fases de este diálogo, encaminado a desarrollar la competencia del pensamiento

crítico propio de la filosofía, en tres subcategorías: argumentación, solución de problemas y metacognición.

El aporte **metodológico** está dado por el diseño mixto, que permitirá una mejor comprensión del fenómeno de estudio, haciendo uso del cuestionario, del análisis documental y de la entrevista tanto a docentes como a los grupos focales de estudiantes, que permitirá recoger los datos para ver de qué manera y en qué medida el método socrático favorece a los estudiantes, a alcanzar un óptimo desarrollo del pensamiento crítico.

Esta investigación beneficiará a la universidad, ya que la enseñanza de la filosofía ayudará a desarrollar el pensamiento crítico del alumnado no sólo útil en el curso de filosofía, dejando de ser un curso muy teórico y muchas veces memorístico, para hacer que el estudiante analice, investigue, aporte y así resaltar el rol de la filosofía en la formación humanística del estudiante, sino también en las demás asignaturas, mejorando el nivel académico de los estudiantes.

El aporte de esta investigación a **nivel científico** está dado por la revalorización de la filosofía en el ámbito universitario. Se da una tendencia a suprimir o reducir al mínimo los cursos de filosofía en la universidad, considerándolos de poca importancia para la carrera; sin embargo, la filosofía debe servir de fundamentación para las demás ciencias, todas ellas necesitan una fundamentación racional y esta es una tarea propia de la filosofía. Por otro lado, esta investigación generará una metodología basada en el diálogo socrático que permita que la enseñanza de la filosofía resulte más eficaz en el

desarrollo del pensamiento crítico, específicamente en la capacidad de argumentar, en la toma de decisiones y en la metacognición.

Esta investigación sobre el método del diálogo socrático, basado en la mayéutica, beneficiará a **corto plazo** a los estudiantes de tercer ciclo en quienes se aplicará el método, puesto que podrán asimilar mejor los temas más acuciantes de la filosofía, asumiendo una actitud crítica, valorándola como parte de su formación humanística, siendo más críticos, tomando las decisiones más adecuadas y reflexionando sobre su propio conocimiento, que es lo propio del pensamiento crítico.

A **mediano plazo** beneficiará a las estudiantes del tercer ciclo de todas las escuelas de la Universidad que lleven el curso de filosofía, puesto que esta metodología podría ser utilizada por los demás docentes a cargo del curso de filosofía II.

A **largo plazo** beneficiará a todos los estudiantes de la Universidad que lleven algún curso de filosofía, como parte de su formación humanística, como también a la sociedad en general, puesto que estos estudiantes, en el futuro, serán quienes conduzcan los destinos de nuestra sociedad. Para ello se implementaría esta metodología en la enseñanza de la filosofía en la universidad.

1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación

1.3.1. Delimitación de la investigación

Esta investigación se ha realizado en una universidad particular de Lima Metropolitana ubicada en la zona de La Molina, con docentes del curso de

filosofía y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las escuelas profesionales de Psicología, Ciencias de la Comunicación, Traducción e Interpretación, Derecho y Nutrición, como parte de su formación humanística, durante el año 2021.

En esta universidad se enseña el curso de filosofía en todos los programas, durante tres ciclos, como parte de la formación humanística axiológica de los estudiantes. La competencia general de los cursos de filosofía es desarrollar el pensamiento crítico y complejo. La mayoría de los docentes son filósofos de carrera y en un porcentaje menor son docentes de filosofía. Una de las falencias de los docentes de filosofía es la ausencia de un método activo, participativo, predominando lo expositivo, por lo que ha sido y continúa siendo una exigencia de actualizarse en metodología.

En la actualidad uno de los métodos utilizados en la enseñanza de la filosofía es el hermenéutico, sobre todo para el análisis de textos de las obras de los diferentes filósofos, para analizar y comprender las ideas de estos grandes pensadores y cómo ellos contribuyeron a la solución de los problemas de su tiempo, para, a partir de ellos, ver de qué manera en la actualidad esos planteamientos nos ayudan a tomar decisiones que benefician, no sólo a los estudiantes, sino a toda la sociedad. Con frecuencia esta enseñanza se centra más en los contenidos, desligándolos de su contexto, sin mucha incidencia en el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico. Muy poco se hace uso sistemático de los pasos del método socrático encaminados a generar el pensamiento crítico, no obstante, sí se hace bastante uso de la pregunta socrática y del debate.

En general, la enseñanza de la filosofía en el ámbito universitario no contribuye a desarrollar esta competencia del pensamiento crítico, puesto que se ha priorizado la línea histórica y no los problemas de la sociedad. No obstante, se está fomentando un cambio de perspectiva de centrarse más en los problemas, en los contenidos, que generen un espíritu crítico.

Esta investigación se ha realizado durante el año 2021, para lo cual, cuando se ha hecho la revisión de los sílabos en los meses de enero, febrero y marzo, se ha contado con la colaboración de los docentes que han tenido a su cargo el curso de filosofía II en los programas de Psicología, Ciencias de la Comunicación, Traducción e Interpretación, Derecho y Nutrición, para hacer la respectiva implementación del método del diálogo socrático.

Esta investigación se ha realizado en forma virtual, puesto que el retorno a la presencialidad se ha realizado gradualmente en el 2022, por lo cual todos los instrumentos han sido diseñados para ser aplicados en línea. Las entrevistas focales, que se han aplicado para la parte cualitativa, tanto al grupo de docentes como a los grupos de estudiantes, se han hecho mediante la plataforma Teams. En cambio, el cuestionario, de corte cuantitativo, se ha aplicado en línea, para reforzar las percepciones de las estudiantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico, recogido ya en la parte cualitativa. Una ventaja de la aplicación de los instrumentos en línea ha sido el ahorro de material impreso que se habría necesitado si hubiese sido presencial.

1.3.2. Limitaciones de la investigación.

Una limitación para la realización de esta investigación indudablemente ha sido la situación de pandemia que hemos vivido y la incertidumbre de

cuándo terminaría lo que ha implicado hacerlo en el contexto de la virtualidad, asegurando las condiciones necesarias para llevar a cabo una investigación de calidad. Ciertamente con la presencialidad adquiere mayor significatividad, tratándose sobre todo de una investigación cualitativa con un enfoque fenomenográfico, donde los participantes pueden expresarse en forma libre y en un clima de confianza, lo cual resulta más difícil lograrlo en la virtualidad.

Otra dificultad ha sido el acceso a la muestra por haberse realizado en forma virtual, generando una cierta desconfianza de las estudiantes, pero que se ha logrado minimizar, generando un clima de confianza que promovió una buena participación de ellas.

Debemos destacar la disponibilidad de las autoridades de la Universidad al habernos otorgado la autorización para llevar a cabo esta investigación.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

OG: Comprender y explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana de cómo el método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

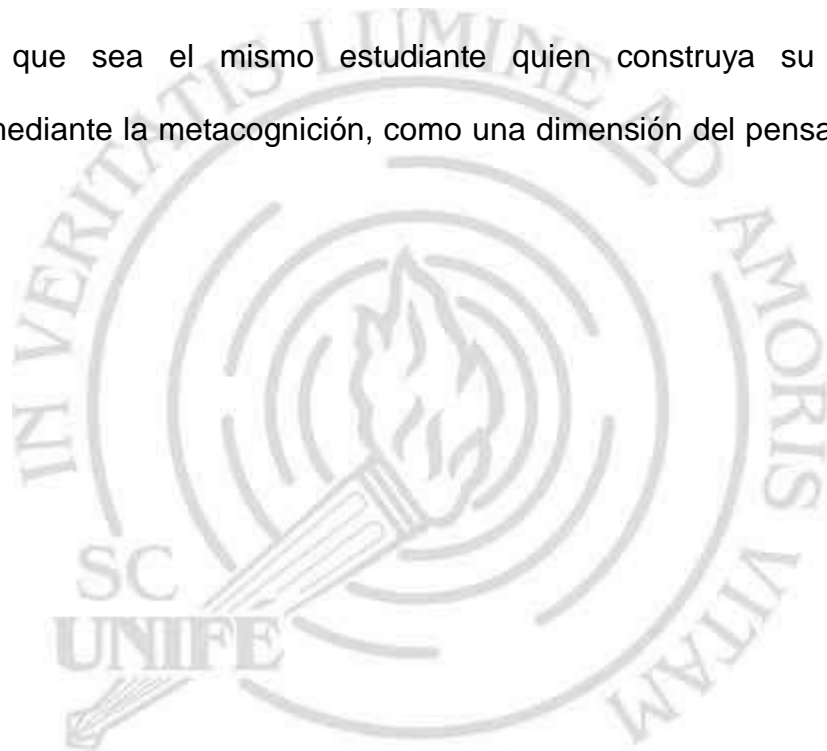
1.4.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar de qué manera el primer momento del método socrático, la pregunta socrática, aplicado por los docentes, influye en la

capacidad de discutir o argumentar de los estudiantes, como una dimensión del pensamiento crítico.

OE2: Identificar de qué manera el segundo momento del método socrático, el dialéctico, aplicado por los docentes, contribuye a la toma de decisiones de los estudiantes, como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico.

OE3: Analizar de qué manera el tercer momento del método socrático, el alumbramiento del conocimiento o mayéutica, aplicado por los docentes, contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.



CAPÍTULO II: EL MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los fundamentos teóricos en que se basa esta investigación: los antecedentes, el marco teórico, términos utilizados y objetivos.

2.1 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes investigados se relacionan con las tres categorías de esta investigación: tesis y artículos científicos acerca del método socrático tanto a nivel nacional como internacional; tesis y artículos científicos sobre el pensamiento crítico, ya sea a nivel nacional como internacional; y tesis sobre diálogo socrático, enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Valdez Huaraca (2022), en su tesis sobre el Método Mayéutico y el pensamiento crítico, se propuso establecer qué influencia ha ejercido el Método Mayéutico en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera profesional de Educación Secundaria, Especialidad de Comunicación, IESPP “JMA” – Andahuaylas, 2021.

Fue una investigación aplicada, de nivel explicativo y diseño cuasiexperimental. Los instrumentos utilizados fueron una ficha de observación estructurada para el Método Mayéutico y un test psicométrico para medir el nivel de pensamiento crítico. La muestra estuvo constituida por 44 estudiantes del 2º ciclo, 22 del grupo experimental y 22 del grupo de control.

Los resultados revelan que el Método Mayéutico ha influido significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, demostrándose que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron óptimos niveles en el desarrollo del pensamiento crítico, con un 86,4% de excelente, mientras que el grupo de control sólo alcanzó el 13,6%.

El aporte teórico para esta investigación reside en la formulación de la pregunta de investigación, así como en el análisis de las categorías del **método socrático** y el **pensamiento crítico**.

Chávez Quinteros (2022) desarrolló una investigación que tuvo como objetivo demostrar que el programa diálogo participativo influyó en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los docentes de educación básica especial de Chiclayo.

Es una investigación con un enfoque cuantitativo, aplicada. El instrumento utilizado fue un test de 30 ítems sobre el pensamiento crítico y creativo. La muestra estuvo conformada por 60 docentes, 40 del grupo experimental y 20 del grupo de control.

El resultado fue que antes de participar en el programa, mediante la aplicación de un pretest, ambos grupos se ubicaron en el nivel bajo de desarrollo; y luego de participar en el programa “Diálogo participativo para el desarrollo del pensamiento crítico y participativo” por medio de talleres, a través de la aplicación de un post test, lograron un nivel alto del desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

El aporte teórico para esta investigación reside en el logro del programa en el desarrollo del pensamiento crítico.

Alvarado Gamboa (2021), de la Universidad Nacional del Santa, en su tesis sobre la aplicación del método socrático dialogado en el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes, demostró que la aplicación del método socrático dialogado logró el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes del 4° de secundaria de la I. E. "San Bartolo" del Santa en el 2019, con un nivel medio del 93,3% y el 6,7% con un alto nivel.

Fue un diseño cuasi experimental. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de pre y post test, elaborado por la misma autora, una guía de análisis documental y otra de observación. La muestra estuvo constituida por 60 estudiantes de las secciones "B" y "C" del 4° de un total de 90 estudiantes.

Entre los resultados se destaca que la aplicación del método socrático dialogado influyó de una manera muy significativa en el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes del grupo experimental con relación a los estudiantes del grupo de control.

El aporte teórico para esta investigación reside en el análisis de las categorías del **diálogo socrático** como una estrategia metodológica en el proceso enseñanza-aprendizaje y **juicio crítico**, principalmente en el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento crítico.

Quispe Arroyo (2020), de la universidad San Cristóbal de Huamanga, realizó una investigación sobre la influencia del método socrático en el aprendizaje de la filosofía en la que llegó a la conclusión de que el método

socrático influye significativamente en el aprendizaje activo de la filosofía en el grupo experimental (puntajes mayores) a diferencia del grupo de control (puntajes menores).

Es un diseño cuantitativo, experimental comparativo. El instrumento está constituido por preguntas sobre temas filosóficos. La muestra estuvo conformada por 48 estudiantes de educación inicial, todas mujeres, de un total de 480 que tiene la facultad de educación. Para el análisis y discusión se utilizó el parámetro estadístico universal “T” de students. El procesamiento de los datos se realizó a través del programa Excel.

En cuanto a los resultados, se destaca que, usando el método socrático, hay un mayor aprendizaje activo en el grupo experimental respecto al de control en los alumnos de Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, pues, los puntajes oscilan entre 30 puntos como mínimo y 76 como máximo en el grupo experimental, en comparación a los puntajes mucho menores en el grupo de control.

El aporte teórico para la presente investigación reside básicamente en la relación entre el método socrático y el aprendizaje activo de la filosofía. El aporte metodológico está dado por el recurso a las preguntas sobre temas filosóficos.

Álvarez (2020), en su tesis sobre el debate académico en el pensamiento crítico, muestra el efecto significativo producido por el uso del debate académico, en la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de una Institución Educativa de Lima.

Es un diseño cuantitativo, experimental aplicado. La muestra estuvo constituida por 96 estudiantes del tercer grado de secundaria, distribuidos en un grupo de control y otro experimental. El instrumento utilizado fue la observación estructurada. En el procesamiento de los datos utilizó la estadística descriptiva, la prueba de Shapiro Wilk, SPSS y Excel.

Los resultados a los que llegó la autora fueron que, el debate académico tiene un efecto significativo en varios aspectos que involucran el pensamiento crítico del alumnado. Reflejándose en el nivel literal, donde se obtuvo un valor de $U = (Z = -5,262 < -1,96)$ y $(p = 0,00 < 0,05)$, evidenciando diferencias significativas entre el grupo de control y el experimental; al igual que en el nivel inferencial, con un valor de $U = (Z = -4,977 < -1,96)$ y $(p = 0,00 < 0,05)$, evidenciando diferencias significativas entre el grupo de control y experimental; y en el nivel crítico, con un valor de $U = (Z = -3,555 < -1,96)$ y $(p = 0,00 < 0,05)$, evidenciando también grandes diferencias entre el grupo de control y experimental.

El aporte principal para esta investigación reside fundamentalmente en la categoría del pensamiento crítico y en el aspecto metodológico por el instrumento de la observación estructurada y el uso de la estadística descriptiva.

Peláez (2019), realizó una investigación para conocer la relación existente entre la filosofía humanista cristiana y el pensamiento crítico en los estudiantes de la universidad católica de Trujillo "Benedicto XVI", semestre académico 2016; con el objetivo de conocer la relación significativa existente entre las dimensiones del pensamiento humanista cristiano (Axiología,

antropología filosófica) y las dimensiones del pensamiento crítico (propósito, pregunta, información, inferencia, concepto y puntos de vista). De los resultados se infiere que la filosofía humanista cristiana, a través de los enfoques axiológicos y antropológicos filosóficos, permiten enjuiciar críticamente el quehacer humano.

El diseño fue transversal donde se aplicó al mismo grupo una prueba por cada variable. La muestra aleatoria estuvo constituida por 160 estudiantes de una población total de 550. El método usado en el procesamiento de datos fue el análisis descriptivo ligado a la hipótesis.

Los resultados de esta investigación muestran que existe una relación significativa entre la filosofía humanista cristiana y el pensamiento crítico de los universitarios. Las dimensiones de la filosofía humanista cristiana, axiológica, antropológica, práctica y laica; se relacionan estrechamente con las dimensiones del pensamiento crítico como el propósito, pregunta, información, inferencia, concepto y puntos de vista, con niveles de significancia menores al 5%; y estos resultados permiten emitir un juicio crítico sobre el quehacer humano y por consiguiente dirigir adecuadamente las relaciones interpersonales en la sociedad.

El aporte teórico para la presente investigación reside en la clarificación de las subcategorías de la categoría “desarrollo del pensamiento crítico”: pregunta e inferencia.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Abello Bernal (2022) realizó una investigación con el fin de elaborar una propuesta pedagógica para potenciar las habilidades del pensamiento crítico de

los estudiantes sirviéndose del método socrático como una estrategia pedagógica, basándose en la observación de la manera cómo los estudiantes resolvían sus problemas de acuerdo con las situaciones concretas que se les presentaba en el aula.

Fue un estudio cuasiexperimental, de tipo descriptivo, con un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por estudiantes del 4ºA como grupo de control y 4ºB como grupo experimental, con la aplicación de un pre y un post test. El instrumento utilizado fue el test de Watson para medir el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes.

Entre los resultados se destaca que los aprendizajes logrados fueron que hubo una buena interacción de los estudiantes, mostrándose participativos, alegres y curiosos; así como también la estrategia del diálogo socrático se mostró efectiva pues logró potenciar las habilidades del pensamiento crítico, evidenciando un elevado nivel de pensamiento crítico en contraste con el nivel inicial mostrado antes de la aplicación de la estrategia del diálogo socrático.

El aporte teórico para esta investigación reside en el análisis de las categorías del diálogo socrático y del pensamiento crítico.

Naranjo Viteri (2020), desarrolló una investigación con el objetivo de diseñar una guía didáctica fundamentada en el método socrático para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía, dirigida a los estudiantes de segundo de bachillerato de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne.

El diseño de esta investigación fue proyectivo, transeccional, de múltiple variable. La muestra estuvo constituida por 72 estudiantes del segundo de

bachillerato, pertenecientes al paralelo A y B de la Unidad Educativa, así como 6 docentes del área de ciencias sociales. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta para estudiantes y una entrevista para docentes.

Los resultados determinaron que los docentes no aplican el método socrático en la enseñanza de la filosofía debido al desconocimiento de esta herramienta, por lo cual el autor recomienda el diseño de una guía didáctica fundamentada en el método socrático que promueva el desarrollo del pensamiento crítico.

El aporte teórico para esta investigación reside en el análisis de las categorías **diálogo socrático** y **pensamiento crítico**, como también en la **didáctica de la filosofía** al proponer una guía didáctica basada en el método socrático.

Chacón et al. (2020), en su tesis sobre cómo se desarrolla el pensamiento crítico, sirviéndose del diálogo socrático, concluyen que el uso del diálogo socrático como estrategia de la enseñanza de la filosofía contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, no obstante que no todos los estudiantes respondieron positivamente a esta propuesta.

Es un diseño cualitativo, con un enfoque interpretativo y sociocrítico. Los instrumentos utilizados fueron grupos focales, observación participante e historias de vida. La muestra estuvo constituida por 59 estudiantes del 11° de la Escuela Normal Superior de la Municipalidad de Río de Oro César, al nororiente colombiano. En el análisis se utilizó registro de videos y en la discusión la interpretación de los datos recogidos de la guía de observación y las entrevistas.

Los resultados fueron que se lograron los objetivos propuestos: una actitud positiva de los estudiantes frente al desarrollo de la clase de filosofía, generando motivación y un mayor interés en el estudio de la filosofía; el método socrático ayudó a generar el pensamiento crítico, evidenciándose en la escritura, la participación oral en el aula, en los dibujos y diálogo más fluido con los docentes. Se evidenció la relación estrecha que hay entre la clase de filosofía y el pensamiento crítico en la institución. Igualmente se evidenció que el método socrático, no sólo ayuda a generar el pensamiento crítico en las clases de filosofía, sino también en otras disciplinas.

El aporte teórico para esta investigación reside en el análisis de las tres categorías: diálogo socrático, enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico, como también por tratarse de un diseño cualitativo y el uso de una entrevista a grupos focales.

Acevedo y Zuloaga (2020), partiendo de los planteamientos de Nora Rondoño sobre los síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios, logró analizar 23 diálogos socráticos, donde los estudiantes describían sus problemáticas por medio de preguntas elaboradas y respondidas por ellos mismos y cómo estos afectaban su desempeño académico y/o deserción.

Es una investigación de tipo cualitativo. La muestra estuvo constituida por jóvenes entre 17 y 29 años de la Universidad de San Buenaventura Medellín y al CES.

En los resultados se encontraron distintas problemáticas referidas a la dimensión personal, social familiar y económica de los participantes, como

también se identificaron conductas de riesgo asociadas a su salud mental como preocupación, angustia antes las exposiciones académicas.

El aporte teórico para esta investigación reside en el análisis de los diálogos socráticos.

Naranjo Londoño (2020) realizó una investigación consistente en una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico basado en la filosofía para niños de primero y segundo en la vereda Alto de Trigo. Sigue la temática de la filosofía para niños de Lipman en la construcción de conocimientos.

Tiene un enfoque cualitativo de una investigación acción participativa en el aula, incentivando un cambio en las acciones de los investigadores y sus participantes sobre la manera de aprender, enseñar y hacer tomar conciencia de la relevancia de la filosofía para niños a partir de la reflexión y el análisis. Los participantes han sido 4. Los instrumentos utilizados han sido la observación semiestructurada, el diario de campo y la lluvia de ideas.

Esta investigación permitió implementar estrategias que contribuyeron a fortalecer un pensamiento más activo y crítico de los niños de la escuela Alto de trigo del municipio de Jerusalén, en sus primeros años de escolaridad, mediante la adaptación del método de Lipman.

El aporte teórico de esta investigación reside en el enfoque cualitativo y el análisis de la categoría de pensamiento crítico.

YayukHayulina (2019), en su investigación sobre cómo influye el método socrático en el desarrollo del pensamiento crítico, ha investigado sobre

la relación que hay entre el método socrático y el desarrollo del pensamiento crítico.

El diseño es cualitativo-cuantitativo, con un enfoque de investigación-acción. Se llevó a cabo en dos ciclos: en el primero se aplicó una prueba previa en cuatro reuniones; y en el segundo ciclo en tres reuniones. En cada ciclo se diseñaron cuatro pasos: planificación, actuación, observación y reflexión. La muestra seleccionada fue de 40 estudiantes del tercer trimestre de Educación de la Universidad de Muhammadiyah Sumatera, Utara (UMSU), Medan. En el análisis y discusión se detectó un incremento del pensamiento crítico en aquellos estudiantes a quienes se les aplicó el método socrático.

Las conclusiones a que llega el investigador se refieren a que el método de la pregunta socrática no solo contribuyó a mejorar la habilidad de hablar de los estudiantes, sino también al desarrollo de su pensamiento crítico; la confianza en sí mismo y la experiencia en los conocimientos relacionados con el material fueron mejorando significativamente. En este proceso de la pregunta socrática en la enseñanza se evidencia la necesidad de utilizarlo reiteradamente. La media de los estudiantes mejoró significativamente entre el primer ciclo al aplicar el pretest (70,15) y el segundo ciclo (88,33). El aplicar el método de la pregunta socrática para enseñar a hablar fue efectivo porque mejoró el pensamiento crítico del alumnado.

El aporte teórico para la presente investigación reside en el análisis de las categorías del método socrático y del pensamiento crítico. El aporte metodológico está el de ser una investigación cualitativa, con un enfoque investigación-acción.

Kusmaryani (2019), en su tesis sobre el método socrático y el pensamiento crítico, ha investigado la influencia del método de la pregunta socrática en el habla y el pensamiento crítico del Departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Tarakan, North Kalimantan.

El diseño utilizado es cuantitativo-cualitativo. La muestra estuvo conformada por 1 profesor y 38 estudiantes del tercer trimestre del Departamento. Los instrumentos utilizados fueron test, entrevistas, práctica reflexiva y perfil de los estudiantes. Para el análisis y procesamiento de los datos recogidos se utilizaron estadísticas no paramétricas y la prueba de rango de Wilcoxon para los datos cuantitativos y para los cualitativos la interpretación de los datos.

Las conclusiones a las que se llegó en la investigación son: 38 estudiantes mejoraron su habilidad para hablar y 26 estudiantes mejoraron su capacidad crítica. El docente y los estudiantes perciben que la implementación del método de cuestionamiento socrático para estimular la habilidad del habla y el pensamiento crítico es útil, interesante, eficaz y apropiado para ser utilizado en la enseñanza del curso oral. El factor crítico para el éxito del método de cuestionamiento socrático en el aula es la preparación.

El aporte teórico para esta investigación se sitúa en dos categorías: la pregunta socrática y el pensamiento crítico. El aporte metodológico está en el enfoque cuantitativo-cualitativo, con instrumentos como test y entrevistas.

2.2. Bases teóricas

Los conceptos fundamentales que se utilizan en esta investigación son el método socrático, el pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía. El método socrático se inspira en el diálogo *El Teeteto* de Platón, donde el personaje principal es Sócrates. Este método ha sido elaborado por posteriores interpretaciones, transformándose en una herramienta muy útil en el campo educativo. El pensamiento crítico es una competencia que se busca lograr en el estudiante, pero que tiene múltiples dimensiones. Y, en la enseñanza de la filosofía, se analizan la didáctica, el contenido y su relación con el pensamiento crítico.

2.2.1. El diálogo socrático

2.2.1.1. Concepto de diálogo socrático

Es un método didáctico, denominado método socrático o dialéctico, aplicable en distintas materias, fundamentalmente en filosofía y ciencias sociales, cuyo objetivo principal es la búsqueda del conocimiento. Su origen se remonta al filósofo Sócrates (siglo IV a.C) como se puede deducir del diálogo *El Teeteto* de Platón (2021). La primera mención explícita del uso de este método resale al s.XVIII (Simó-Folqué, 2022) y desde entonces no han cesado las investigaciones que toman como propuesta el uso de este método en múltiples disciplinas sobre todo en el campo educativo.

Por lo general tiende a confundirse el método socrático con la Mayéutica o con la ironía. Siguiendo a algunos autores el método es el procedimiento general para llegar al conocimiento (Guamán-Toa, 2021), inspirándose en *El*

Teeteto y también en otro de los diálogos *El Banquete*; la ironía sería un recurso del primer momento de la dialéctica socrática; y la *mayéutica*, el tercer momento, que es cuando se genera un nuevo conocimiento y que Sócrates lo describía como “un arte análogo al de la medicina, pero que en este caso se trataba de parir la verdad y el conocimiento en el alma del educando” (González-Díaz, J., 2021, p.12) . No está históricamente demostrado que Sócrates sea el autor del método, pero sí posee muchos recursos por lo que es atribuido a él.

Hay muchísimas interpretaciones sobre el diálogo socrático, haciendo hincapié en que una de las capacidades del ser humano es preguntarse, cuestionarse y eso es lo primero que se hace en este método, considerado como una herramienta que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico. Bermeo (2023) considera que la aplicación del diálogo socrático en espacios interculturales constituye una herramienta eficaz “para el desarrollo de tres habilidades propias de la ciudadanía global: el pensamiento crítico, la empatía y la solidaridad” (p.1). Quiroz (2018), por su parte, lo describe como “la táctica de enseñanza más antigua, y aún la más poderosa, para fomentar el pensamiento crítico” (p.17). Pérez (2023) considera al método socrático como una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico, donde la pregunta y la mayéutica son elementos esenciales en la búsqueda del verdadero conocimiento. Es así que este método busca generar nuevas ideas desterrando el aprendizaje memorístico.

Se analiza, a continuación, en qué consiste este diálogo y cuáles son sus dimensiones.

2.2.1.2. El Teeteto

Este diálogo de Platón inicia con una charla en Mégara, aquí se encuentra Euclides comentando a Terpsión sobre el estado de salud de Teeteto herido durante la batalla, quien es conducido a su casa de campo y a quien le espera un futuro brillante, según la profecía de Sócrates. Una vez que se encuentran en casa de Euclides, comienza el diálogo.

En la primera parte del diálogo se muestra a Sócrates solicitándole a Teodoro que le presente a un joven digno y este le presenta a Teeteto. A las acostumbradas preguntas de Sócrates, Teeteto concluye afirmando que el conocimiento equivale a la percepción (151 a).

En la segunda parte, Teeteto, después de haber sido rechazada su concepción del conocimiento como percepción, ensaya una segunda definición del conocimiento como una disciplina encaminada a enunciar juicios verdaderos y falsos (187). Siguen las preguntas de Sócrates sobre la naturaleza de los juicios falsos, a lo que Teeteto responde que se debe a la confusión entre percepción e imagen nemotécnica. Hay una pregunta más de Sócrates sobre los juicios íntimos, a lo que responde que los juicios falsos son porque solo interviene el pensamiento consigo mismo.

En la última parte, una vez rechazada la hipótesis anterior del saber cómo un conocimiento verdadero, Teeteto afirma que el conocimiento es un juicio verdadero cuando va acompañado de una razón o explicación.

2.2.1.3. Fases del método socrático

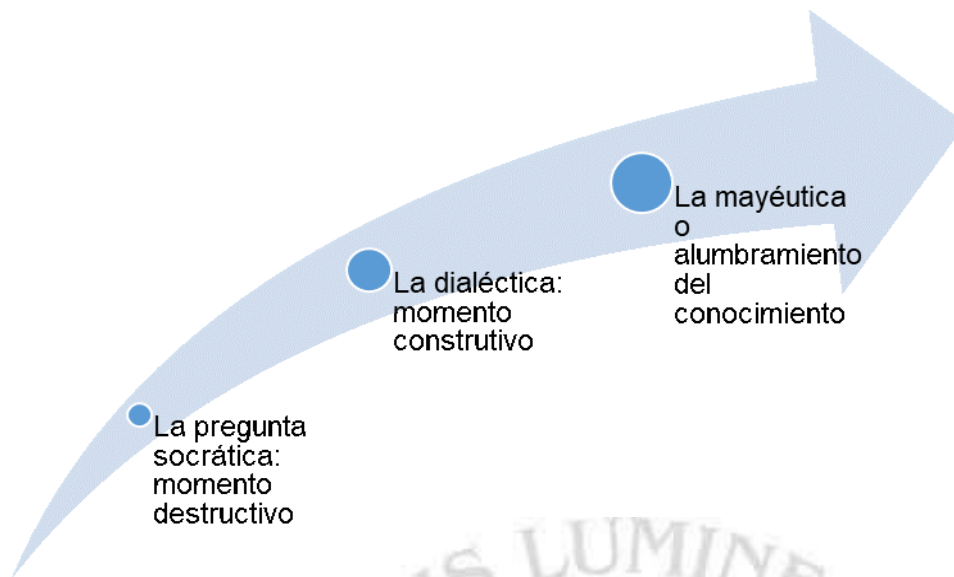
No existe un único proceso o unanimidad entre los estudiosos en considerar cuántas y cuáles son las fases de este método. Es así que, García (2017, citado por Moreno 2018), considera dos fases trascendentales: la “ironía” como el momento destructivo y la “dialéctica” como el momento constructivo.

Por otro lado, Carrillo (2019) consideran cinco etapas: a) Planteamiento de un problema sobre un tema específico; b) respuesta del estudiante que es cuestionado por el profesor; c) discusión reflexiva, llevando al estudiante a disentir con el docente y reconsiderar lo que pensaba saber; d) a partir de ello, siguiendo la mayéutica, se busca una definición más precisa sobre el problema que se investiga; e) se concluye la discusión cuando el alumno, impulsado por este proceso de preguntas y respuestas, llega a un conocimiento seguro, universal, exacto del problema que se investiga.

Esta última es asumida en la presente investigación, pero reduciéndola a tres momentos: la primera y la segunda fase se consideran en una sola, que es el momento destructivo; la tercera corresponde a la segunda que es la dialéctica o momento constructivo; y la cuarta y quinta etapa se fusionan en el tercer momento que es el alumbramiento del conocimiento, tal como se aprecia en la figura N°1.

Figura 1

Fases del método socrático



Nota. Se muestran las tres fases del método socrático que se siguen en esta investigación.

a) La pregunta socrática: momento destructivo

De acuerdo con el diálogo “El Teeteto”, el primer momento termina con la afirmación de que el conocimiento equivale a percepción (151a). De esta afirmación se pueden sacar las siguientes conclusiones: a) ¿cómo se puede definir la percepción? (152a); b) ¿qué consecuencias derivan de tal definición? ¿qué pasa con el conocimiento que es consecuencia de la locura? (158 a) c) ¿cómo Protágoras puede decir que es maestro si cada uno es maestro de sí mismo? (160d); d) si conocer equivale a percibir, ¿cómo es que aquel que ha conocido no percibe ahora lo que ve? Esto lleva a la conclusión de que todo conocimiento debe pasar por la investigación del ser (186^a).

El tema principal consiste en saber qué es el conocimiento, a lo que este estudiante de matemática Teeteto, contesta con tres definiciones que no son

aceptadas por Sócrates. Se llega a una conclusión negativa y no se formula el concepto de conocimiento.

En este primer momento el interlocutor pregunta a su par sobre algo, sobre un problema con el fin de suscitar un tema a discutir. Sócrates le pregunta a Teeteto si es la educación de los jóvenes lo que más le interesa, a lo que él responde que sí. Sócrates irónicamente le responde: ah, ya veo que sí. Usa la ironía para hacerle caer en cuenta a su interlocutor de que está errado y sienta vergüenza de ello. Es el momento destructivo; donde se trata de hacer entender a su interlocutor que su conocimiento estaba basado en prejuicios y no en una creencia verdadera.

La ironía está dirigida a quienes se creían sabios, pero que no lo eran, les hacía ver su ignorancia. Estas preguntas están encaminadas a que el interlocutor reconozca su ignorancia y, por lo tanto, la necesidad de buscar el verdadero conocimiento.

De lo expuesto se puede deducir que, en la enseñanza de la filosofía, la temática a estudiar no debe venir impuesta desde fuera, sino que es el estudiante quien debe descubrir el tema a estudiar, mediante las preguntas formuladas por el docente, de manera que el aprendizaje es fruto de la interacción docente-estudiante, tal como lo indica Segura Peraita (2017, citada por Moreno, 2018), quien propone implementar este método en el aula, por lo cual considera fundamental la relación docente-estudiante. Por una parte, esto radica en que el estudiante posee la verdad dentro de sí, y, por otra parte, que el docente debe de iluminar esta idea de verdad ya sea por medio del intelecto como de la emoción. Asimismo, la autora hace hincapié en que tanto docente

como estudiante poseen un bien común, ya que ambos tienen como objetivo la búsqueda del conocimiento; por consiguiente, ambos están orientados en la misma dirección vinculados por el deseo del aprendizaje.

Parte esencial del método es la dialéctica de pregunta-respuesta. El docente, llamado también facilitador, es quien inicialmente lanza la pregunta motivadora, encaminada a la búsqueda de la reflexión. A través de una serie de preguntas se busca que el interlocutor reconozca su ignorancia sobre el tema y, por lo tanto, la necesidad de profundizar en él, de abrirse más a la investigación.

Uno de los momentos claves en el aprendizaje es la motivación, puesto que suscita el interés del estudiante. Es el docente quien, sirviéndose de la pregunta socrática, buscará hurgar el interior del estudiante, para que no sienta la filosofía como algo extraño, fantasioso, idealista, sino como algo que le interesa, que tiene incidencias en su vida personal, que explora lo más profundo que lleva dentro.

b) **Discusión del problema: Momento dialéctico positivo**

En el segundo momento del diálogo, Teeteto intenta otra definición del conocimiento, como aquella disciplina que formula juicios verdaderos (187). Sócrates interroga de si hay juicios verdaderos es porque hay juicios falsos, en consecuencia, se pregunta sobre el origen de esos juicios falsos

Sócrates cuestiona de si hay juicios verdaderos, tienen que haber juicios falsos, ¿cuál es la naturaleza de esos juicios falsos? Estos no pueden basarse en el saber o el no saber (188a), sino en la confusión entre el ser y el no ser (188d). Después de debatir concluye que, si se sabe lo que las cosas son, no

hay lugar para la confusión entre ser y no ser (189), pero a Sócrates no le satisface esta respuesta y ensaya la hipótesis de que los juicios falsos están relacionados con el recuerdo. Tampoco está satisfecho con esta respuesta. Estos análisis no terminan de convencer a Sócrates.

Este momento en que hay preguntas y respuestas que no satisfacen es propiamente el diálogo socrático, el momento dialéctico, que se caracteriza por la confrontación de pensamientos contrarios, de visiones diferentes argumentando y contraargumentando. Es lo propio de la filosofía, abierta a visiones diversas y que considera que la verdad no es absoluta, no es un conocimiento acabado. Mientras más fecundo sea el diálogo, habrá mayor riqueza en la búsqueda de la verdad.

c) Mayéutica: alumbramiento del conocimiento

En la tercera y última etapa del diálogo, Teeteto, al rechazar la hipótesis del saber cómo un juicio verdadero, busca otro concepto del conocimiento en que el juicio verdadero esté acompañado de una razón o explicación. Sócrates insiste en la necesidad de analizar esta nueva definición. Así se ha llegado a un nuevo conocimiento.

Este tercer momento es lo que prácticamente se conoce como mayéutica, se llega a un nuevo conocimiento, pero no impuesto desde fuera, sino desde dentro de uno mismo. En la mayéutica, vista como el arte de dar a luz un nuevo conocimiento, el maestro ayuda a que el alumno, a través de preguntas, descubra nuevos conocimientos. Sócrates le dice a Teeteto: mi arte se parece al de las parteras (su madre Fenáreta ejercía este oficio), te aseguro que es así, con la diferencia de que yo ayudo a los hombres, no a las mujeres,

a dar a luz el conocimiento, examino sus almas, pero no sus cuerpos, no les impongo nada, son ellos quienes descubren lo que ya llevaban dentro. Pero le pide que no lo revele a nadie, porque las personas no entienden este arte, y al no entenderlo dicen que soy ilógico y dejo a muchos hombres perplejos. Lo más grandioso de mi arte es la capacidad de poner a prueba si el conocimiento engendrado es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero.

Sócrates termina diciendo a Teeteto: muchos me reprochan que nunca doy respuesta alguna acerca de nada y seguro es debido a mi falta de sabiduría, pero en realidad el motivo es mi obligación de asistir a los demás, ello me impide engendrar.

La mayéutica se basa en una teoría de la reminiscencia, para la cual el conocimiento está latente en el alma de manera natural, sólo hace falta descubrirlo, mediante la dialéctica, siendo el mismo de carácter inductivo.

El diálogo socrático tiene un claro objetivo, el de estimular el diálogo a fin de incitar a sus alumnos a la búsqueda de la verdad en sí mismos; se trata de un “choque de existencias que, por medio de preguntas, está abierto a la verdad” (González-Díaz, J., 2021, p.24); está encaminado a que sea el mismo estudiante quien construya su propio conocimiento, sirviéndose de la dialéctica mediante preguntas y repuestas. Además, este conocimiento al que ha llegado el estudiante es provisional.

2.2.1.4. Actualidad del método socrático

Este método del diálogo socrático ha cobrado mucha actualidad, en los últimos 20 años, sobre todo en el contexto educativo, siendo de gran ayuda

para los docentes con el fin de implementar este método en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula (Guamán-Toa, 2021), aplicando la Mayéutica en la construcción del pensamiento crítico (Carrillo, 2019). Este método es aplicable, no solo en el campo educativo, sino en diversas disciplinas como el derecho, la medicina, la enfermería, la psicoterapia y en general en todas las ciencias humanas, pues busca formar personas críticas, reflexivas, generadoras de conocimiento.

En la actualidad la adaptación del diálogo socrático al coaching se conoce como questioning (Carrillo, 2019). Esta estrategia de la pregunta socrática según Carrillo (2019) tiene como objetivo fomentar determinadas actividades vinculadas a la investigación, la explicación, el examen, la categorización, la orientación a tareas específicas, el análisis, la reflexión y la relación entre ideas, entre otras”.

Igualmente es muy utilizado en el campo de la enfermería, de la medicina como lo expresa Gaudlitz (2018) en su investigación *Encantar a los alumnos en la bioética: el método socrático*; en la psicoterapia y especialmente en la logoterapia cognitiva.

Este método del diálogo socrático contribuye a formar sujetos críticos, pensantes, creativos, indagativos, capaces de enfrentar situaciones difíciles, que es lo que se pretende en las denominadas consultorías filosóficas (Romero-Vela, 2019). Sin embargo, se tiene que enfrentar a políticas educativas que lo que más les interesa es generar riqueza, antes que promover ciudadanos críticos, pensantes, con metas abiertas.

Este método del diálogo socrático promueve especialmente una educación liberadora, entendida como aquella que busca formar personas críticas, capaces de decidir por sí mismas y no por modelos impuestos desde fuera. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, “el método socrático se debe entender como una herramienta útil debido a que el docente busca que el estudiante participe de manera activa en el aula” (Tituaña-Flores, 2022, p. 47). El docente debe fomentar la discusión entre estudiantes mediante preguntas que promuevan el debate, donde ellos puedan expresar libremente sus ideas, generando sus propios conocimientos y donde el docente no debe ser un transmisor de conocimientos sino un facilitador de acuerdo con el enfoque constructivista, un guía que sepa acoger y valorar lo que los estudiantes han “parido”.

Son, pues, numerosas las investigaciones y tesis en las distintas disciplinas que hacen uso del método socrático, resaltando con esto la actualidad de este método.

2.2.2. El pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico es considerado una de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes de los diferentes niveles, lo que ha favorecido las múltiples investigaciones sobre el pensamiento crítico. Existen múltiples enfoques: sociológico, educativo, psicológico, filosófico. Diversos autores como Facione (2007), Paul y Elder (2003), Ruiz y Estrevel (2010) y Ennis (2011), citados por Yong (2022) “refieren que el pensamiento crítico puede definirse a partir de diferentes posiciones, tales como filosóficas, psicológicas y pedagógicas” (p. 23).

También es aplicable en la formación de futuros profesionales, así como en su praxis. Gutiérrez y Medina (2021) afirman que el pensamiento crítico es una competencia indispensable en la formación de los futuros arquitectos, en quien se debe fomentar el desarrollo de su capacidad crítica y creativa, que los conduzca a la toma de decisiones y a afrontar los problemas propios de su entorno.

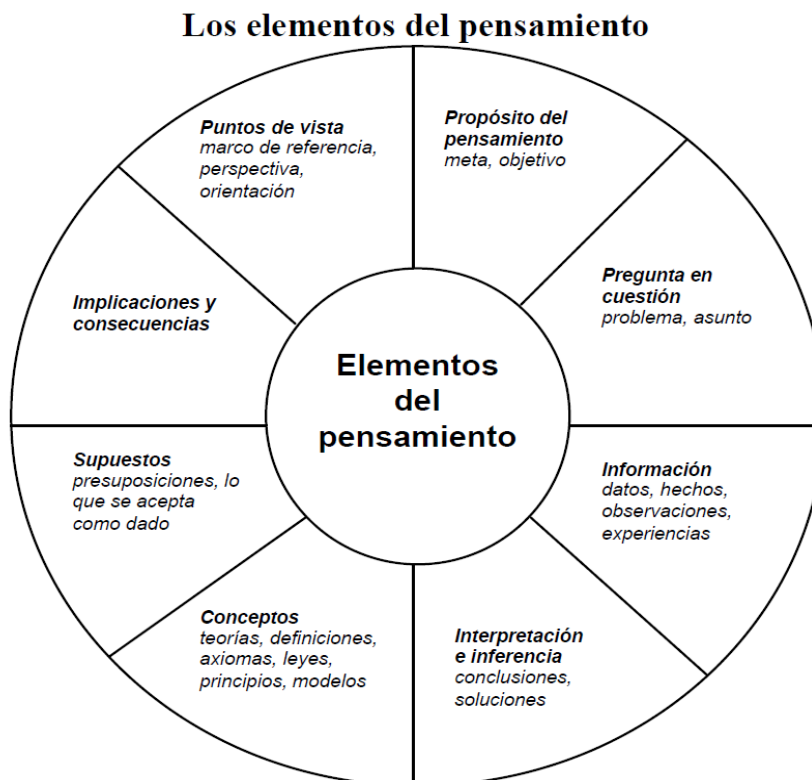
El desarrollo del pensamiento crítico es de suma importancia para los estudiantes puesto que les proporcionará “las bases para pensar por sí mismos” (Santana et al., 2022, p.84), para ser más críticos y creativos, a adoptar estrategias adecuadas que permitan formar personas exitosas con alto nivel de pensamiento (Manga y Charris, 2018).

El pensamiento crítico es, pues, una capacidad que se debe fomentar en todo campo del saber, dependiendo el tipo de investigación que se desarrolle.

No hay unanimidad entre los investigadores en determinar cuáles son las dimensiones del pensamiento crítico. Así Paul y Elder (2003) nos señalan ocho estructuras básicas presentes en toda estructura del pensar, tal como se aprecia en la figura N°2.

Figura 2

Elementos del pensamiento



Nota. Paul y Elder nos presentan ocho elementos básicos del proceso del pensamiento (2003, p.5)

Estos 8 elementos del pensamiento nos permiten resaltar la gran riqueza que encierra esta capacidad, exclusiva del ser humano, ya que es una característica esencial de todo ser humano, por lo que a la pregunta cuál es la esencia del ser humano, ya desde los griegos se lo ha definido como un ser racional, un ser pensante. Esta dimensión nunca se agotará, siempre se irán descubriendo nuevas dimensiones.

Para Cangalaya (2020) siguiendo a Richard Paul y Linda Elder, las habilidades que se deben promover en estudiantes de educación superior son: “argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación” (p.141). Para Faccione (citado por Aguilar, 2021, Yong, 2022) todo pensador crítico se caracteriza por: ser curioso, bien informado, confiado en la razón, mente

abierta, flexible, imparcial, honesto, prudente, ordenado, diligente en la búsqueda de información. Para Quipuscoa (2023) un pensador crítico se caracteriza por su agudeza de pensamiento que le permite “procesar, enjuiciar, problematizar, así como proponer alternativas genuinas con base al razonamiento y al proceso metacognitivo” (p.7).

Tamayo (2015) nos presenta tres categorías como eje central en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes: “argumentación, solución de problemas y metacognición” (p. 119). En esta investigación se sigue esta tipificación que es la más adecuada a la naturaleza de la filosofía.

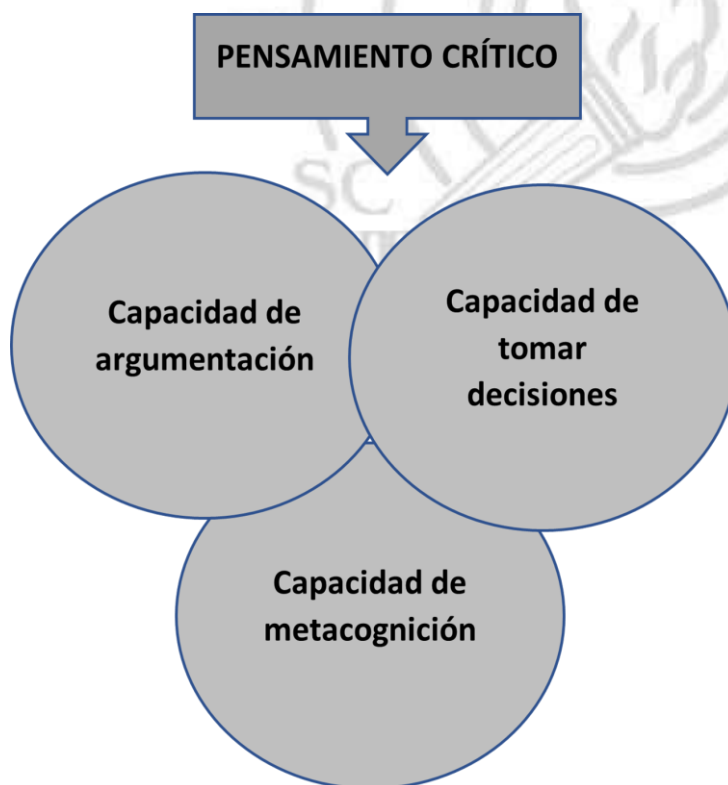
Esta investigación incide más en el desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva filosófica aplicada al campo educativo. En cuanto a la perspectiva filosófica se asumen las bases epistemológicas de la *Teoría sociocrítica* desarrollada por la Escuela de Frankfurt, que aborda los procesos y productos propios de las diferentes formas de construcción del conocimiento. En esta perspectiva se sitúan Chacón et al. (2020), para quienes “un alumno es crítico cuando es capaz de resolver problemas, tomar decisiones acertadas, analizar y evaluar situaciones para adquirir nuevos conocimientos” (p.15). Igualmente, para Sánchez y Araya (2017, citado por Rondán, 2020) las grandes transformaciones sociales y culturales necesitan personas capaces de enfrentar los grandes problemas que se le presenten y buscar las alternativas de solución, lo cual solo se logrará mediante la educación.

En el campo educativo, que es la perspectiva didáctica, esta investigación aborda tres subcategorías del pensamiento crítico, de las múltiples dimensiones que este tiene, por lo cual la fuente principal es Tamayo

(2015) quien distingue tres categorías en la formación del pensamiento crítico: argumentación, solución de una problemática y metacognición, tal como se indica en la figura N°3. A través de la argumentación se busca que el estudiante desarrolle su capacidad crítica para presentar argumentos en favor de su tesis o para rebatir una posición con la cual no esté de acuerdo. La segunda capacidad que se debe desarrollar mediante el pensamiento crítico es la solución de problemas, es decir buscar alternativas de solución ante un problema que se le presente y no elegir una solución que no tenga un fundamento sólido. Mediante la metacognición se pretende que sea el estudiante quien reflexione sobre su aprendizaje con el fin de corregir aspectos equivocados. El pensamiento crítico debe, pues, ser la base de una educación “para que exista un entorno intelectual rico” (Mendoza de Lama, 2021, p.25).

Figura 3

Dimensiones del pensamiento crítico



Nota. Dimensiones del pensamiento crítico asumidas en esta investigación

No hay, pues, unanimidad en saber cuáles son esas dimensiones del pensamiento crítico, lo que significa la gran riqueza que este posee, por lo que se tiene que fomentar en los distintos campos del saber, lo cual explica las numerosísimas investigaciones producidas en los últimos años.

Las dimensiones que se abordarán en esta investigación son: capacidad para discutir, capacidad para resolver problemas y capacidad de metacognición.

2.2.2.1. Capacidad para discutir o argumentar

Una de las dimensiones del pensamiento crítico es la capacidad para discutir o argumentar, es decir encontrar razones para defender su posición. Una herramienta que ayuda a mejorar esta capacidad es la lógica, muy utilizada en filosofía, puesto que lo que se afirma se deduce de planteamientos anteriores, denominados premisas. Se consideran dos tipos de razonamiento: uno inductivo y el otro deductivo, el primero va de la observación a la ley, utilizado más en ciencias experimentales; y el otro es propio de las matemáticas, inventado por Aristóteles, para que sirva de instrumento para el avance de la ciencia. Cuando en una argumentación predominan los criterios subjetivos y no los científicos o lógicos se denomina falacia.

La argumentación se centra en proporcionar argumentos a favor de su tesis. Así Toulmin (1993, citado por Tamayo et al., 2015) concibe como argumento lo que ayuda a justificar o rechazar una afirmación. Otros teóricos como Driver y Newton (1997, citados por Tamayo, 2015) consideran como argumentación todo proceso que sirve para justificar o contradecir una proposición. Para argumentar es necesario tener varias opciones o

explicaciones que permitan evaluar cuál es la más adecuada para la opción elegida. Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1997, citados por Tamayo, 2015) “la argumentación está orientada a convencer con razones o persuadir mediante recursos afectivos” (p.121), es decir la argumentación está encaminada a que quienes intervienen en la discusión argumentativa expongan sus puntos de vista a partir de una situación concreta (Cangalaya, 2020).

Podemos considerar las siguientes dimensiones en la capacidad de discutir o argumentar.

a) Capacidad de análisis

Analizar es descomponer un hecho o un texto en sus partes para un estudio más concienzudo, para una mejor comprensión, tal como lo concebía Descartes (2010) en su obra *El discurso del método*: dividir los problemas en sus elementos primeros (análisis) para, a partir de ellos, ascender a los compuestos (síntesis) y luego hacer una revisión concienzuda para no omitir nada (enumeración y prueba). Esto ayudará al estudiante a distinguir con claridad las ideas principales y secundarias.

La capacidad de análisis significa también seguir una secuencia lógica, una relación entre las distintas partes del hecho o del texto.

b) Argumentación

El pensamiento crítico se ejerce a través de argumentos lógicos, de razones o argumentos a favor de una tesis u opinión, de manera que tengan una fuerza convincente a favor de lo que uno busca. Para ello también es necesario proporcionar información adecuada. Benzanilla et al. (2018), de las

seis categorías que consideran en el pensamiento crítico, de una muestra de 484 docentes, 123 (25,4%) consideran como una categoría del pensamiento crítico la capacidad de razonar/argumentar, esto es de expresar, de forma oral o escrita, las razones a favor o en contra de algo de una afirmación, de un determinado tópico.

c) Refutación

Es parte de la argumentación y se trata de encontrar inconsistencias en los argumentos contrarios; es parte del debate, es propiamente la contraargumentación, rebatir los argumentos contrarios, pero de manera lógica, pero que no es lo mismo que la retórica o los sofismas.

La habilidad para el debate es, en cierto sentido, connatural al ser humano por su naturaleza racional, pero es cultivable mediante el ejercicio, tal como lo afirma Budner (2018), que se trata de una capacidad que se puede adquirir mediante el entrenamiento. Si bien es cierto que todo ser humano, dada su capacidad racional y relacional, tiende a dialogar, a debatir, también es cierto que mejora esta capacidad a través del ejercicio. Es analizar los argumentos contrarios, descubriendo las incoherencias lógicas, es estar atento a los errores que pueda cometer el interlocutor para hacerle ver sus inconsistencias.

2.2.2.2. Capacidad para tomar decisiones

El pensamiento crítico se orienta a la toma de decisiones. En ese sentido Ay Karakaya y Yilmaz (2015, citados por Mackay et al., 2018) definen el pensamiento crítico como “un método científico centrado en el análisis y

resolución de problemas para una correcta toma de decisiones” (p.339). Igualmente, tanto Parra y Lago (2003, citados por Mackay et al., 2028) como Chávez-Quinteros et al. (2022) inciden en la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico como una competencia básica del estudiante del siglo XXI para solucionar problemas en vistas a la mejora de su comunidad.

Las sociedades necesitan de profesionales en las diferentes áreas formados críticamente para tomar decisiones, puesto que “para el engrandecimiento de una sociedad, se requieren profesionales éticamente formados y responsables, que busquen crear oportunidades y soluciones a las necesidades que se presentan” (McKay et al., 2018, p.339). El análisis, la discusión, la confrontación de ideas permiten al profesional ser capaz de encontrar soluciones a los distintos problemas que la sociedad les plantea, lo cual supone el conocimiento del problema para buscarle una solución (Cangalaya, 2020). De acuerdo al perfil de un estudiante del siglo XXI una de las habilidades que debe desarrollar es la capacidad “para solucionar problemas y orientar las mejoras en su comunidad” (Chávez Quinteros et al., 2022, p. 135).

Existe una estrecha relación entre pensamiento crítico y resolución de problemas. Así Laskey y Gibson (1987, citados por Tamayo et al., 2015) expresan que el pensamiento crítico está vinculado a una serie de actividades cognitivas como solución de problemas, capacidad de razonamiento, evaluación de alternativas que le conduzcan a tomar las decisiones adecuadas.

Halpern (1998, citado por Tamayo et al., 2015) expresa que existe una relación entre pensamiento crítico y solución de problemas, en cuanto que es

una actitud frente al conocimiento y hacia la vida. El pensamiento crítico ayuda a tomar decisiones adecuadas, como lo expresa Tamayo et al. (2015), cuando resalta la vinculación existente entre ambos aspectos. En primer lugar, enfatiza de que el pensamiento crítico identifica el nivel complejo frente a una problemática, además de sus probables vías de solución. En segundo lugar, frente a la resolución de los problemas, este tiende a escoger la vía más idónea basada en la situación problemática.

El pensamiento crítico analiza diferentes problemas, situaciones, busca construir una nueva posibilidad sirviéndose de argumentos lógicos, busca más información, que le permitan encontrar nuevas soluciones y poder tomar las decisiones adecuadas.

Para una buena toma de decisiones se deben considerar los siguientes aspectos: análisis de la información, buscar la alternativa correcta y evaluar los resultados.

a) Análisis de la información.

La información de la que se hace uso debe caracterizarse por su alta calidad, evitando aquella que no aporta aspectos relevantes, considerando que sí le favorezca la toma de decisiones. Se debe analizar los pros y los contras de esa información, los aspectos favorables y desfavorables, las consecuencias positivas o negativas de cualquier decisión que se tenga que tomar. Esta información debe ser clara, precisa y objetiva para, en base a ella, tomar la decisión adecuada.

b) Buscar la alternativa adecuada

El pensamiento crítico favorece el análisis de las diferentes alternativas que se presentan ante una situación determinada, con el fin de encontrar la más adecuada. Una vez tomada la decisión razonable, comprensible, adecuada se debe aceptar de que hay otras soluciones que nos pueden hacer dudar de la ya tomada, pero si la decisión tomada ha sido la más adecuada no hay para qué retroceder.

c) Evaluación de los resultados

La toma de decisiones implica también la evaluación de los resultados como consecuencia de la alternativa tomada, con la finalidad de ir corrigiendo errores, de mejorar la decisión tomada. Se trata de analizar los resultados para ver si la decisión tomada resolvió o no el problema, si obtuvo los resultados esperados; si resolvió el problema, seguir reforzando la decisión; de lo contrario, iniciar nuevamente el proceso para una nueva toma de decisión, permitiéndonos una adecuada retroalimentación.

2.2.2.3. Metacognición

Es el conocimiento que poseen los sujetos sobre sus propios procesos cognitivos, convirtiéndose en un elemento esencial en la construcción del pensamiento crítico en los estudiantes. Ello debido a que el conocimiento cognitivo hace referencia al conocimiento que poseen las personas acerca de procesos cognitivos personales. De ahí que, tanto la metacognición como los procesos de autorregulación son considerados como elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes (Tamayo et al., 2015)

La metacognición permite al estudiante cuestionarse sobre la validez y fundamentación de las ideas, acciones y juicios propios como ajenos (Lozano, 2016, citado por Bernal et al., 2019); es un proceso reflexivo sobre su propio conocimiento, es un elemento esencial del pensamiento crítico, puesto que permite corregir conceptos equivocados o incompletos, permite acercarnos a la verdad corrigiendo errores propios de la actividad cognoscitiva.

Lo que la sociedad actual exige de un futuro profesional es una formación de calidad y aquello que contribuye a este tipo de formación es el uso de estrategias superiores como: el desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales (Pérez, 2023) y una de estas estrategias privilegiadas es el aprendizaje basado en problemas, cuyo objetivo es que el estudiante detecte estos problemas, los analice y busque una solución.

El pensador crítico debe adquirir habilidades cognitivas, puesto que estas han sido reconocidas como “uno de los factores más relevantes para la consecución del PC” (Bernal et al., 2019, p. 5). Todo pensador crítico debe desarrollar ciertas habilidades como: argumentar, analizar, solucionar problemas y evaluar (Cangalaya, 2020). Quien debe fomentar e incentivar estas habilidades metacognitivas en los estudiantes es el docente, lo que supone que es él quien primero debe adquirir estas habilidades de todo pensador crítico (Quito Santana et al., 2022).

El enfoque asumido en esta investigación sobre la interacción entre el pensamiento crítico y la metacognición es el racionalista, pero también hay un

enfoque intuicionista más aplicable a la enseñanza de la ética (Suárez et al., 2021).

Las dimensiones de la metacognición asumidas en esta investigación son: autoconocimiento, autorregulación y evaluación. Mediante el autoconocimiento se reflexiona en el propio conocimiento; a través de la autorregulación se corrigen errores; y a través de la autoevaluación se evalúan los propios conocimientos.

a) Autoconocimiento

Es el conocimiento que se tiene sobre su propio conocimiento, lo que es posible mediante un proceso reflexivo, que permite al estudiante determinar en qué grado ha logrado su propio conocimiento y, por lo tanto, poder modificar y corregir aquello que no favorece el auténtico conocimiento. Es ser críticos frente a sí mismos, es conocer sus propios procesos de aprendizaje, sus habilidades, su capacidad para reflexionar sobre sus propias decisiones.

b) Autorregulación

La autorregulación como un proceso metacognitivo implica que uno mismo regula sus procesos cognitivos, que se es capaz de modificar las estrategias de aprendizaje según los resultados obtenidos, asumiendo aquello que favorece su aprendizaje y desechando aquello que no le favorece. Para ello es necesario proporcionar al estudiante estrategias adecuadas de cómo fijarse metas, monitorear su desempeño, su motivación hacia el aprendizaje. Esto exige un alto grado de responsabilidad por parte del estudiante.

Llorente (2013, citado por Sánchez y Sánchez, 2020) define el aprendizaje autorregulado como una habilidad que necesitan los estudiantes

para establecer metas y lograr los objetivos propuestos. Para indicar la autorregulación se usan otros términos como “aprender a aprender”, “aprendizaje para toda la vida”, “aprendizaje autodirigido” (Sánchez y Sánchez, 2020).

La autorregulación es, pues, una habilidad de todo proceso metacognitivo que favorece al autoaprendizaje. El estudiante que es consciente de sus habilidades metacognitivas es quien obtendrá mejores resultados académicos.

c) Autoevaluación

La autoevaluación significa que el estudiante adquiera la capacidad de evaluar sus propios aprendizajes, no dependiendo de una evaluación externa, sino de su propia evaluación que le permita medir el grado de aprendizaje, modificar aquello que es necesario para una mejora en sus aprendizajes. Autoevaluarse es conocer lo que uno sabe y lo que le falta saber, lo cual motiva a uno a conocer, a aprender y seguir superándose.

La autoevaluación se concibe como una estrategia y una herramienta que favorece el aprendizaje significativo, a la vez que favorece el desarrollo de capacidades metacognitivas (García Martínez, 2019), contraponiéndose a una evaluación meramente memorística y sumativa, estimula el autoaprendizaje que favorece el mejoramiento y la formación de profesionales de alta calidad y es más acorde con un aprendizaje por competencias.

2.2.3. Enseñanza de la filosofía

2.2.3.1. Enseñanza de la filosofía en el ámbito universitario

La filosofía es una disciplina cultivada desde tiempos de los griegos y fue considerada como la madre de todas las ciencias y sigue siendo cultivada a lo largo de los siglos en el ámbito universitario hasta el momento actual, puesto que la esencia del ser humano es ser racional. Etimológicamente significa “amor a la sabiduría” (del griego: philos = amor y sophia = sabiduría). Aristóteles (2005) la definía como la ciencia teórica de los primeros principios y de las primeras causas, considerándola como una actividad reflexiva que busca una explicación última de todo cuanto sucede, esta se busca a sí misma y no por una utilidad práctica que le proporcione, se la elige por la satisfacción que proporciona, por el hecho de buscar la verdad. La filosofía debe tener una dimensión práctica, encaminada a transformar el mundo, nos debe ayudar a cambiar la realidad y no solo contemplarla. Siguiendo a Alvargonzales (2019) la palabra filosofía tiene varias acepciones: como cosmovisión (sentido amplio); como filosofía académica (en sentido estricto, en sentido histórico y cultural) y como filosofía administrada.

No hay una definición de filosofía que tenga una validez universal, pues habrá tantos conceptos de filosofía cuantos filósofos haya, sin embargo, en todas ellas se incide en que la filosofía es un perenne preguntarse sobre el porqué de todo cuanto hay, para lo cual no hay respuestas categóricas. El filósofo se pregunta por la vida, la muerte, el fin último, por la cultura, la historia, el conocimiento, la religión, los mitos, el lenguaje (Mármol, 2023).

La filosofía proporciona la base, el fundamento para cualquier otra ciencia, puesto que toda ciencia busca un fundamento para legitimar su estatus de ciencia y este se lo proporciona la filosofía. Esta disciplina filosófica conocida como epistemología o filosofía de la ciencia es la que no puede estar ausente en todo quehacer científico y, por lo tanto, en el ámbito universitario. La filosofía es un saber crítico, trascendente, razonado que ve más allá de lo obvio, se apropia de la posibilidad de preguntarse, de asombrarse, de mirar más allá de lo que todo el mundo ve, de lo que parece evidente. El valor de la filosofía no está en las respuestas a las preguntas que se plantea, sino en los problemas mismos, puesto que estos amplían nuestra concepción de la realidad, enriquecen nuestra imaginación intelectual, desterrando el dogmatismo que cierra el espíritu a la investigación (Toro, 2022).

La filosofía se adelanta en cierto sentido al presente, ve las consecuencias de ciertas prácticas. Por ello la enseñanza de la filosofía no puede reducirse a una mera transmisión de conocimientos, de teorías, sino más bien es un ejercicio intelectual de análisis, de búsqueda de razones, de fundamentos, de preguntarse por el sentido de la vida, por su fin último.

En una sociedad consumista, donde cuenta el producir, el tener, el disfrute, parece que la filosofía no tuviera cabida. La enseñanza universitaria se ha ido reduciendo a formar profesionales de alta calidad que produzcan, descuidando la calidad humana. Para esta sociedad lo que cuenta es la eficiencia en la producción y en cuánto consume y no el ser humano, a quien se mide por lo que tiene o produce y no por lo que es.

La universidad, en aras de cumplir con su función social transformadora, de profesionalización ha cedido a las exigencias de una sociedad industrializada, de consumo, donde cuenta el tener para consumir y no en hacer un mundo más humano, solidario. Se reducen los presupuestos para proyectos de investigación filosófica, se ve innecesaria la inversión en filosofía, se pretende eliminar cursos de filosofía porque se piensa que no aportan nada a la profesionalización y que ocasionan más gastos que ingresos, como ha sucedido al eliminar el curso de filosofía en la secundaria, lo que nos podría hacer pensar que estamos en el ocaso de la filosofía.

Frente a este panorama se hace necesaria una revalorización de la enseñanza de la filosofía en la universidad, abogando por una visión más humanista de la profesión, que humanice la existencia, que ayude a encontrar el sentido de la vida humana, que sea un saber abierto a la búsqueda de la verdad. La filosofía es un saber formativo, que debe ayudar al estudiante a formarse, no solo como profesional, sino como un ser humano íntegro, abierto a los demás, sensible a las necesidades de quienes son los más desvalidos, a valorizar a todo ser humano como persona.

Las universidades deben ser conscientes de que invertir en la enseñanza de filosofía genera gastos, pero debe dejar ese lado utilitarista, para formar seres humanos, deben verla como una inversión, puesto que formará al estudiante para ser responsable, capaz, ético. Nadie estudia filosofía para tener una profesión lucrativa, sino por el imperativo de dedicarse al saber, de esclarecer la existencia, como diría Karl Jaspers (1953). Este esclarecimiento

se da sobre todo en lo que él denomina “situaciones límites”, que son aquellas situaciones de las que no podemos escapar, como es el caso de la muerte.

2.2.3.2. Dimensión práctica de la filosofía

Una de las preguntas que uno se formula frente a la filosofía es para qué sirve. Esta es una pregunta sobre lo que significa la filosofía para el ser humano y la sociedad en general, no se pregunta sobre qué es la filosofía.

La filosofía tiene una dimensión teórica y una dimensión práctica. La teórica se refiere a la fundamentación racional de cualquier hecho o acontecimiento, a la búsqueda del fundamento de todo cuanto hay, a la raíz de todas las cosas, como diría Aristóteles, el dedicarse a la filosofía es por el placer que ello ocasiona, por la realización que tengo dedicándome a la filosofía y no por una utilidad práctica que me pueda brindar. La dimensión práctica, en cambio, se refiere a que ella contribuye a mi realización como ser humano, a encontrar una respuesta al sentido de mi existencia, a entender la esencia del hombre o como diría Karl Jaspers (1953), a esclarecer la existencia; a encontrar sentido a todas nuestras acciones; saber de modo razonado de nuestro paso por este mundo. En palabras de Orozco-Delclós (1° de noviembre del 2022), una filosofía que no sirve para nada es una falsa filosofía. La filosofía nos ayuda a humanizarnos más, está en todos lados o, como diría una estudiante encuestada, hasta para cuando voy a los servicios higiénicos necesito de la filosofía.

Si por práctica entendemos el sentido utilitarista, es decir que me proporcione los medios económicos para llevar una vida holgada sin preocupaciones económicas, entonces la filosofía no tiene una dimensión

práctica. Es lo que muchas veces se pregunta una estudiante, por ejemplo, de Ingeniería de Sistemas, la filosofía, ¿para qué me sirve? Así la tecnología me ayudará a diseñar por ejemplo un coliseo, pero es la filosofía la que me ayudará a analizar el por qué hacer ese museo.

Cuando se habla de una filosofía práctica se hace referencia a la filosofía aplicada a las múltiples situaciones humanas desde una mirada interdisciplinar: en ese sentido la filosofía nos orienta frente a la diversidad de problemas de la vida real con que atraviesa todo ser humano buscando una explicación racional y esa es una tarea propia de la filosofía en sentido académico, práctico, tal como lo manifiesta Alvargonzales (2019). Para el autor unas cuantas problemáticas prácticas ejemplares son la maternidad subrogada, el aborto, la eutanasia, el terrorismo, el crecimiento demográfico, las políticas de salud y educación, etc. En su totalidad estas problemáticas requieren considerar argumentos científicos, sin embargo, no poseen necesariamente una explicación netamente científica, por lo cual se hace necesaria la intervención de quienes están inmersos en estas problemáticas.

La filosofía busca responder a la pregunta cuál es el sentido de la vida humana, cuál es la esencia del hombre. En este sentido la filosofía sí tiene una dimensión práctica y es necesario gustar el hacer filosofía. La filosofía exige un uso correcto del logos, de la razón, solo lo razonable da paz al espíritu (Orozco-Delclós, 1° de noviembre del 2022).

Lamentablemente en nuestros días, desde una visión utilitarista y positivista, la filosofía va siendo desplazada gradualmente por la tecnología, creyendo que la enseñanza de la filosofía ya sea en la enseñanza media como

superior, no aporta nada, resulta inútil, por lo cual en muchos programas o ha sido eliminada o disminuida a su mínima expresión, como muy bien lo expresa Orozco-Delclós (1° de noviembre del 2022:

La filosofía —en el sentido clásico del término— ha sido declarada inútil. Sin embargo, San Agustín afirmaba que la razón del filosofar está precisamente en la felicidad (*nulla est homini causa philosophandi, nisi ut beatus sit*). El hombre, nos atrevemos a decir, para ser feliz necesita filosofar. Porque ¿cómo se puede ser feliz sin saber de dónde vengo, a dónde voy, ¿dónde me encuentro, qué sentido tiene mi vida, que va a ser de mí, qué caminos me pueden conducir a alguna parte? (s/n).

2.2.3.3. Didáctica de la filosofía

Responde a la pregunta ¿cómo enseñar filosofía? Se refiere a la metodología. Esta no puede ser exactamente igual que para los otros cursos. Algunos métodos son afines a los de las ciencias sociales, pero tiene sus especificidades. La filosofía tiene que hacer recurso de las ciencias de la educación, que le proporciona estas herramientas.

Habría que hacer la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar (Aguilar-Rondón, 2019). La primera va dirigida más a quienes llevan cursos de filosofía como parte de su carrera y la segunda para quienes siguen la carrera de filosofía en una facultad. Pero los métodos son los mismos, cada uno tiene sus peculiaridades. Esto nos lleva a una distinción entre docente de filosofía y filósofo. El docente, en su formación profesional, se ha preparado en la didáctica de la filosofía, lo cual no sucede en quien sigue filosofía como profesión. Indudablemente que el que enseña filosofía también tiene que enseñar a filosofar. La relación dialéctica de estas es que la una requiere de la otra y viceversa, como muy bien lo ha señalado Aguilar-Gordón (2019). Para el autor enseñar a filosofar y enseñar filosofía son dos conceptos que se

interrelacionan e involucran entre sí, debido a que, para filosofar, se necesita de una problemática, de definiciones y teorías surgidas como resultado del proceso histórico-social que le proporciona la enseñanza de la filosofía y esta a su vez requiere del asombro y de los problemas suscitados en la vida diaria, provenientes del comportamiento humano.

En esta tarea el papel del docente reviste una especial importancia porque es quien va a conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, centrado no tanto en los contenidos, sino más en la metodología orientando al estudiante en este proceso, según se trate de enseñar filosofía o enseñar a filosofar. Ante la pregunta de cómo enseñar filosofía, existe la constatación de que muchos docentes carecen de recursos didácticos para hacer más atractiva la filosofía, frente a lo cual hay múltiples investigaciones con propuestas innovadoras para la enseñanza de la filosofía, como la de Valgas (2021) centrada en la creatividad, o la de Quito et al. (2022), quienes proponen una serie de estrategias metacognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en docentes.

Un problema conexas con la didáctica de la filosofía es cómo enseñar filosofía en la cultura actual, donde hay un predominio de la imagen sobre el concepto (Aguilar-Gordón, 2019), puesto que el saber filosófico es más conceptual que visual. Muchos docentes de filosofía hacen el esfuerzo por utilizar medios audiovisuales, electrónicos, Tecnologías de la Información y Comunicación [TIC], para hacer más comprensible la filosofía, lo cual es un gran logro, pero no se debe perder de vista el aspecto crítico, razonado, fundamentado propios del saber filosófico. Nuestro interrogante está en cómo compaginar el saber conceptual con el visual, propio de nuestro tiempo, tal

como lo entiende Mañón (2019). El autor afirma que el principal inconveniente frente al proceso de enseñanza filosófica está en la inclinación a otorgar a la imagen una base argumentativa sólida, ya que, con la imagen es suficiente para respaldar cualquier propuesta dentro de una cultura visual. Por ello la sustentación filosófica queda superflua dentro del contexto.

Para evitar que la filosofía no pierda esa fuerza argumentativa la didáctica de la filosofía buscará que en esta cultura del predominio de la imagen se cultive este saber crítico que es la tarea de la filosofía.

Siguiendo a Aguilar-Gordón (2019), en todo proceso didáctico intervienen tres elementos: el docente, el contenido y el estudiante. El docente es quien guía y orienta el aprendizaje, es el facilitador. Tratándose del docente de filosofía debe reunir ciertas cualidades adicionales a todo docente, como, por ejemplo, capacidad de apertura a distintas opiniones, fomentar el espíritu crítico, el diálogo, la honestidad intelectual, la tolerancia, una amplia cultura filosófica, conocimiento de al menos dos idiomas modernos y uno clásico como era la propuesta a Salazar Bondy (2002), para lo cual debe tener una metodología adecuada. El contenido responde a la pregunta qué enseñar, este está determinado en los sílabos, que deben ser revisados y actualizados constantemente cuidando la calidad de los contenidos. El tercer elemento es el estudiante y habría que distinguir entre el estudiante de filosofía y aquel que es de otras carreras, pero que lleva el curso de filosofía como parte de su formación humanística. En el primer caso es su elección y en el segundo el docente debe motivar al estudiante para que vea la filosofía como parte de su

vida, como aquella que lo hará más humano y así humanizará también su profesión.

Existen otros elementos en todo el proceso didáctico de la filosofía (Aguilar-Gordón, 2019), como el contexto sociopolítico, cultural, geográfico y responde a la pregunta dónde se realiza este acto educativo; las metas a lograrse establecidas por la universidad y responde a la pregunta para qué enseñar filosofía; el ideario de la universidad, como un eje transversal; las técnicas e instrumentos a utilizarse, que responden a la pregunta cómo enseñar; y finalmente qué enseñar. Estos últimos constituyen el objeto de la didáctica de la filosofía.

2.2.3.4. Métodos en la enseñanza de la filosofía

Existen varios métodos de enseñanza de la filosofía. Así Salazar Bondy (2002) considera los siguientes: la exposición filosófica, la interrogación didáctica, el socrático o dialogado, el de lectura o comentario de textos, el de análisis lingüístico, el fenomenológico crítico, el estudio dirigido. Aguilar-Gordón (2019) considera los siguientes: el socrático, el baconiano, el cartesiano y el hermenéutico. Solo veremos brevemente algunos de ellos, los más usuales.

El método **socrático**, diálogo o pregunta socrática busca generar un nuevo conocimiento, sirviéndose de la interrogación, de la argumentación, de la confrontación de ideas, donde el docente es un facilitador y el estudiante es quien genera su propio conocimiento. Para Soto (2018) el método socrático es considerado “como una estrategia didáctica para la argumentación en el aula de clase” (p.28).

El método **cartesiano** es un método propuesto por Descartes, de origen matemático, que busca dar un base firme a la ciencia, encaminado a encontrar una verdad indubitable, como en las matemáticas. Consta de cuatro reglas que se pueden aplicar en el conocimiento filosófico: la evidencia, el análisis, la síntesis y el recuento (Descartes, 2010). Estas cuatro reglas aportan al progreso y la consolidación del pensamiento crítico analítico y reflexivo. Las primeras dos reglas pertenecen a la fase analítica y las última dos reglas pertenecen a la fase sintética. De esta manera, estas en su conjunto aportan eficientemente la fase intelectual, procesal y emocional de la persona. Este método favorece en el estudiante el análisis, condición básica en la investigación, le ayuda a distinguir lo esencial de lo accidental; y por otra parte favorece la síntesis, la capacidad para exponer lo investigado.

El método **hermenéutico** es otro método muy utilizado en filosofía, sobre todo en el análisis de textos de filósofos, permite acercarse al autor, analizar su contexto, los problemas a los que el autor quiso solucionar, conocer sus ideas sin distorsión alguna. Machado (2017, citado por Aguilar-Gordón, 2019) considera los siguientes pasos en el método hermenéutico: identificación del problema, identificación de textos y contextos relevantes, validación de textos, búsqueda de pautas en los textos y en los contextos, validación de pautas, relación de la nueva interpretación con interpretaciones existentes y diseminación a un amplio número de lectores. Es un método muy apropiado en la enseñanza, no sólo de la filosofía, sino también de otras áreas del saber.

2.2.3.5. Diálogo socrático y desarrollo del pensamiento crítico

La filosofía es un saber eminentemente crítico, analítico, donde la pregunta es fundamental. Esto es lo propio del método socrático, que ayuda a generar nuevas ideas, no se conforma con una primera respuesta, promueve el pensamiento crítico, tal como lo entienden Paul y Elder (2003), donde el docente no se limita a transmitir una idea, no es el que posee el conocimiento, sino a formular preguntas para que sea el mismo estudiante quien busque la respuesta. Lo más importante es saber preguntar y no tanto el saber responder. Manga y Charris (2018) opinan que, para formar personas críticas se necesita adoptar el método socrático puesto que éste ayuda a formar estudiantes con capacidad de aprender a pensar y discernir por sí mismos.

Una vez encontrado el tema a discutir, el docente, a través de una serie de preguntas, hace caer al interlocutor (el estudiante) que lo que él creía saber no era así, sino que estaba equivocado, cae en la cuenta de su ignorancia y a sentir vergüenza por ello y, por lo tanto, a sentir la imperiosa necesidad de buscar el verdadero conocimiento. Es propiamente la ironía, como recurso didáctico para generar el interés por el conocimiento.

Luego de haber encontrado una primera respuesta se genera el debate en torno al tema. Aquí se hace uso de la dialéctica, es decir la confrontación de ideas distintas, de pensamientos contrarios con el fin de encontrar una respuesta más convincente, que genere un nuevo conocimiento. Este es un momento enriquecedor puesto que lo que se sabe se enriquece con nuevas ideas. Sin embargo, el nuevo conocimiento no puede ser considerado como el definitivo, sino que tiene que seguir la búsqueda. En filosofía no hay respuestas

acabadas, se desechan los dogmas, se debe tener la mente abierta a un nuevo conocimiento, no hay una verdad absoluta. La búsqueda de la verdad se convierte en criterio de la auténtica ciencia.

De este momento dialéctico debe surgir un nuevo conocimiento que el interlocutor ha generado de sí mismo, es decir ha dado a luz un nuevo conocimiento. Es la mayéutica propiamente dicha que consiste en dar a luz la verdad; ya que dirige el debate o el diálogo y aporta al nacimiento de la verdad personal. Esto supone una visión idealista, considerar que uno tiene las ideas en sí mismo y de lo que se trata es de descubrirlas. La verdad reside en la interrelación entre el yo que conoce y el objeto que es conocido, pero para esto es necesaria la autorreflexión. Supone también que el docente es como la partera que ayuda a los estudiantes a generar su propio conocimiento.

Indudablemente el diálogo socrático resulta de muchísima utilidad en el campo de la filosofía, puesto que se convierte en una forma privilegiada de aprendizaje activo (Quispe, 2020), donde es el estudiante quien construye su propio aprendizaje y el docente un facilitador que guía y orienta al estudiante, sirviéndose fundamentalmente de la pregunta y de la dialéctica, con el fin de generar el pensamiento crítico.

Acerca de las bases teóricas de esta investigación, se puede destacar que sobre el método socrático hay bastante consenso en considerar tres momentos importantes: la búsqueda de un tema a discutir, usando la ironía, que es el momento destructivo; la dialéctica o momento constructivo, caracterizado por la confrontación de ideas; y el alumbramiento del

conocimiento o mayéutica que es cuando el mismo interlocutor encuentra que ese conocimiento está dentro de sí mismo.

En cuanto al pensamiento crítico no hay consenso entre los investigadores sobre sus dimensiones, por lo cual, siguiendo principalmente a Tamayo (2015), se asumen tres: la argumentación, la capacidad de tomar decisiones y la metacognición, puesto que son las que más se relacionan con la competencia de filosofía. Y en cuanto a la enseñanza de la filosofía, esta es indispensable en los ambientes universitarios, pues ayuda a desarrollar la capacidad crítica del estudiante, para lo cual el recurso al método socrático será de una gran ayuda.

2.3. Definición de términos

2.3.1. Mayéutica

Mayéutica (μαιευτική) es un término griego que quiere decir “parir” el conocimiento que cada uno posee dentro de sí mismo, puesto que el mismo Sócrates expresaba que su arte se parece al de las parteras, con la diferencia que ellas ayudaban a dar a luz a las mujeres y él ayudaba a dar a luz a los hombres, a dar a luz el conocimiento.

2.3.2. Dialéctica:

Es la técnica que busca conocer la verdad mediante la confrontación de argumentos contrarios entre sí. Esta palabra proviene del griego *dialektiké*, que significa el arte de persuadir, debatir y confrontar ideas distintas. En un discurso, la dialéctica consiste en presentar una idea principal, denominada tesis, a la cual se le contraponen diferentes ideas o contrargumentos,

conocidos como antítesis. De este proceso de ideas divergentes surge la síntesis, como una nueva forma de alcanzar el conocimiento o la comprensión del tema.

2.3.3. Diálogo socrático

Método dialéctico utilizado principalmente en el campo educativo, inspirado en el diálogo **El Teeteto** de Platón, que, según muchos autores, consta de tres momentos para llegar al conocimiento verdadero: la **pregunta**, constituida por una serie de cuestionamientos, encaminada a encontrar en el interlocutor un tema o problema a discutir o estudiar; la **dialéctica o debate**, en el cual se confrontan pensamientos divergentes sobre el tema; y la **mayéutica** o alumbramiento del conocimiento, en el cual el interlocutor ha encontrado en sí mismo el verdadero conocimiento.

2.3.4. Refutación

Deriva del verbo latino “refutare” que se traduce como “rechazar”, “desbaratar”. Consiste pues, en dar razones para rechazar un determinado argumento, para rechazar e invalidar las afirmaciones de su contrario. Se puede refutar una idea, una teoría, un argumento, una hipótesis. Forma parte de la dinámica del mundo científico y académico, del debate público y social. La refutación da la posibilidad al oponente de oponerse al discurso del rival, mediante argumentos, para llegar a la verdad. Muchas veces se confunde con un sofisma, que viene a ser “una refutación aparente” (Ferrater-Mora, 2011, p.696).

2.3.5. Argumentar

Deriva del latín “argumentum”. Es dar razones a favor de una idea o tesis, encaminada a convencer al oyente, de manera sólida, convincente, coherente, sin contradicciones de manera que no afecte su credibilidad.

2.3.6. Inferir

Viene del latín “in” = hacia, “ferre” = llevar, “ia” = acción. Inferir es sacar una conclusión de algo que se observa. Esa inferencia no siempre es verdadera. Se puede inferir de manera equivocada. Es un proceso racional, mediante el cual, a partir de unas premisas se llega a una conclusión. Así, cuando en un diálogo alguien habla de modo nervioso podemos inferir que está ocultando algo. Hay dos tipos de inferencia: deductiva e inductiva. La primera cuando se va de lo general a lo particular y la conclusión se deriva necesariamente; la segunda va de las observaciones particulares a la generalización, que no siempre se cumple.

2.3.7. Pensamiento crítico

Es la capacidad de todo ser humano de reflexionar, analizar, cuestionar para llegar a la verdad. Es fruto de un análisis detenido sobre una determinada temática, la cual es sometida a una observación continua, con el fin de contrastar el resultado, emplear razonamientos que permitan una conclusión válida, objetiva y razonable, fundamentada en criterios lógicos.

El pensamiento crítico provee al ser humano de una serie de habilidades que le permiten ejercer su capacidad crítica de reflexionar, emitir juicios de

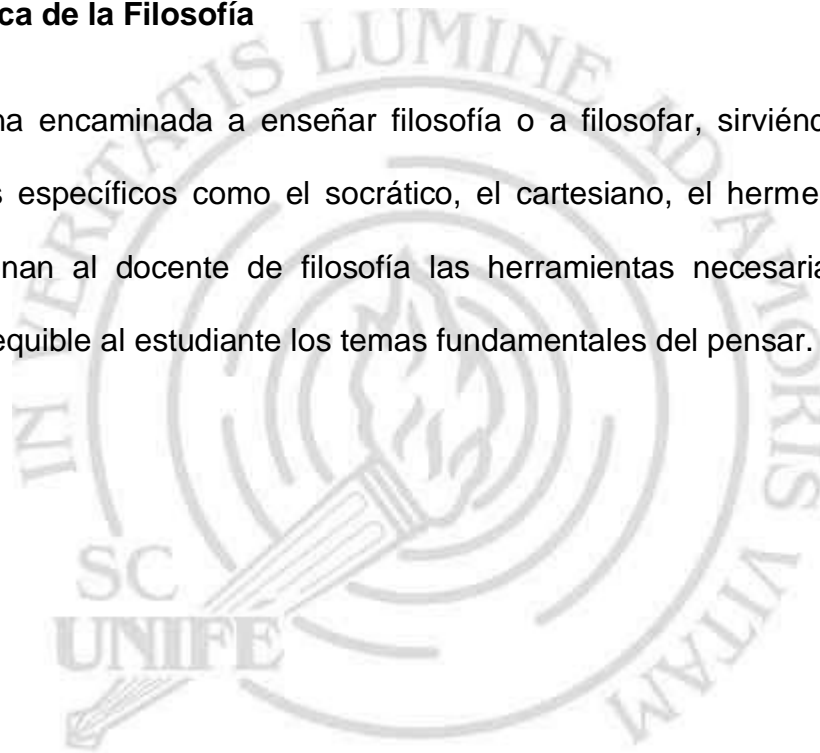
valor, analizar información que le conduzcan a tomar decisiones y solucionar problemas en circunstancias difíciles.

2.3.8. Categorías del pensamiento crítico

Son las diversas dimensiones que posee el pensamiento crítico, que se deben lograr en el estudiante. Entre estas tenemos: argumentación, capacidad para tomar decisiones, metacognición, autorregulación, capacidad de análisis y de síntesis.

2.3.9. Didáctica de la Filosofía

Disciplina encaminada a enseñar filosofía o a filosofar, sirviéndose de unos métodos específicos como el socrático, el cartesiano, el hermenéutico, que proporcionan al docente de filosofía las herramientas necesarias para hacer más asequible al estudiante los temas fundamentales del pensar.



CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo dedicado al marco metodológico, se aborda los principales aspectos metodológicos, como el nivel, tipo y diseño de la investigación; los participantes, la muestra; las categorías de investigación: el método socrático, el pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía; la matriz de operacionalización de las subcategorías e indicadores; las técnicas e instrumentos para la recolección de la información; y las técnicas para el procesamiento y análisis de la información.

3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación

El **enfoque** de esta investigación es **mixto**, puesto que utiliza los enfoques cualitativo y cuantitativo, con un claro predominio del primero, en consonancia con el objetivo de este estudio que es “explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado del 2021 de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana de cómo el método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico”, teniendo en cuenta que la esencia de una investigación cualitativa se enfoca en la comprensión de los fenómenos, indagándolo desde el punto de vista de los que participan en su entorno habitual y en conexión con su contexto próximo. La combinación de estos dos enfoques ayudará a obtener información que haga posible la triangulación para comprender y describir lo mejor posible el objeto de estudio de esta investigación.

El nivel de una investigación se refiere al grado de conocimiento que posee el investigador en relación con el problema, hecho fenómeno a estudiar (Valderrama, 2017, citado por Condori Ojeda, 2020). Según Sánchez y Reyes (2017, citado por Condori Ojeda, 2020) hay tres niveles: estudios formulativos o exploratorios, estudios descriptivos y estudios explicativos o de comprobación de hipótesis experimentales.

El **nivel** de esta investigación es el **explicativo** que constituye el ideal y el nivel más elevado de una investigación no experimental y que tiende al logro de los objetivos propuestos en esta investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista (2019) los diseños pueden ser experimentales y no experimentales. Una investigación no experimental analiza causas y efectos de la relación entre variables y se plantea como objetivos el estudio del porqué de los hechos o situaciones.

En la presente investigación se pretende explicar el efecto del método socrático, como una herramienta de la enseñanza de la filosofía en el nivel superior, en el desarrollo del pensamiento crítico, que permitirá predecir lo que sucederá en posteriores situaciones similares; llevará a valorar el método socrático, como uno de los métodos más significativos del que se sirve la filosofía para generar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

El **tipo** de investigación es **sustantiva**, en la modalidad de investigación **aplicada** porque busca el conocimiento para actuar, modificar, aplicar los conocimientos teóricos a una situación concreta, como es desarrollar el pensamiento crítico. Teniendo en cuenta el objetivo de una investigación hay dos tipos: teórica o pura y aplicada; y según el nivel de profundización una

investigación puede ser exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa (Rus Arias, 2020).

Es una investigación sustantiva porque busca responder a un problema teórico o sustantivo como es el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía a nivel superior, sirviéndose del método socrático; busca explicar, comprender este hecho del desarrollo del pensamiento crítico y formular principios que permiten aplicarlos en situaciones futuras. Es aplicada porque los conocimientos a los que se llegue permitirán que el uso del método socrático en la enseñanza de la filosofía contribuya a generar el pensamiento crítico que es una de las competencias que se debe desarrollar en los estudiantes universitarios.

El **diseño** de esta investigación es el Fenomenográfico, que es un tipo de investigación cualitativa, es utilizado principalmente en el campo educativo (Casasola, 2022). Viene de dos vocablos griegos: **phainomenon**, que significa fenómeno, lo dado al investigador y **graphein**, que quiere decir describir. Etimológicamente significa, pues, describir lo que le es dado, lo que se muestra al investigador.

Un diseño fenomenográfico podría confundirse con un diseño fenomenológico, puesto que ambos se centran en aquello que se manifiesta al investigador y que deben estar libres de cualquier interpretación subjetiva para centrarse en el hecho mismo tal como se muestra. Sin embargo, para algunos metodólogos la fenomenología, asociada a la corriente fenomenológica del filósofo alemán Edmund Husserl (Mansilla-Sepúlveda et al., 2022), se centra en la experiencia del investigador y se aplica más en la filosofía; mientras que la

fenomenografía busca describir la percepción de otros en forma pura sin que medien otros aspectos y que sería el más apropiado para el campo educativo, como lo expresa Casasola-Rivera (2018, citado por Casasola, 2022): “Experimentar el mundo hace referencia al mundo educativo, lo que tiene que ver específicamente con la enseñanza y el aprendizaje” (p.3). Este método permite clarificar los presupuestos, recoger la experiencia vivida, reflexionar sobre ella y ponerla por escrito (Fuster, 2019). La fenomenografía se centra pues en describir la experiencia tanto de los estudiantes como de los docentes, que es lo que se hace en esta investigación.

Este diseño fenomenográfico es promovido por Marton en el año 1981 (citado por Escobar-Maquera, Carcausto-Calla, 2022). Este se centra en la descripción, el análisis y la comprensión de las experiencias de cómo las personas interpretan aspectos de la realidad. Para Marton (1986, citado por Escobar-Maquera y Carcausto-Calla, 2022) la fenomenografía se caracteriza por su aspecto relacional, o sea la relación entre el individuo y un aspecto del mundo para identificar y describir las diferentes formas de entender los distintos fenómenos de su entorno (Escobar-Maquera y Carcausto-Calla, 2022). Esto permite describir por parte del investigador el “cómo es vivido o experimentado desde la postura de uno o varios sujetos, esto es identificar y mostrar lo que los sujetos dicen sobre lo percibido sobre el fenómeno incluyendo allí cuando el fenómeno es su propia percepción” (Mercado y Pineda, 2022, p.221).

En esta investigación se ha partido de categorías teóricas previas, que se han convalidado con los resultados de las entrevistas a estudiantes y docentes, pero han emergido otras subcategorías, lo que es propio del diseño

fenomenográfico (Martínez-Garrido et al., 2022). Para Cresswell (2005, citado por Martínez-Garrido et al., 2022), este diseño permite aproximarnos de manera más próxima a las categorías emergidas de las entrevistas y no solo basándonos en las categorías previas.

En esta investigación, en consonancia con el diseño fenomenográfico, lo que se ha buscado es justamente describir y comprender cómo las estudiantes perciben la manera en que el método socrático les ha ayudado a desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía. Para esto se ha buscado un contacto directo con ellas de manera que han expresado libremente sus percepciones, sirviéndose de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a grupos focales, por ser la técnica más adecuada a este diseño (Martínez-Garrido et al., 2022).

Estas percepciones han sido, primeramente, sobre la manera cómo la pregunta socrática, primer momento del diálogo, favorece la capacidad de discutir o argumentar, que es una de las dimensiones del pensamiento crítico; en segundo lugar, se ha buscado describir de qué manera el debate o momento dialéctico del diálogo ha contribuido a tomar decisiones, que constituye otra de las dimensiones del pensamiento crítico; y, en tercer lugar, se ha analizado de qué manera el tercer momento del diálogo, la mayéutica, ha favorecido el desarrollo del pensamiento crítico, que constituye otra de sus dimensiones.

La relación establecida entre las categorías independientes, la enseñanza de la filosofía (X) y el método socrático (Y) y la categoría dependiente, el pensamiento crítico (Z), indica la manera en que las diversas

dimensiones de la enseñanza de la filosofía y del método socrático contribuyen a generar el pensamiento crítico en sus distintas dimensiones. Se da una interacción entre las diversas dimensiones de las categorías independientes. Estas, a su vez, contribuyen a generar el pensamiento crítico.

La pregunta socrática contribuye a generar la capacidad de discutir o argumentar del pensamiento crítico. Mientras que, el momento dialéctico contribuye a generar las tres dimensiones del pensamiento crítico: capacidad para discutir o argumentar, capacidad para tomar decisiones y la capacidad de la metacognición. Y la mayéutica contribuye a generar el pensamiento crítico, tanto en la capacidad para tomar decisiones como en la metacognición del pensamiento crítico, como se ve en las figuras N°4 y 5.

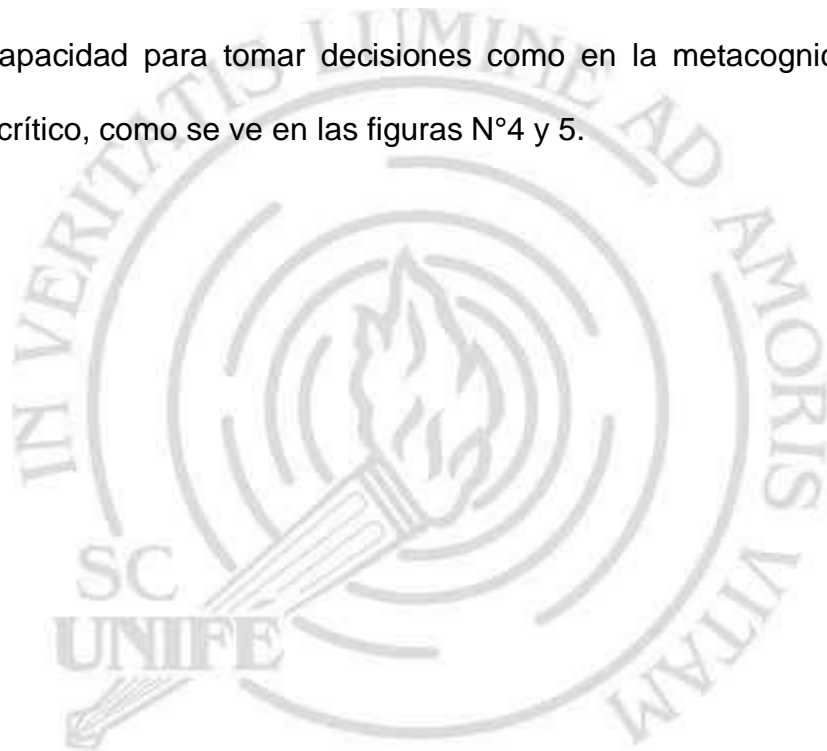
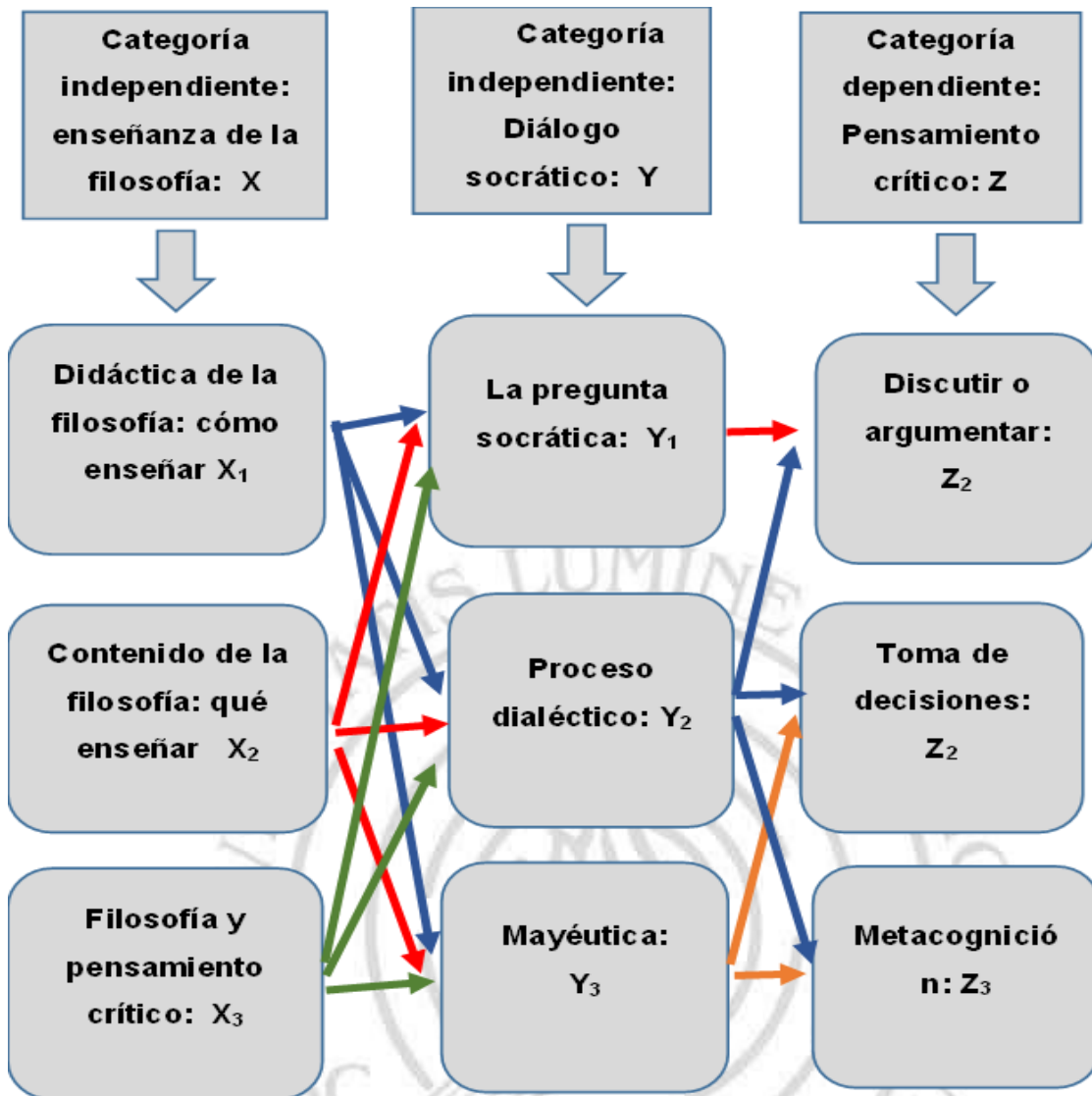


Figura 4

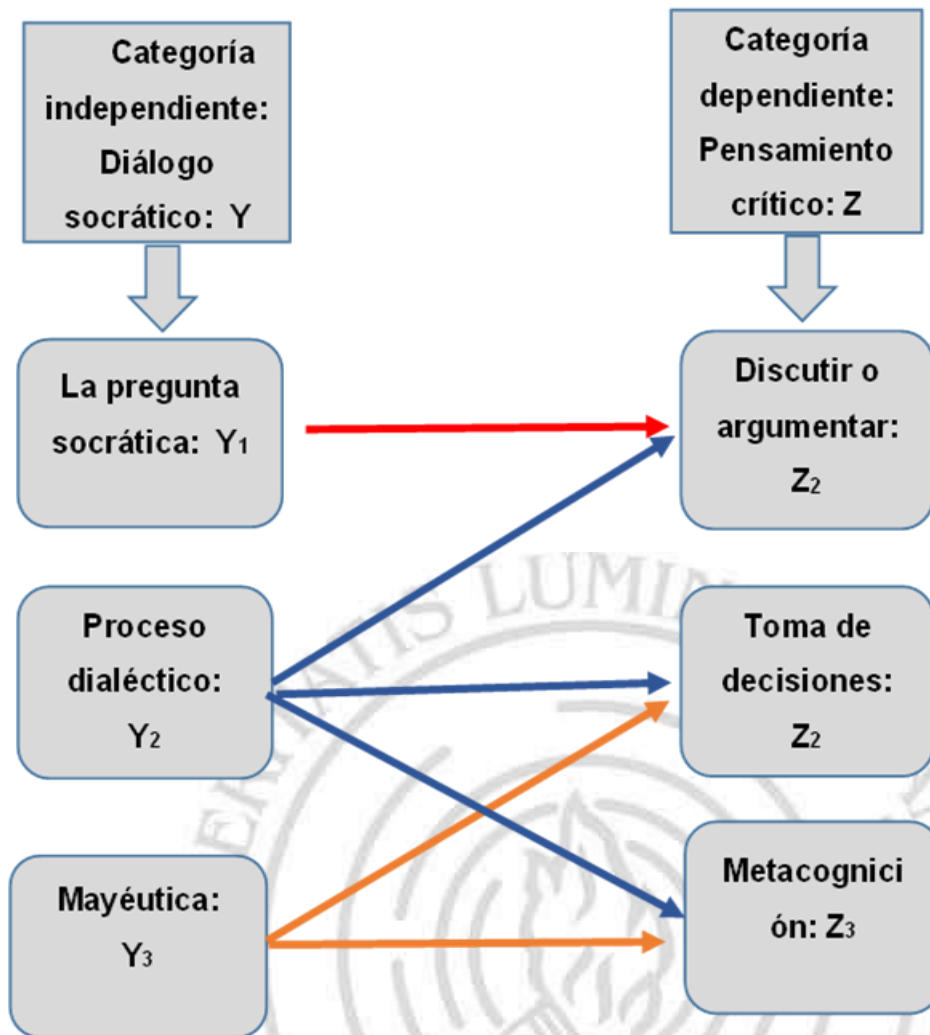
Relación entre las categorías independientes y la dependiente (aspecto cualitativo)



Nota. Explica la correlación que hay entre las dimensiones de las categorías independientes, la enseñanza de la filosofía (X) y el diálogo socrático (Y) y la categoría dependiente, el pensamiento crítico (Z), para el aspecto cualitativo a través de la aplicación de las técnicas de análisis documental y entrevistas a docentes y estudiantes.

Figura 5

Relación entre la categoría independiente y la dependiente (aspecto cuantitativo).



Nota. Explica la relación que hay entre las dimensiones de la categoría independiente, diálogo socrático (Y), y la categoría dependiente, pensamiento crítico (Z), para el aspecto cuantitativo.

Se da, pues, una relación dinámica entre las categorías independientes y la dependiente ya sea en el aspecto cualitativo como en el cuantitativo.

3.2. Participantes

En este apartado se indica las características de la población estudiantil en general y de la muestra de la universidad donde se ha realizado la investigación.

3.2.1. Población

La población estudiantil en donde se ha realizado la investigación ha sido de aproximadamente 4,500 estudiantes de diferentes carreras profesionales, que han llevado el curso de filosofía como parte de su formación humanística. Es de un nivel socioeconómico medio, procedente de diferentes lugares de Lima Metropolitana y del interior del país. En pregrado las estudiantes son todas del sexo femenino, no así en posgrado que son tanto del sexo femenino como masculino. Las estudiantes del tercer ciclo, del cual se ha extraído la muestra, han sido de 234.

La plana docente de toda la universidad ha estado conformada por 375 docentes entre contratados y nombrados o de planta pertenecientes a los departamentos de Filosofía y Teología, Ciencias de la Educación, Traducción y Ciencias de la Comunicación, Arquitectura, Psicología, Derecho y Ciencias y Administración, según datos extraídos de Transparencia correspondiente al semestre académico 2020 1.

3.2.2. Muestra

La muestra para la parte cualitativa ha sido no probabilística por conveniencia, pues la muestra ha sido elegida teniendo en cuenta la facilidad de acceso del investigador. Esta ha estado constituida por 30 estudiantes del tercer ciclo: 10 de Psicología (dos grupos focales), cinco de Traducción, cinco de Ciencias de la Comunicación, 5 de derecho y cinco de Nutrición. Estas estudiantes han sido señoritas entre 18 y 24 años muy interesadas en la filosofía, ya que esta les es de muchísima utilidad en sus carreras. Igualmente se seleccionaron los docentes que dictaron el curso de filosofía en estas

carreras, constituyéndose en un grupo focal, para la obtención de datos cualitativos, tal como se muestra en la tabla N°2. Esta información ha sido proporcionada por las direcciones de las respectivas escuelas donde se han aplicado los instrumentos de investigación y por la dirección del Departamento de Filosofía y Teología, al que están adscritos los respectivos docentes.

Tabla 2

Muestra de estudiantes y docentes para los grupos focales

| Escuela profesional | Estudiantes | Docentes |
|-----------------------------|-------------|----------|
| Psicología: A y B | 10 | 1 |
| Derecho | 5 | 1 |
| Ciencias de la Comunicación | 5 | 1 |
| Nutrición | 5 | 1 |
| Traducción | 5 | |
| | Totales 30 | 4 |

Nota. Se indica el número de estudiantes de cada grupo focal, como también el número de docentes que conformaron este grupo focal.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2019) en los estudios cualitativos el interés del investigador, no se centra en generalizar los resultados de la investigación, sino en el estudio de casos que nos ayuden a entender el fenómeno estudiado y responder a las preguntas de la investigación. Lo que se ha buscado en esta investigación ha sido comprender de qué manera el método socrático ayuda a generar el pensamiento crítico.

Para el aspecto cuantitativo, la muestra para el desarrollo del pensamiento crítico ha estado constituida por 104 estudiantes de las diferentes escuelas del total de 224, de todas aquellas estudiantes que han enviado su consentimiento informado, tal como se muestra en la tabla N°3.

Tabla 3

Muestra de estudiantes para el cuestionario sobre pensamiento crítico

| Programa | Número de estudiantes |
|-----------------------------|------------------------------|
| Psicología A | 28 |
| Psicología B | 15 |
| Traducción | 28 |
| Derecho | 7 |
| Nutrición | 5 |
| Ciencias de la Comunicación | 4 |
| Inicial/primaria | 8 |
| Arquitectura | 9 |
| Total | 104 |

Nota. Se muestra el número de estudiantes de cada escuela que respondieron al cuestionario sobre pensamiento crítico.

3.2.2.1. Criterios de inclusión

Se ha seleccionado la muestra de las estudiantes de Psicología, de Traducción, de Ciencias de la Comunicación, Derecho, Inicial y Primaria, Arquitectura y Nutrición en forma no aleatoria y es en las cuales se recurre más a los planteamientos epistemológicos siendo las más afines a la filosofía; y por la facilidad de acceder a ellas. En cuanto a los docentes, la muestra estuvo constituida por los cuatro docentes que dictaron el curso de filosofía en las facultades mencionadas.

3.2.2.2. Criterio de exclusión

El criterio de exclusión de las demás carreras profesionales ha sido el de no tener la misma accesibilidad y porque no se incide mucho en los

fundamentos epistemológicos. Ellas han llevado el curso normal, con los mismos docentes, tal como se muestra en las tablas N°4 y 5.

Tabla 4

Criterio de selección de la muestra de estudiantes

| Criterios de selección | |
|--|---|
| Criterios de inclusión | Criterios de exclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de las facultades de psicología, Ciencias de la Comunicación, Traducción, Inicial y Primaria, Derecho, Arquitectura y Nutrición. • En estas facultades se hace un mayor recurso a los fundamentos epistemológicos • Se ha enseñado filosofía II sirviéndose del método socrático en el segundo semestre académico 2021 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes de las escuelas restantes no han sido seleccionadas por no tener la misma facilidad de acceso. • En las demás facultades generalmente no se incide mucho en los fundamentos epistemológicos. • Han llevado el curso de filosofía II con la metodología usada normalmente. |

Nota. Se señalan los criterios de inclusión y de exclusión que se han tenido en cuenta para la selección de la muestra de estudiantes.

Tabla 5

Criterios de selección de la muestra de docentes

| Criterios de selección | |
|--|--|
| Criterios de inclusión | Criterios de exclusión |
| <ul style="list-style-type: none"> • 4 docentes de filosofía que han dictado el curso de Filosofía II en las facultades a las cuales pertenecen las estudiantes de la muestra seleccionada, por la disponibilidad que tienen a colaborar con esta investigación. • Estos docentes han dictado el curso siguiendo el método del diálogo socrático | <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía II en las otras facultades ha sido dictado por los mismos docentes. • Estos docentes han dictado el curso con la metodología usada normalmente. |

Nota. Se señalan los criterios de inclusión y de exclusión que se han tenido en cuenta para conformar el grupo focal de docentes.

Se ha seleccionado el sílabo de Filosofía II que se dicta en el tercer ciclo por ser el documento normativo para el dictado de este curso y, por lo tanto, se han excluido los sílabos de los demás cursos.

3.3. Categorías de análisis

3.3.1. Definición conceptual y operacional de las categorías previas.

Definición conceptual del método socrático: “El Método Socrático es un enfoque educativo-interactivo que, mediante actividades didácticas, como diálogos, discusión y debate, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje significativo, los cuales ayudan en la indagación y búsqueda de nuevas ideas, favoreciendo a que la persona pueda ser capaz de interpretar, analizar, inferir y explicar cualquier tipo de información” (Acero, 2020).

Definición conceptual de pensamiento crítico: “lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones. El pensamiento crítico implica comprender, evaluar y resolver. Implica autoevaluación, pensar acerca del pensamiento (metapensamiento) y estar seguro de no pasar, sin fundamento suficiente, a conclusiones” (Bezanilla et al, 2018, p.95)

Definición conceptual de enseñanza de la filosofía: La enseñanza de la filosofía, entendida como parte esencial de la cultura caracterizada por ser eminentemente un saber crítico y razonado, hoy se constituye en una materia importante en el sistema educativo universitario. Un problema que se plantea es cómo enseñar filosofía, es decir el aspecto didáctico, que considera dos

aspectos: Enseñar filosofía y enseñar a filosofar, que “son parte constitutiva de la actividad filosófica propia de los entornos académicos guiados por una cultura de interrogación, de aprendizaje y de construcción del saber” (Aguilar, 2019, p.130). Un segundo problema está referido a qué enseñar, o sea el contenido; y un tercer problema tiene que ver con el pensamiento crítico.

Definición operacional del método socrático: utilizado en la enseñanza de la filosofía y medible mediante una entrevista a un grupo focal de docentes, en su aplicabilidad en los tres momentos que tiene para generar conocimientos: la pregunta, la dialéctica y la mayéutica.

Definición operacional de pensamiento crítico: competencia medida mediante una entrevista a grupos focales de estudiantes y un cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico, en sus subcategorías: capacidad para argumentar, para tomar decisiones y metacognición.

Definición operacional de enseñanza de la filosofía: medible mediante el análisis documental de los contenidos (qué enseñar), los aspectos metodológicos (cómo enseñar) y el para qué enseñar, contenidos en los sílabos.

3.3.2. Matriz de operacionalización de las subcategorías e indicadores/criterios

En este apartado se presenta la matriz de operacionalización de las categorías, con sus respectivas subcategorías, los indicadores, los ítems y los instrumentos, como se especifica en la tabla N° 6.

Tabla 6*Operacionalización de las variables*

| Categorías | Subcategorías | Indicadores | Aspecto cualitativo | | Aspecto cuantitativo | |
|----------------------------------|---|--------------------------------|---------------------|--|----------------------|----------------------------|
| | | | Ítems | Instrumento | Ítems | Instrumento |
| Método socrático | La pregunta socrática: momento negativo | La motivación | 1,2,3,4 | Entrevista focal a docentes | | |
| | Proceso dialéctico: momento positivo | El debate | 5,6,7,8 | | | |
| | Mayéutica o “parir la verdad” | Conclusión | 9,10,11,12 | | | |
| Pensamiento crítico | Capacidad para discutir o argumentar | Capacidad de análisis | 1 | Entrevista a grupos focales de estudiantes | 1,2,3 | Cuestionario a estudiantes |
| | | Argumentación | 2 | | 4,5,6 | |
| | | Refutación | 3,4 | | 7,8,9 | |
| | Capacidad para tomar decisiones | Análisis de la información | 5 | | 10,11,12 | |
| | | Buscar la alternativa correcta | 6 | | 13,14,15 | |
| | | Evaluación de los resultados | 7,8 | | 16,17,18 | |
| | Metacognición | Autoconocimiento | 9 | | 19,20,21 | |
| Autorregulación | | 10 | | 22,23,24 | | |
| Autoevaluación | | 11,12 | | 25,26,27 | | |
| Enseñanza de la filosofía | Contenidos Didáctica | Temática Metodología | | Análisis documental | | |

Nota. Se indican las categorías, subcategorías, indicadores, ítems e instrumentos seguidos en esta investigación.

Se muestran los indicadores para cada una de las subcategorías de las categorías: diálogo socrático, pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía. En el método socrático, los indicadores están constituidos básicamente por comentarios de los docentes para cada una de las subcategorías: pregunta socrática, aspecto dialéctico y alumbramiento del conocimiento o mayéutica. En la de pensamiento crítico, para la subcategoría de la capacidad de discutir o argumentar, los indicadores son: capacidad de análisis, argumentación y refutación; para la subcategoría de la capacidad de tomar decisiones: análisis de la información, buscar la alternativa correcta y evaluación de los resultados; y para la subcategoría de metacognición los indicadores son: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación. Para la enseñanza de la filosofía, los indicadores están relacionados con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, contenidos en el sílabo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.

3.4.1. Descripción de las técnicas e instrumentos utilizados

En esta investigación, para la recolección de datos, se utilizaron: un cuestionario aplicado a las estudiantes, para la recogida de datos cuantitativos acerca del pensamiento crítico logrado en las estudiantes. Para la parte cualitativa se utilizaron el análisis documental y las entrevistas. El primero ha permitido analizar los contenidos del sílabo de filosofía II y determinar en qué medida contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. La entrevista al grupo focal de docentes ha permitido recoger información sobre el uso del método socrático en la enseñanza de la filosofía; y la entrevista a los grupos focales de

estudiantes ha servido para analizar en qué medida se ha logrado el desarrollo del pensamiento crítico, como se ve en la tabla N°7.

Tabla 7

Técnicas e instrumentos utilizados en función de las categorías y subcategorías

| Diseño | Objeto de estudio | Técnicas | Instrumentos | Objetivo |
|---------------------|-----------------------------------|---|--|--|
| Cualitativo | Sílabo del curso de Filosofía II. | Análisis documental | Registro de análisis documental de sílabos | Analizar los documentos pedagógicos que usan los docentes en sus clases y en qué grado contribuyen a generar el pensamiento crítico. |
| | Docentes | Entrevista a profundidad | Guía de entrevista del grupo focal de docentes | Identificar el uso que hacen los docentes de filosofía II de los diversos momentos del método socrático en sus clases. |
| | Estudiantes | Entrevista a profundidad a Grupos focales | Guía de entrevistas de los grupos focales. | Identificar las dimensiones del pensamiento crítico logradas en las clases de filosofía |
| Cuantitativo | Estudiantes | Encuesta | Cuestionario. | Identificar las dimensiones del pensamiento crítico logradas en las clases de filosofía |

Nota. Se describen las técnicas con sus respectivos instrumentos utilizados en la investigación y los objetivos, tanto de los documentos del investigador, como de los docentes y estudiantes, especificando la parte cualitativa y la cuantitativa.

3.4.2. Presentación de los instrumentos de recogida de la información

a) **Guía de entrevista a docentes:** ha permitido recoger las percepciones del grupo focal de docentes de cómo la filosofía, haciendo uso del diálogo socrático, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Estas

han sido grabadas y constan de 4 ítems para cada subcategoría. Para su validez se ha acudido al juicio de expertos y para su confiabilidad a la triangulación.

b) Guía de entrevista para los grupos focales de estudiantes:

Esta ha hecho posible analizar las percepciones de las estudiantes sobre cómo la filosofía, haciendo uso del método socrático, les ha ayudado a desarrollar su pensamiento crítico. Ellas han expresado libremente sus opiniones sobre el tema. Estas han sido grabadas y constan de 4 ítems para cada subcategoría. Para su validez se ha acudido al juicio de expertos y para su confiabilidad a la comprobación con las participantes y la triangulación a través del juicio de colegas expertos.

c) Cuestionario: ha permitido medir el grado de desarrollo del pensamiento crítico que ha logrado el estudiante en las tres subcategorías de capacidad de argumentación, capacidad de tomar decisiones y metacognición. Este consta de 27 ítems constituidos por situaciones cotidianas con cinco alternativas cada uno, 9 de ellos se refieren a la capacidad de discutir o argumentar, otros 9 a la capacidad de tomar decisiones, y los otros 9 a la capacidad de metacognición.

d) Registro de análisis documental: se han analizado las competencias generales y específicas como los diversos contenidos del curso de Filosofía II, contenidos en el respectivo sílabo. Su validez y confiabilidad resulta de ser un instrumento oficial del curso de filosofía II.

3.4.3. Fichas técnicas de los instrumentos

Tabla 8

Ficha técnica de la entrevista al grupo focal de docentes

| Categoría | Uso del método socrático (parte cualitativa) |
|-----------------------------|---|
| Tipo de investigación | Sustantiva aplicada |
| Nivel de investigación | Explicativo |
| Diseño de investigación | Fenomenográfico |
| Enfoque de la investigación | Mixto (cualitativo-cuantitativo) |
| Población | Docentes de una universidad particular de Lima |
| Muestra | 1 grupo focal de los 4 docentes que han dictado el curso de filosofía II en las facultades de Psicología, Traducción, Ciencias de la Comunicación, Derecho y Nutrición. |
| Objetivo | Determinar de qué manera se hace uso del método socrático en el curso de filosofía para lograr el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes. |
| Autor del instrumento | Autor de la tesis |
| Características | 12 preguntas abiertas. |
| Aplicación | Las 12 preguntas se aplicaron al grupo focal de docentes |
| Tiempo de aplicación | 1 hora |
| Período de aplicación | Noviembre del 2021 |
| Técnica | Guía de entrevista. |

Nota. Contiene los datos de la ficha técnica de la entrevista realizada al grupo focal de docentes.

Tabla 9*Ficha técnica de la entrevista a grupos focales de estudiantes.*

| Categoría | Desarrollo del pensamiento crítico (aspecto cualitativo) |
|-----------------------------|---|
| Tipo de investigación | Sustantiva aplicada |
| Nivel de investigación | Explicativo |
| Diseño de investigación | Fenomenográfico |
| Enfoque de la investigación | Mixto (cualitativo-cuantitativo) |
| Población | Estudiantes de una universidad particular de Lima |
| Muestra | 6 grupos focales de 5 integrantes cada uno, correspondientes a las facultades de Psicología, Traducción, Ciencias de la Comunicación, Derecho y Nutrición. |
| Objetivo | Determinar de qué manera se ha logrado el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes haciendo uso del diálogo socrático en la enseñanza de la filosofía. |
| Autor del instrumento | Autor de la tesis |
| Características | 12 preguntas abiertas: 4 para cada subcategoría. |
| Aplicación | Las 12 preguntas se aplicaron a cada grupo focal |
| Tiempo de aplicación | 1 hora para cada grupo focal |
| Período de aplicación | Noviembre del 2021 |
| Técnica | Guía de entrevista. |

Nota. Contiene los datos de la ficha técnica de la entrevista realizada en los diferentes grupos focales de estudiantes.

Tabla 10*Ficha técnica del cuestionario para la categoría pensamiento crítico*

| Categoría | Pensamiento crítico (aspecto cuantitativo) |
|-----------------------------|--|
| Tipo de investigación | Sustantiva aplicada |
| Nivel de investigación | Explicativo |
| Diseño de investigación | Fenomenográfico |
| Enfoque de la investigación | Mixto (cualitativo-cuantitativo) |
| Población | Estudiantes de una universidad particular de Lima |
| Muestra | 104 estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las facultades de psicología, traducción e interpretación, ciencias de la comunicación, Derecho, arquitectura, educación y nutrición |
| Objetivo | Determinar los aspectos del pensamiento crítico logrado en las estudiantes del 3° ciclo de pregrado |
| Autor del instrumento | Autor de la tesis. |
| Características | 27 preguntas tomadas de situaciones cotidianas: 9 acerca de la capacidad de argumentar o discutir; 9 sobre la toma de decisiones y 9 sobre la metacognición. |
| Aplicación | Individual |
| Tiempo de aplicación | 60 minutos |
| Período de aplicación | noviembre del 2021 |
| Técnica | Encuesta |

Nota. Contiene los datos de la ficha técnica del cuestionario aplicado a las estudiantes, para el aspecto cuantitativo.

Tabla 11*Ficha técnica de análisis documental para la categoría enseñanza de la filosofía*

| Categoría | Enseñanza de la filosofía (aspecto cualitativo) |
|-----------------------------|---|
| Tipo de investigación | Sustantiva aplicada |
| Nivel de investigación | Explicativo |
| Diseño de investigación | Fenomenográfico |
| Enfoque de la investigación | Mixto (cualitativo-cuantitativo) |
| Población | Estudiantes de una universidad particular de Lima |
| Muestra | Sílabo del curso de Filosofía II (documento oficial) |
| Objetivo | Explicar de qué manera se evidencia en el sílabo de Filosofía II el logro de la competencia del desarrollo del pensamiento crítico. |
| Autor del instrumento | Autor de la tesis |
| Características | Análisis del sílabo de Filosofía II. |
| Aplicación | Análisis del documento |
| Tiempo de aplicación | 3 horas |
| Período de aplicación | Diciembre del 2021 |
| Técnica | Ficha de observación |

Nota. Contiene los datos de la ficha técnica para el análisis el sílabo de filosofía II

En este apartado se han presentado las técnicas y los instrumentos para el recojo de información con sus respectivas fichas técnicas.

3.5. Técnicas de procesamiento y tratamiento de la información

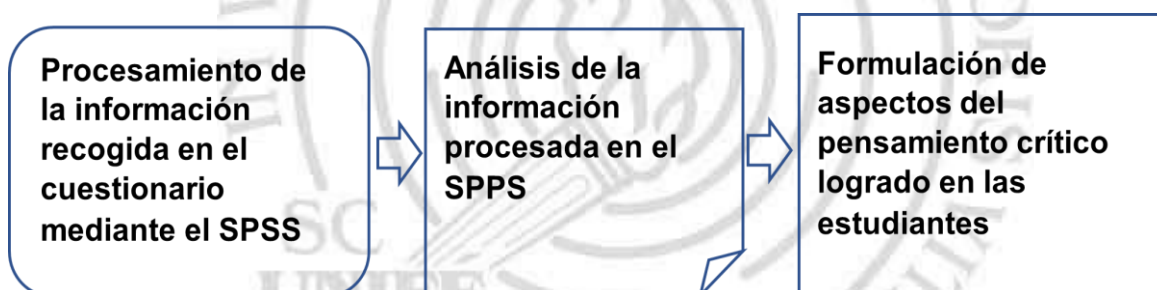
En este apartado se ha hecho el procesamiento de los datos recogidos a través de un cuestionario a las estudiantes, de los datos recogidos del análisis documental, como de las entrevistas a docentes y estudiantes, con el respectivo análisis de todos los datos procesados.

3.5.1. Procesamiento y análisis de la información recogida en los cuestionarios

Para el procesamiento y análisis de la información recogida de los estudiantes mediante el cuestionario se ha utilizado el software SPSS que ha permitido analizar los datos procesados estadísticamente, como se observa en la figura N°6.

Figura 6

Procesamiento y análisis de la información recogida en el cuestionario



Nota. Se muestra la información procesada en el software estadístico SPSS y luego su análisis para ver los aspectos del diálogo socrático que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

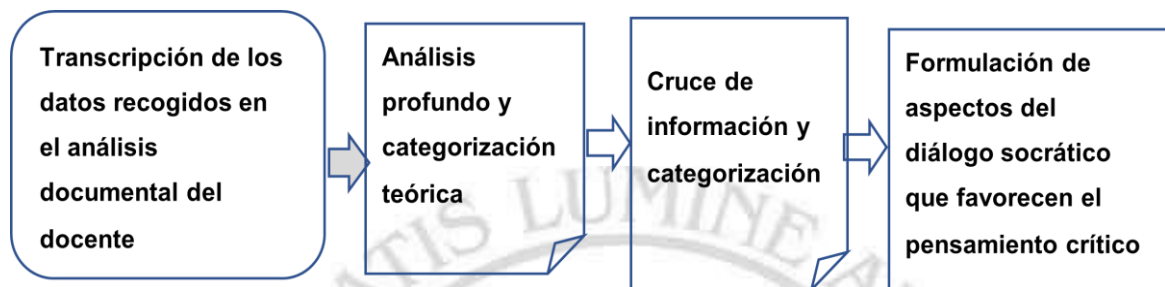
3.5.2. Procesamiento y análisis de la información recogida en el registro documental.

Para el procesamiento y análisis de la información recogida a través del registro documental por parte del investigador se han transcrito los datos

recogidos mediante este instrumento, se ha hecho un análisis profundo con su respectiva categorización, se ha procedido al respectivo cruce de información y categorización, para llegar a la formulación de los aspectos del diálogo socrático que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, como se ve en la figura N°7

Figura 7

Procesamiento y análisis de la información recogida en el registro documental



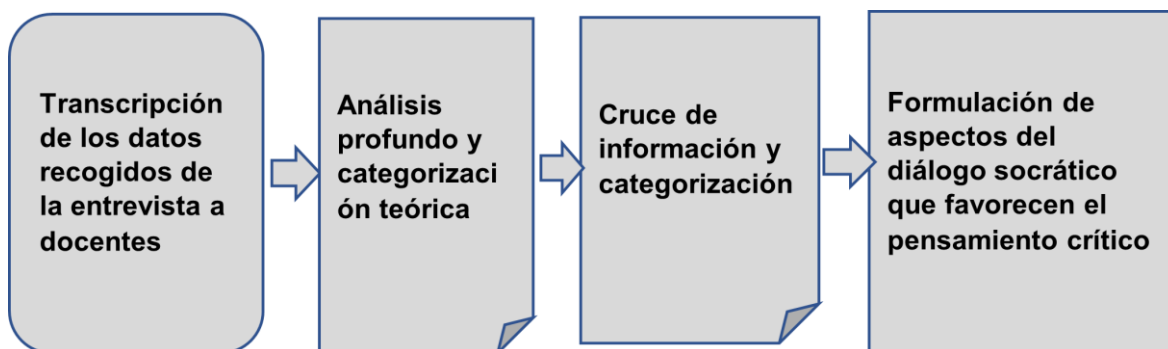
Nota. Se muestra el proceso y el análisis de los datos recogidos en la ficha del registro documental.

3.5.4. Procesamiento y análisis de la información recogida en las entrevistas a docentes

Para el procesamiento y análisis de la información recogida en las entrevistas a docentes se ha hecho primeramente la transcripción de las entrevistas, luego se ha hecho un análisis profundo de estos datos con su respectiva categorización, el cruce de información y categorización, para ver qué aspectos del diálogo socrático favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, como se ve en la figura N°8.

Figura 8

Procesamiento y análisis de la información recogida en la entrevista a docentes



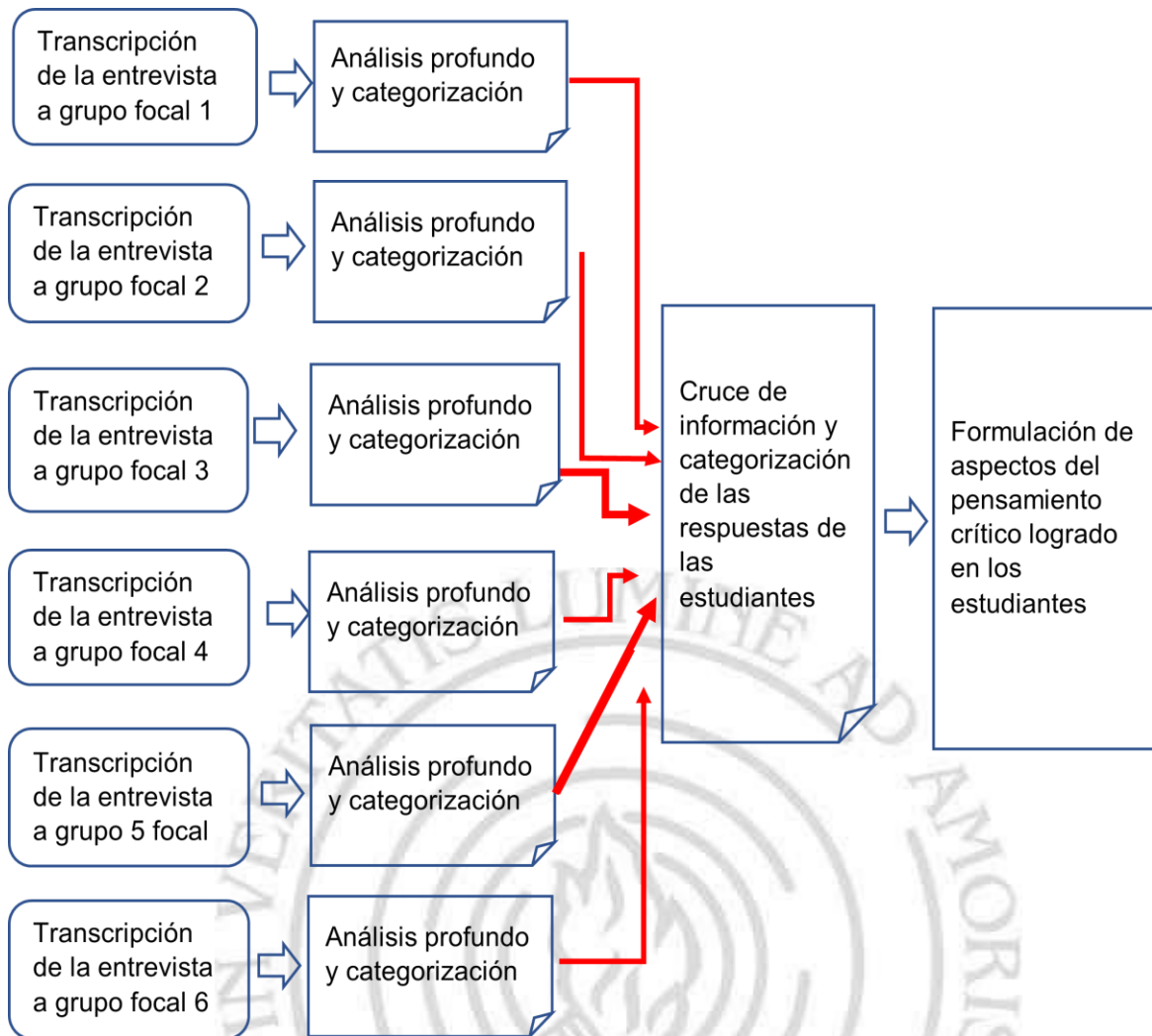
Nota. Se han procesado y analizado los datos recogidos en la entrevista a docentes con el fin de establecer qué aspectos del diálogo socrático favorecen el desarrollo del pensamiento crítico

3.5.5. Procesamiento y análisis de la información recogida en las entrevistas a grupos focales de estudiantes.

Para el procesamiento y análisis de la información recogida en las entrevistas a grupos focales de estudiantes primeramente se han transcrito todas las entrevistas realizadas a los diversos grupos focales; se ha procedido a hacer un análisis profundo del contenido de estas con su respectiva categorización, para formular qué aspectos del pensamiento crítico se han logrado en los estudiantes, como se ve en la figura N°9.

Figura 9

Procesamiento y análisis de la información recogida en los grupos focales



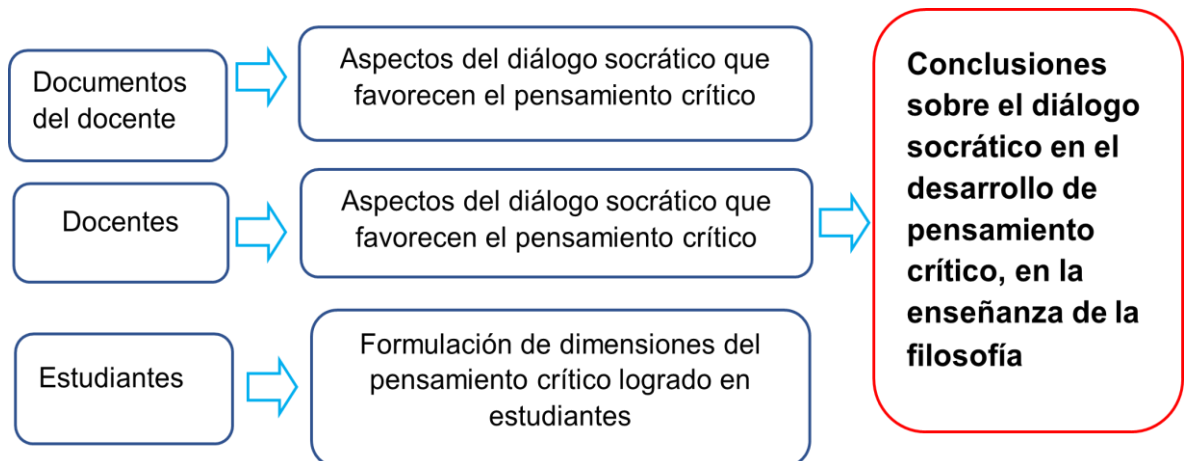
Nota. Se muestra el procesamiento y el análisis de la información recogida en las entrevistas a los grupos focales de estudiantes para ver qué aspectos del pensamiento crítico se ha logrado en los estudiantes.

3.5.6. Procesamiento y análisis global de la información

Finalmente se ha hecho el procesamiento y análisis global de la información de todos los datos recogidos en los instrumentos, ya sea por parte del investigador, de los docentes y estudiantes para determinar qué aspectos del diálogo socrático favorecen el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (ver figura N°10)

Figura 10

Aspectos del diálogo socrático que influyen en el pensamiento crítico.



Nota. Se muestran las conclusiones a las que se ha llegado en la investigación acerca de qué aspectos del diálogo socrático favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, tanto por parte del investigador, como de los docentes y estudiantes.

Después de haber analizado y procesado los datos recogidos del análisis documental acerca de los aspectos del diálogo socrático que favorecen el pensamiento crítico, se han redactado las conclusiones a las que se ha llegado. Igualmente, después de haber analizado y procesado la información recogida de las entrevistas a los docentes, sobre los aspectos del diálogo socrático que favorecen el pensamiento crítico, se han elaborado las respectivas conclusiones. Se ha procedido también a formular las respectivas conclusiones de la información recogida a través del cuestionario y las entrevistas a los grupos focales de las estudiantes acerca de las dimensiones del pensamiento crítico logrado en las estudiantes.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos en función a los objetivos, que dan respuesta a las categorías, que son parte de esta investigación: Método socrático, pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía. La muestra ha estado constituida por un grupo focal de docentes, aquellos que han enseñado Filosofía II en el tercer ciclo y por seis grupos focales de estudiantes: Ciencias de la Comunicación, Traducción, Nutrición, Derecho, Psicología A y Psicología B. El cuestionario ha sido aplicado a 104 estudiantes de los distintos programas que llevan Filosofía II. Para las entrevistas a los grupos focales, tanto de docentes como de estudiantes, se presentan las figuras correspondientes, de acuerdo con las redes elaboradas con el Atlas ti 22. Para el cuestionario se presentan las tablas y figuras correspondientes elaboradas con el SPSS 28.0.0.0; y el resultado del análisis del sílabo de filosofía II.

4.1. Resultados de objetivo general

Entrevista a docentes: método socrático

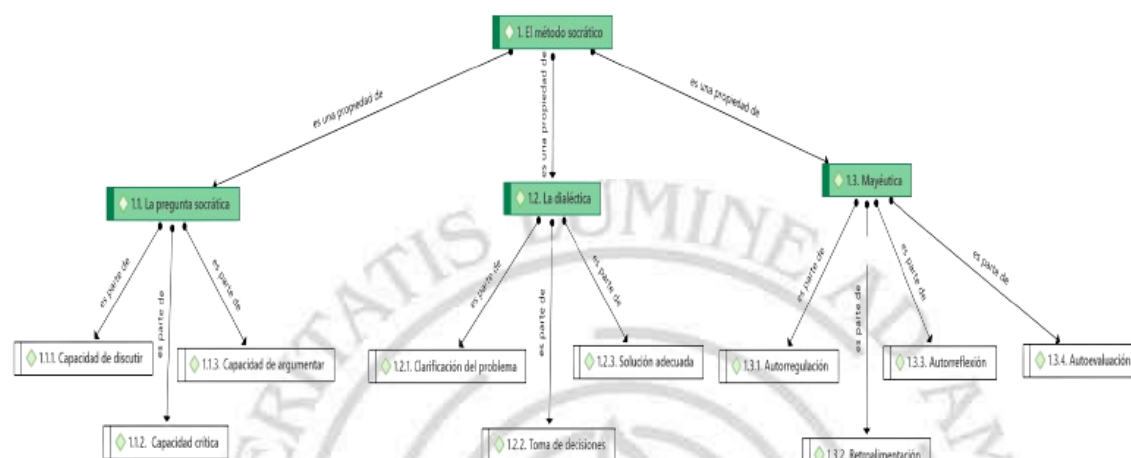
Para la primera categoría, “Método socrático”, se ha utilizado como fuente de información el grupo focal de docentes. La entrevista estuvo conformada por doce preguntas, cuatro para cada subcategoría: la pregunta socrática, la dialéctica y la mayéutica. La entrevista se llevó cabo en dos momentos totalizando 90 minutos.

Estos resultados se presentan en la figura N°11. La primera subcategoría es la pregunta socrática constituida por la capacidad de discutir,

la capacidad crítica y la capacidad de argumentar; la segunda es la dialéctica constituida por tres dimensiones: clarificación del problema, toma de decisiones y solución adecuada; y la tercera es la mayéutica, conformada por las dimensiones de autorregulación, retroalimentación, autorreflexión y autoevaluación.

Figura 11

Gráfico sobre el método socrático



Nota. Se presentan las opiniones de los docentes sobre la categoría **método socrático** con sus tres subcategorías y sus respectivas dimensiones.

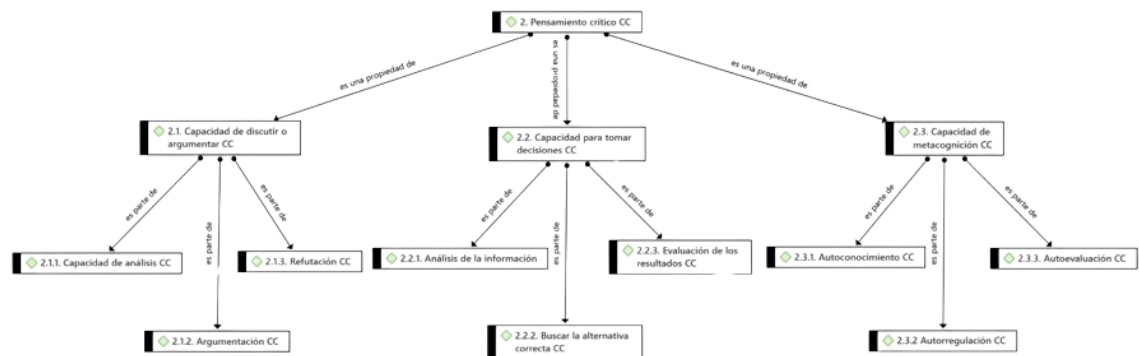
Entrevista a estudiantes: pensamiento crítico

Para la segunda categoría **“pensamiento crítico”** la fuente de información ha sido las entrevistas a los seis grupos focales de estudiantes: ciencias de la comunicación, traducción, nutrición, derecho, psicología A y psicología B. La entrevista estuvo conformada por doce preguntas, 4 para cada subcategoría: capacidad para discutir o argumentar, integrada por la capacidad de análisis, argumentación y refutación; capacidad para tomar decisiones, integrada por el análisis de la información, buscar la alternativa correcta y evaluación de los resultados; y metacognición, integrada por el

autoconocimiento, la autorregulación y la autoevaluación. Estos resultados se presentan en las figuras 12-17.

Figura 12

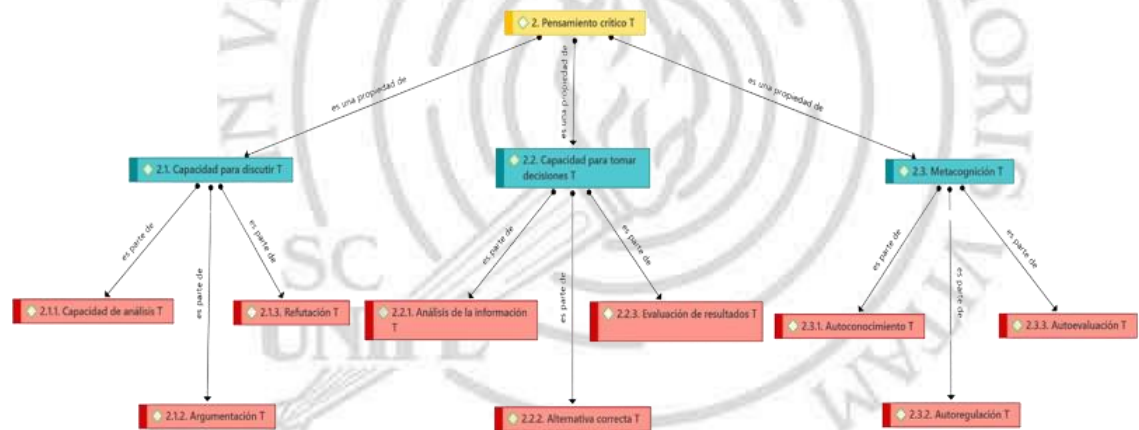
Gráfico sobre pensamiento crítico en ciencias de la comunicación



Nota. Se presentan los resultados del grupo focal de ciencias de la comunicación sobre la segunda categoría **pensamiento crítico** con sus respectivas subcategorías y dimensiones.

Figura 13

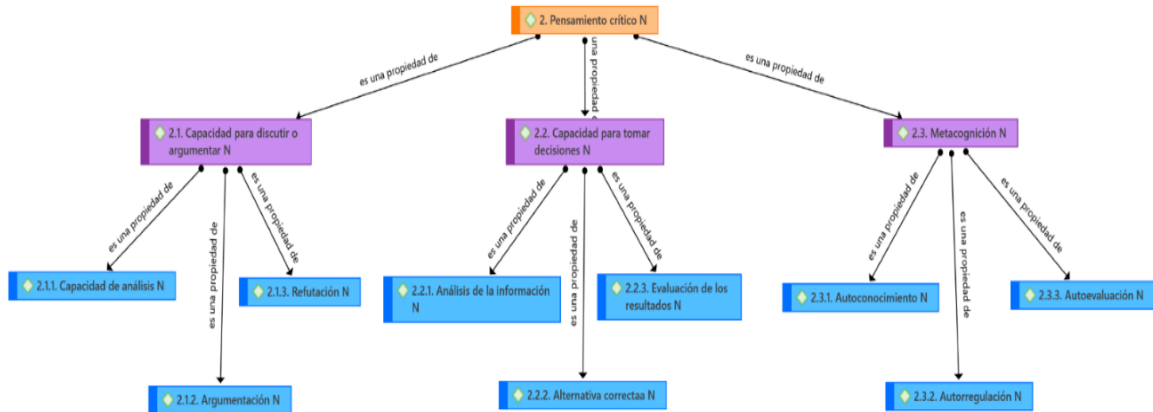
Pensamiento crítico según las estudiantes de traducción



Nota. Se presentan los resultados del grupo focal de traducción sobre la segunda categoría **pensamiento crítico** con sus respectivas subcategorías y dimensiones.

Figura 14

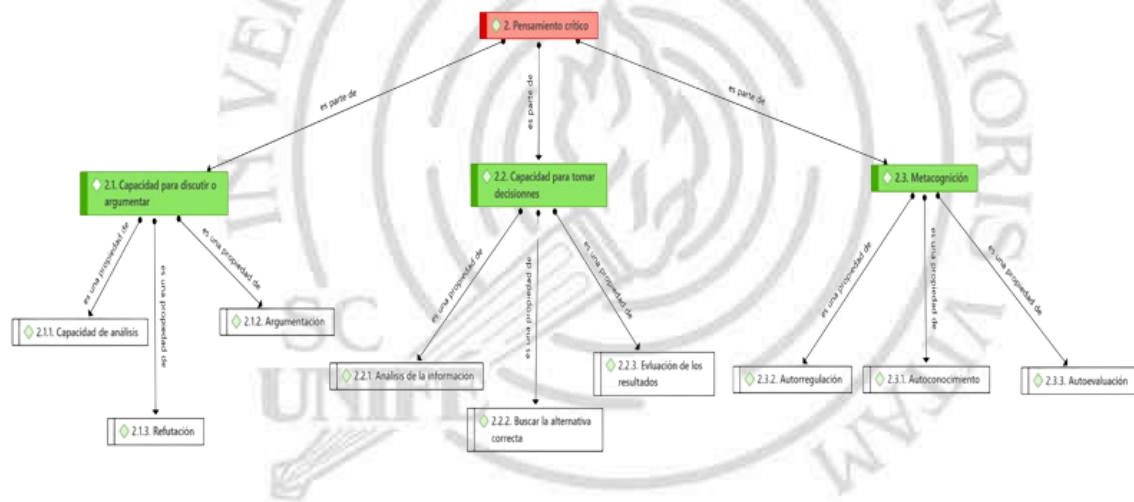
Pensamiento crítico según las estudiantes de nutrición



Nota. Se presentan los resultados del grupo focal de nutrición sobre la segunda categoría **pensamiento crítico** con sus respectivas subcategorías y dimensiones.

Figura 15

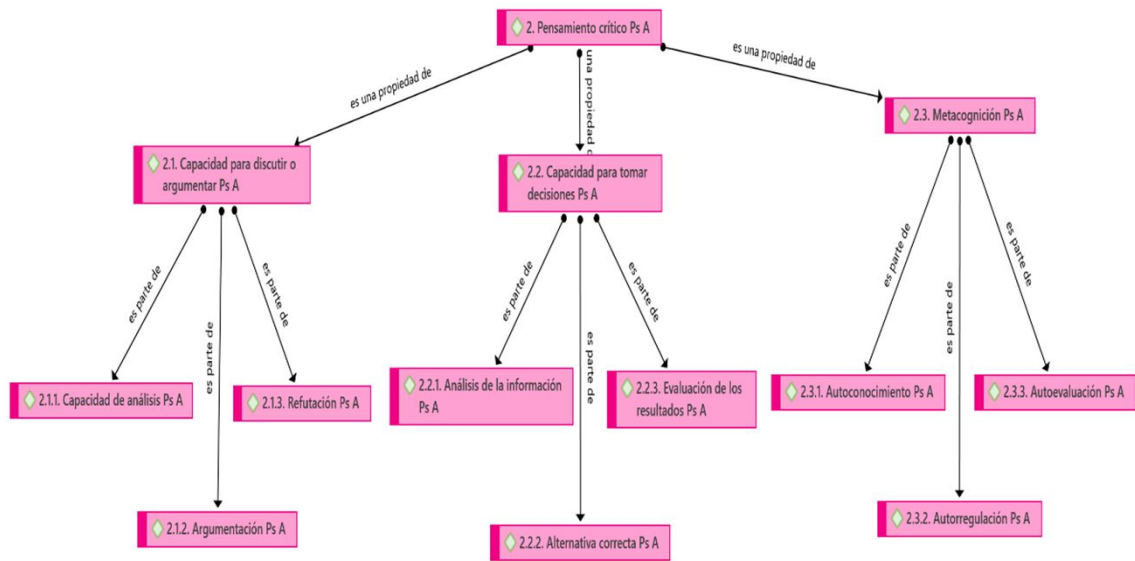
Pensamiento crítico según las estudiantes de derecho



Nota. Se presentan los resultados del grupo focal de derecho sobre la segunda categoría **pensamiento crítico** con sus respectivas subcategorías y dimensiones.

Figura 16

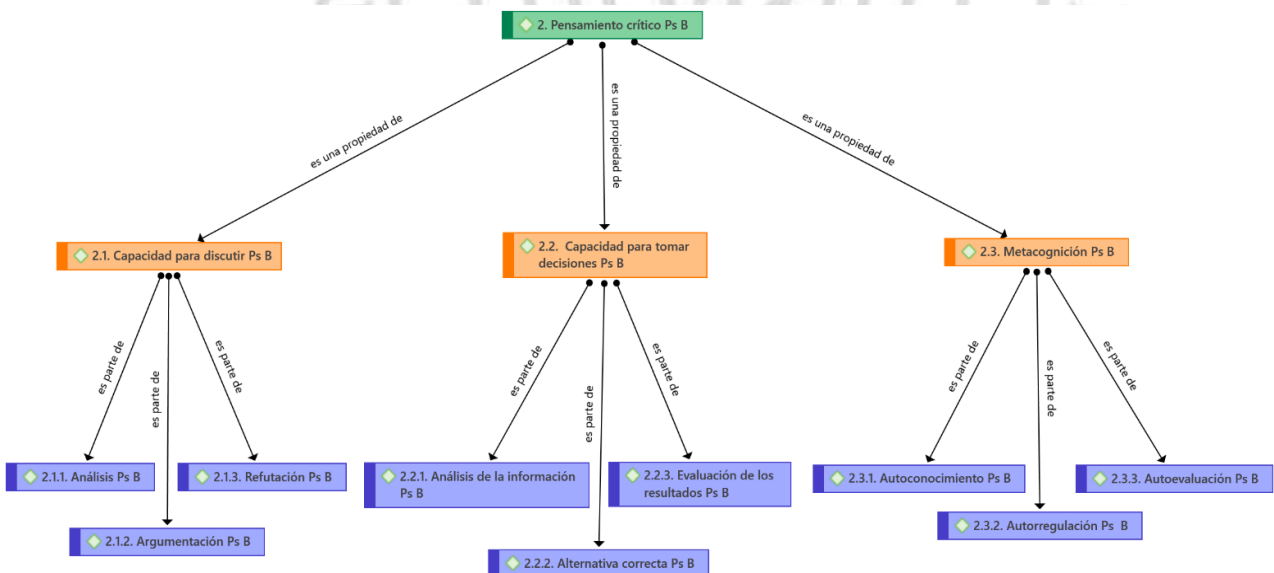
Pensamiento crítico según las estudiantes de psicología A



Nota. Se presentan los resultados del grupo focal de psicología A sobre la segunda categoría **pensamiento crítico** con sus respectivas subcategorías y dimensiones.

Figura 17

Pensamiento crítico según las estudiantes de psicología B



Nota. Se presentan los resultados del grupo focal de psicología B sobre la segunda categoría **pensamiento crítico** con sus respectivas subcategorías y dimensiones.

Los resultados, tanto de la entrevista al grupo focal de docentes acerca del uso del método socrático en la enseñanza de la filosofía, como de las entrevistas a los grupos focales de estudiantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico, nos muestran que efectivamente el uso del diálogo socrático en la enseñanza de la filosofía ha contribuido a desarrollar el pensamiento crítico.

Resultados del cuestionario sobre el pensamiento crítico.

Este consta de 27 ítems: los nueve primeros para el desarrollo de la capacidad de discutir o argumentar, del 10 al 18 para la capacidad de toma de decisiones y del 19 al 27 para la metacognición.

Edad de las estudiantes: se muestra en la tabla N°12 y en la figura N°18.

Tabla 12

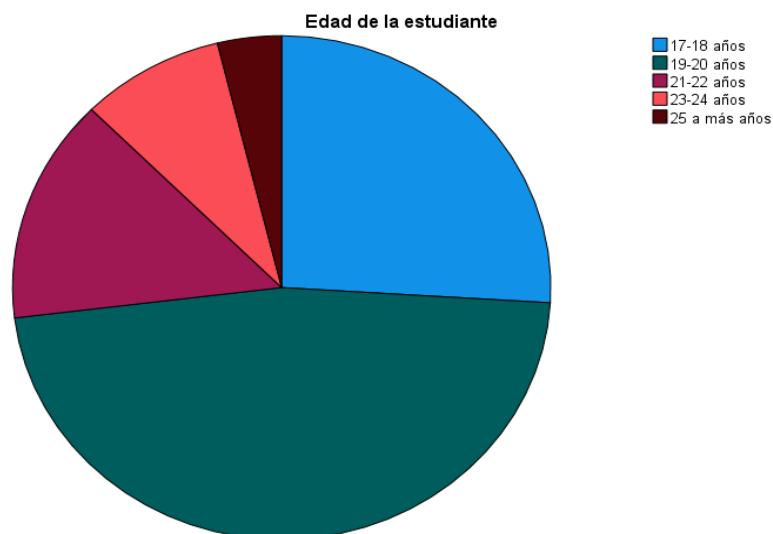
Edad de los estudiantes

| | | Edad de la estudiante | | | |
|--------|---------------|-----------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | 17-18 años | 27 | 26.0 | 26.0 | 26.0 |
| | 19-20 años | 49 | 47.1 | 47.1 | 73.1 |
| | 21-22 años | 15 | 14.4 | 14.4 | 87.5 |
| | 23-24 años | 9 | 8.7 | 8.7 | 96.2 |
| | 25 a más años | 4 | 3.8 | 3.8 | 100.0 |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las estudiantes según las edades.

Figura 18

Gráfico sobre la edad de las estudiantes



Nota. Se muestran los distintos grupos de estudiantes según las edades.

De las 104 estudiantes encuestadas, 49 tienen entre 19 y 20 años (47.1%), pues son señoritas que cursan el tercer ciclo universitario. Igualmente 27 de ellas (26.0%) tienen entre 17 y 18 años. En porcentajes menores se encuentran señoritas que tienen entre 23 y 24 años (8.7%) y tan solo 4 de ellas (3.8%) tienen de 25 años a más.

Análisis de fiabilidad: este se muestra en las tablas N°13 y 14.

Tabla 13

Resumen del procesamiento de datos

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|-----------------------|-----|-------|
| Casos | Válido | 104 | 100.0 |
| | Excluido ^a | 0 | .0 |
| | Total | 104 | 100.0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota. Se muestra el número de estudiantes (104) que han respondido al cuestionario.

Tabla 14*Estadísticas de fiabilidad*

| Estadísticas de fiabilidad | |
|-----------------------------------|-----------------|
| Alfa de Cronbach | N° de elementos |
| .661 | 27 |

Nota. Se muestra el Alfa de Cronbach de 0.661 para las 27 preguntas de las que consta el cuestionario.

Para los 27 ítems el Alfa de Cronbach es de .661, lo que significa que este instrumento es bastante confiable, pues la consistencia interna de las respuestas es bastante elevada.

Estadísticas de los ítems aplicados: estas se muestran en las tablas N°15 y 16.

Tabla 15*Estadísticas de elemento*

| Estadísticas de elemento | | | |
|-------------------------------------|-------|---------------------|-----|
| | Media | Desviación estándar | N |
| Ley del Congreso | 1.99 | 1.219 | 104 |
| Concepción de estado de Hegel | 1.76 | 1.066 | 104 |
| Caso vacunagate | 2.32 | 1.241 | 104 |
| Conflicto agrario | 2.33 | .875 | 104 |
| Verificación científica de Dios | 1.85 | .922 | 104 |
| Lenguaje informativo | 2.11 | 1.539 | 104 |
| Inseminación artificial | 2.58 | 1.531 | 104 |
| Denuncia al docente | 2.32 | .895 | 104 |
| Hombre auténtico en Heidegger | 2.25 | .983 | 104 |
| Primera misa luego de la emergencia | 2.00 | 1.270 | 104 |
| Doble remuneración en pandemia | 1.92 | 1.086 | 104 |
| Lo único válido es lo verificable | 1.41 | .745 | 104 |

| | | | |
|--|------|-------|-----|
| Contratación de nuevo trabajador | 1.74 | .870 | 104 |
| Préstamo bancario | 2.27 | 1.209 | 104 |
| Dios como creación del hombre | 1.94 | .974 | 104 |
| Montar un nuevo negocio | 1.57 | .833 | 104 |
| Denegación de licenciamiento SUNEDU | 1.94 | .868 | 104 |
| Tipo de preguntas en una evaluación | 2.84 | .777 | 104 |
| Errores en una evaluación sobre Kant | 2.09 | 1.175 | 104 |
| Concepción de la historia de Hegel | 1.38 | .792 | 104 |
| Reproducción asistida | 2.03 | .730 | 104 |
| "Revoluciones científicas" de T. Khun | 1.39 | .674 | 104 |
| Aprendizajes significativos en filosofía | 1.42 | .759 | 104 |
| Capacitación en el trabajo | 1.40 | .661 | 104 |
| Evaluación de controles de lectura | 2.01 | .908 | 104 |
| Redacción de un ensayo | 1.92 | .982 | 104 |
| Evaluación continua de docentes | 2.20 | 1.101 | 104 |

Nota. Se muestra la media y la desviación estándar de las 104 respuestas del cuestionario.

Tabla 16

Estadísticas del total de elementos

| Estadísticas de total de elemento | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | Media de escala si elemento ha suprimido | Varianza de escala si elemento ha suprimido | Correlación de total de elementos se corregida | Alfa de Cronbach si elemento ha suprimido |
| Ley del Congreso | 50.99 | 71.835 | .160 | .659 |
| Concepción de estado de Hegel | 51.22 | 70.718 | .266 | .647 |
| Caso vacunagate | 50.66 | 71.119 | .189 | .656 |

| | | | | |
|--|-------|--------|------|------|
| Conflicto agrario | 50.65 | 74.229 | .108 | .661 |
| Verificación científica de Dios | 51.13 | 70.448 | .344 | .642 |
| Lenguaje informativo | 50.88 | 70.246 | .155 | .663 |
| Inseminación artificial | 50.40 | 73.175 | .042 | .678 |
| Denuncia al docente | 50.66 | 71.138 | .310 | .645 |
| Hombre auténtico en Heidegger | 50.73 | 70.898 | .287 | .646 |
| Primera misa luego de la emergencia | 50.98 | 74.524 | .022 | .674 |
| Doble remuneración en pandemia | 51.06 | 71.142 | .235 | .650 |
| Lo único válido es lo verificable | 51.57 | 72.656 | .268 | .650 |
| Contratación de nuevo trabajador | 51.24 | 72.398 | .234 | .651 |
| Préstamo bancario | 50.71 | 72.712 | .119 | .663 |
| Dios como creación del hombre | 51.04 | 72.872 | .168 | .656 |
| Montar un nuevo negocio | 51.41 | 72.653 | .230 | .652 |
| Denegación de licenciamiento SUNEDU | 51.04 | 72.465 | .230 | .651 |
| Tipo de preguntas en una evaluación | 50.14 | 75.231 | .058 | .664 |
| Errores en una evaluación sobre Kant | 50.89 | 69.668 | .284 | .645 |
| Concepción de la historia de Hegel | 51.60 | 70.903 | .382 | .641 |
| Reproducción asistida | 50.95 | 71.930 | .336 | .645 |
| "Revoluciones científicas" de T. Khun | 51.59 | 73.119 | .264 | .651 |
| Aprendizajes significativos en filosofía | 51.56 | 71.783 | .331 | .645 |

| | | | | |
|------------------------------------|-------|--------|------|------|
| Capacitación en el trabajo | 51.58 | 72.305 | .345 | .646 |
| Evaluación de controles de lectura | 50.97 | 72.805 | .193 | .654 |
| Redacción de un ensayo | 51.06 | 70.637 | .304 | .644 |
| Evaluación continua de docentes | 50.78 | 69.747 | .308 | .643 |

Nota. Se muestra la media de escala, la varianza de escala, la correlación de elementos y el Alfa de Cronbach si se ha suprimido el elemento.

La media por cada elemento oscila entre 1.40 y 2.84 y la del total de elementos entre 50.14 y 51.60. La desviación estándar es baja, pues está por debajo de la media, lo que indica que sí hay consistencia interna entre los ítems.

Resultado del cuestionario: se muestra el total de respuestas por cada una de las alternativas (tabla N°17) con el respectivo gráfico indicando los porcentajes por cada alternativa (figura N°19)

Tabla 17

Resultado del cuestionario sobre pensamiento crítico

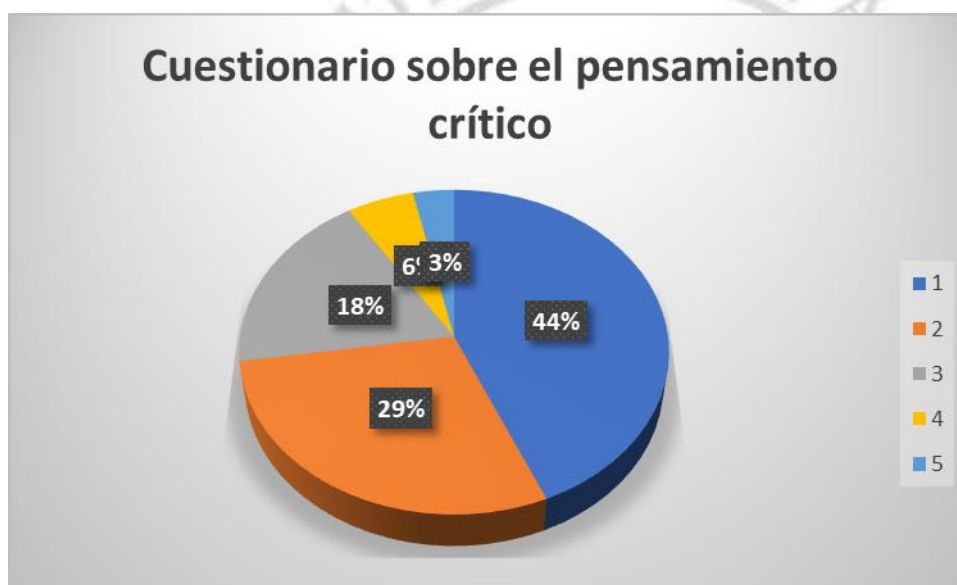
| Preguntas | Muy bien logrado | Logro ideal | Logro medio | Logro en proceso | Logro en inicio |
|-----------|------------------|-------------|-------------|------------------|-----------------|
| 1 | 53 | 17 | 23 | 6 | 6 |
| 2 | 66 | 22 | 4 | 11 | 2 |
| 3 | 42 | 6 | 47 | 2 | 8 |
| 4 | 17 | 43 | 39 | 2 | 2 |
| 5 | 42 | 47 | 7 | 8 | 1 |
| 6 | 55 | 23 | 6 | 1 | 20 |
| 7 | 32 | 33 | 16 | 2 | 22 |
| 8 | 22 | 32 | 44 | 7 | |
| 9 | 22 | 46 | 28 | 5 | 4 |
| 10 | 49 | 30 | 14 | 1 | 11 |
| 11 | 51 | 24 | 19 | 9 | 2 |
| 12 | 72 | 26 | 5 | | 2 |
| 13 | 51 | 36 | 14 | 3 | 1 |
| 14 | 26 | 52 | 4 | 15 | 8 |
| 15 | 42 | 34 | 22 | 6 | 1 |
| 16 | 62 | 31 | 8 | 3 | 1 |

| | | | | | |
|---------|------|-----|-----|-----|----|
| 17 | 39 | 35 | 30 | | 1 |
| 18 | 6 | 21 | 65 | 10 | 3 |
| 19 | 45 | 27 | 11 | 22 | |
| 20 | 80 | 12 | 9 | 4 | |
| 21 | 25 | 55 | 23 | 2 | |
| 22 | 73 | 25 | 5 | 2 | |
| 23 | 74 | 19 | 9 | 3 | |
| 24 | 71 | 26 | 7 | 1 | |
| 25 | 29 | 57 | 8 | 10 | 1 |
| 26 | 50 | 18 | 32 | 5 | |
| 27 | 38 | 26 | 24 | 17 | |
| Totales | 1234 | 823 | 523 | 157 | 96 |

Nota. Se señala el número de respuestas a las 27 preguntas del cuestionario según las alternativas siguiendo la Escala de Likert.

Figura 19

Resultado del cuestionario sobre pensamiento crítico



Nota. Se señalan los porcentajes de las respuestas al cuestionario de menor a mayor siguiendo la escala de Likert.

Como se puede apreciar la alternativa “muy bien logrado” arroja un 44% y la del “logro ideal” un 29%, lo que nos indica que efectivamente la filosofía contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Los porcentajes menores

están en las otras tres alternativas: “logro medio”:18%, “logro en proceso” 6% y “logro en inicio” 3%.

Los resultados de la aplicación del cuestionario (aspecto cuantitativo) confirman los hallazgos de las entrevistas focales para el aspecto cualitativo.

Análisis del sílabo: se han analizado la sumilla, la competencia específica del curso, los contenidos y la didáctica que, en su conjunto, contribuyen al logro del objetivo general. De la sumilla se destaca que el propósito del curso es desarrollar el pensamiento crítico mediante el análisis de la relación entre filosofía, ciencia y sociedad. En la competencia específica se resalta que los temas abordados en el curso buscan desarrollar el pensamiento crítico y complejo, mediante la discusión de argumentos filosóficos. Los filósofos que se comentan en el curso inciden en el desarrollo del pensamiento crítico, por ser la esencia de la filosofía. En cuanto a la metodología se especifica que este curso promueve la participación, crítica y creativa de las estudiantes, sirviéndose de una metodología propia como es el método socrático.

En este capítulo se han analizado los instrumentos aplicados tanto a docentes como a estudiantes, como también el sílabo de Filosofía II, partiendo de los objetivos específicos al general, concluyendo que sí se han logrado cumplir con los objetivos tanto específicos como general.

4.2. Resultados del objetivo específico 1 (OE1)

Para este primer objetivo específico se han utilizado, como fuentes de información, los cuatro primeros ítems, tanto de la entrevista focal a docentes, como de los seis grupos focales de estudiantes, puesto que estas preguntas fueron elaboradas pensando en recoger información sobre esta capacidad de

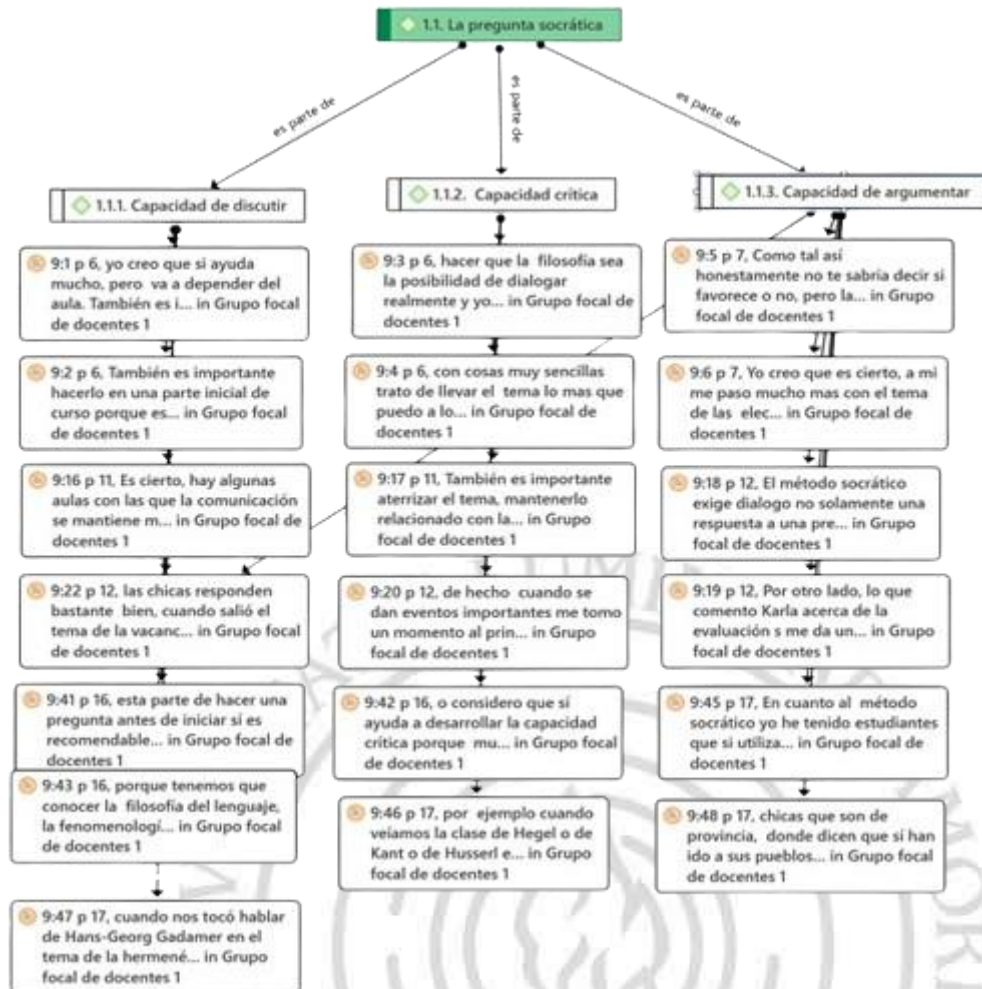
discutir. También se han utilizado los nueve primeros ítems del cuestionario porque estas preguntas han sido pensadas para ver en qué grado las estudiantes han desarrollado su capacidad de discutir o argumentar. Y del sílabo de Filosofía II se ha destacado la sumilla y la competencia específica porque en estos aspectos se precisa que lo que se pretende es el desarrollo del pensamiento crítico y complejo.

Percepciones de los docentes:

La pregunta socrática es el primer momento del método socrático, denominado también momento destructivo, cuyo indicador es la motivación y contiene tres dimensiones: capacidad de discutir, capacidad de crítica y capacidad de argumentar. Este primer momento está orientado a determinar de qué manera las preguntas que se formulan en filosofía contribuyen al desarrollo de la capacidad de discutir o argumentar del pensamiento crítico de las estudiantes, en sus tres dimensiones: capacidad de análisis, argumentación y refutación. Como se observa en la figura N°20 los docentes precisan las dimensiones referidas a la Pregunta Socrática.

Figura 20

Dimensiones de la pregunta socrática



Nota. Se presentan las dimensiones de la pregunta socrática de la entrevista realizada con el grupo focal de docentes, capacidad de discutir, capacidad crítica y capacidad de argumentar.

A través de la primera pregunta referida a la dimensión **capacidad de discutir**, los docentes manifiestan que, al iniciar una clase de filosofía mediante preguntas, sí favorece la capacidad de discutir de las estudiantes, sobre todo si se hace al inicio del curso y se relaciona con problemas de la realidad actual, como también depende de las características particulares de cada grupo, tal como lo apreciamos a continuación:

yo creo que sí ayuda mucho, pero va a depender del aula. También es importante aterrizar el tema, mantenerlo relacionado con la realidad...
(9.1, p 6).

...entonces, esta parte de hacer una pregunta antes de iniciar sí es recomendable porque al finalizar algunas se dan cuenta de qué tuvieron razón o qué les faltó. Entonces yo considero que puede abrir la discusión, la curiosidad, el debate, pero no se da con todas, sino que solo con las que participan (9.41, p.16).

A través de la pregunta 2 se recoge información sobre la **capacidad de crítica**. El cuestionamiento sobre problemas de la realidad sí ayuda a desarrollar la capacidad crítica, sobre todo si se da al inicio del curso. Al estudiar filósofos como Kant, Hegel, Husserl, Habermas aplicándolos a la realidad, les es de mucha utilidad para desarrollar su capacidad crítica. La filosofía no puede estar desarraigada de la realidad, sino que tiene mucho que ver con los problemas de la vida diaria:

Yo considero que sí ayuda a desarrollar la capacidad crítica porque muchas veces cuando vemos ciertos temas; es más, al inicio cuando ingresan dicen ¿para qué me va a servir la filosofía? ¿para qué me va a servir tal tema?, entonces desde el inicio nosotros motivamos con el propósito del objetivo de la clase, qué vamos a hacer, cómo vamos a desarrollar y para qué va a servir (9.42, p.16).

También es importante aterrizar el tema, mantenerlo relacionado con la realidad, algunos autores se prestan más que otros. También es importante hacerlo en una parte inicial de curso porque es cuando uno

capta, tiene y mantiene un punto mayor de atención de las alumnas...”
(9.20, p.12).

Con las preguntas 3 y 4 se recoge información sobre la **capacidad de argumentar**. El método socrático sí favorece la discusión, la argumentación, aunque en algunos casos concretos, por falta de diálogo, no hay solución de algunos problemas, como es el caso de algunos conflictos mineros. Esta capacidad argumentativa se desarrolla mucho más cuando se trata de una problemática actual:

Como tal así honestamente no te sabría decir si favorece o no, pero la capacidad de escribir a partir de argumentos yo creo que sí, pero obviamente es un poco de todo, yo ni siquiera en la presencialidad he tomado un examen final, yo siempre hacía el ensayo, entonces yo creo que ayudarlas a las estudiantes a ordenar sus ideas a partir de una actividad crítica ayuda mucho a que ellas puedan ver que primero se hace esto, luego se hace aquello y este ensayo no es algo que se hace en una semana sino que es producto de las 14 semanas de clases. (9.5, p.7).

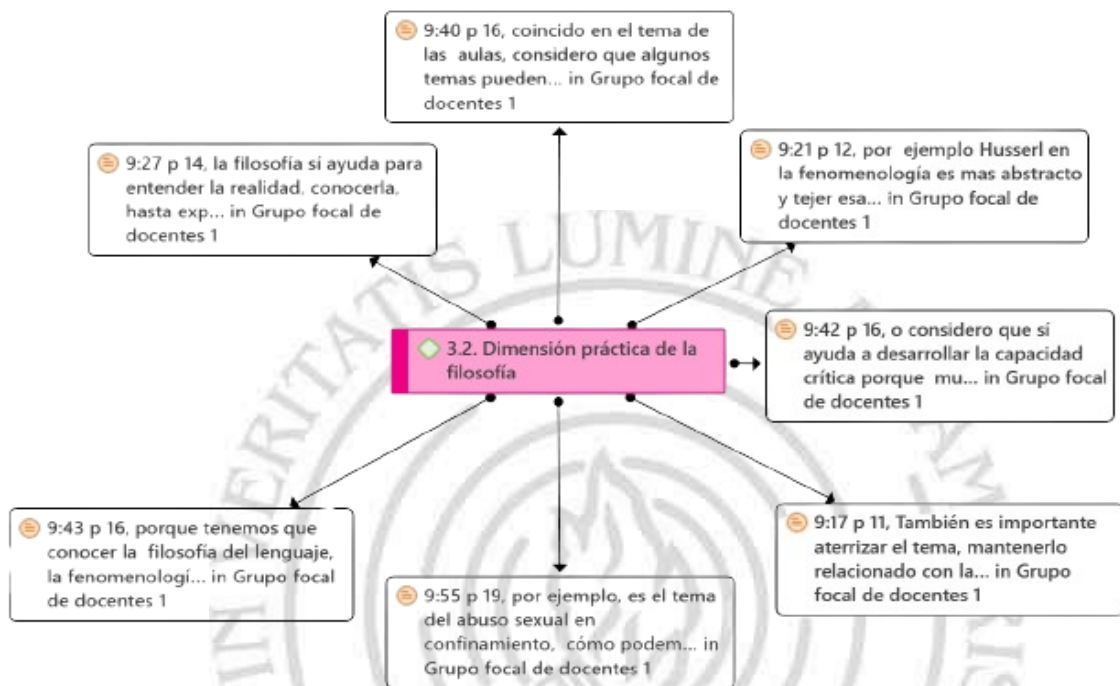
Por otro lado, según comentó una colega, acerca de la evaluación me da un poco más de posibilidades de notar sus capacidades argumentativas, pero siempre conectado con algo, por ejemplo, en algún momento he puesto como parte del examen ver una película; es decir, tener un texto conceptual, filosófico y tener una película que se relacione, para que justamente hagan esta relación y ahí veo que sí ponen sus argumentos... (9.19, p. 12)

Dimensión práctica de la filosofía:

Se recoge información de los docentes sobre la dimensión práctica de la filosofía: esta no solo tiene una dimensión teórica, sino que tiene una aplicación en problemas de la vida diaria, como se puede apreciar en la figura N°21.

Figura 21

Opiniones de los docentes sobre la dimensión práctica de la filosofía



Nota. Se presentan las opiniones del grupo focal de docentes sobre la dimensión práctica de la filosofía.

La filosofía tiene una **dimensión práctica**, no es pura teoría, permite aplicar esos conocimientos en casos concretos de la realidad, como por ejemplo en el abuso sexual. Esta aplicación es importante hacerla en la parte inicial del curso que es cuando se ve mayor interés y atención de las estudiantes.

También es importante aterrizar el tema, mantenerlo relacionado con la realidad, algunos autores se prestan más que otros. También es

importante hacerlo en una parte inicial de curso porque es cuando uno capta y mantiene un punto mayor de atención de las alumnas, cuando hay mayores evaluaciones se empieza a sentir un poco la ausencia (9:17 p 11).

Yo considero que sí ayuda a desarrollar la capacidad crítica porque muchas veces cuando vemos ciertos temas; es más, al inicio cuando ingresan dicen ¿para qué me va a servir la filosofía? ¿para qué me va a servir tal tema?, entonces desde el inicio nosotros motivamos con el propósito del objetivo de la clase, qué vamos a hacer, cómo vamos a desarrollar y para qué va a servir... (9:43 p 16).

Las opiniones de los docentes son que las preguntas con que se inicia una clase de filosofía sí favorecen el desarrollo de la capacidad de discutir de las estudiantes como una dimensión del pensamiento crítico.

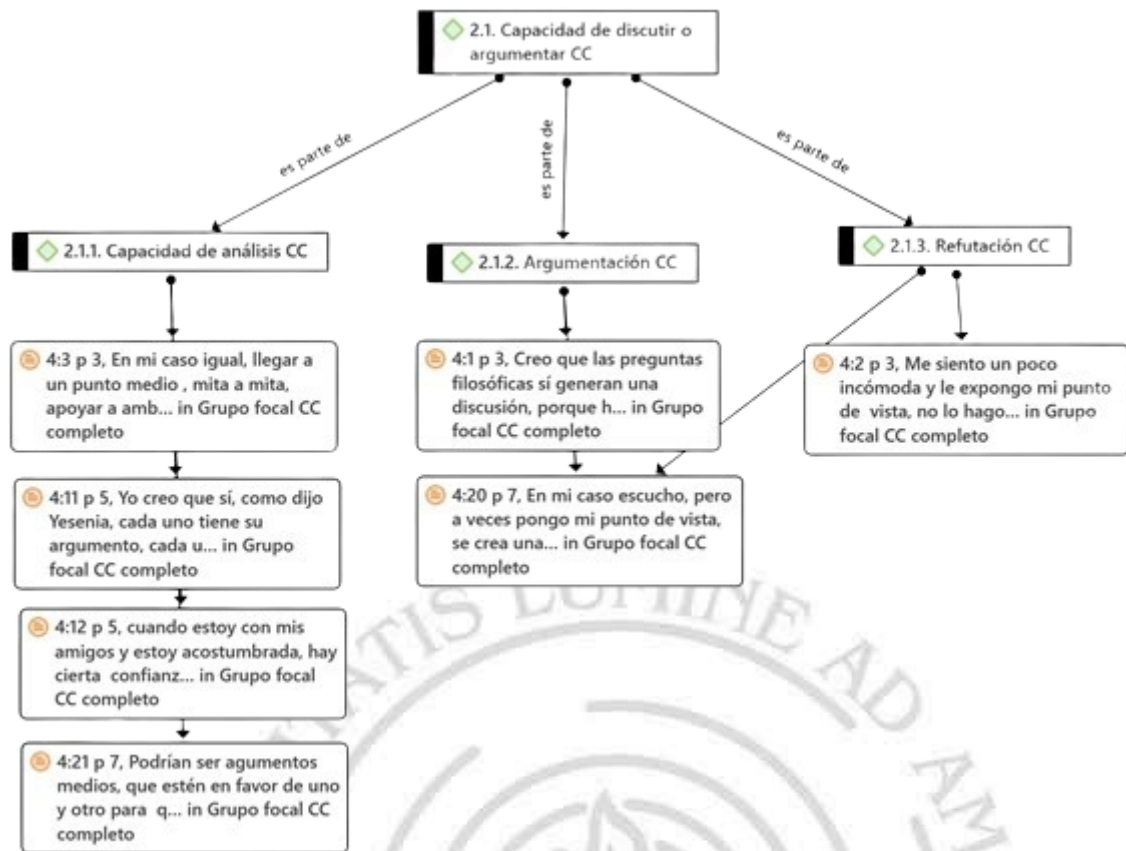
Percepciones de las estudiantes:

La **capacidad para discutir o argumentar** es la primera categoría del pensamiento crítico que se busca desarrollar en las estudiantes, en sus tres dimensiones: capacidad de análisis, capacidad de argumentación y capacidad de refutación. Como fuente de información hemos tomado las respuestas de las cuatro primeras preguntas de las entrevistas a los seis grupos focales y las 9 primeras preguntas del cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Ciencias de la Comunicación: Se presentan las percepciones de las estudiantes de Ciencias de la Comunicación sobre la capacidad de discutir o argumentar, como se observa en la figura N°22.

Figura 22

Capacidad de discutir según el grupo de ciencias de la comunicación



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de ciencias de la comunicación sobre la capacidad de discutir o argumentar: capacidad de análisis, de argumentación y de refutación.

En cuanto a la capacidad de **análisis**, las preguntas que se formulan en filosofía ayudan a analizar las diferentes situaciones, para buscar un término medio que posibilite llegar a un acuerdo, que favorezca a ambas partes, ayudan a tener una mentalidad más abierta, favorecen el análisis de una determinada situación para ver lo favorable y lo desfavorable:

En mi caso igual, llegar a un punto medio, mita a mita, apoyar a ambas personas, llegando a un acuerdo y que no afecte a ambos (4:3 p 3)

Depende, cuando es con un familiar no suelo decir lo que pienso porque suelen ser muy cerrados, pero cuando estoy con mis amigos y estoy acostumbrada, hay cierta confianza, para tomar una decisión nos ponemos a pensar qué está bien y qué no, empezamos a dar nuestras opiniones porqué debe ser así y todo eso (4:12 p 5)

Acerca de la capacidad de **argumentación**, las preguntas de la filosofía ayudan a generar una discusión, favorecen el debate, mediante el cual se exponen los diversos argumentos a favor de una u otra posición:

Creo que las preguntas filosóficas sí generan una discusión, porque hay otros que tiene otras preguntas y así se genera la discusión (4:1 p 3)

En mi caso escucho, pero a veces pongo mi punto de vista, se crea una especie de debate para llegar a un acuerdo (4:20 p 7)

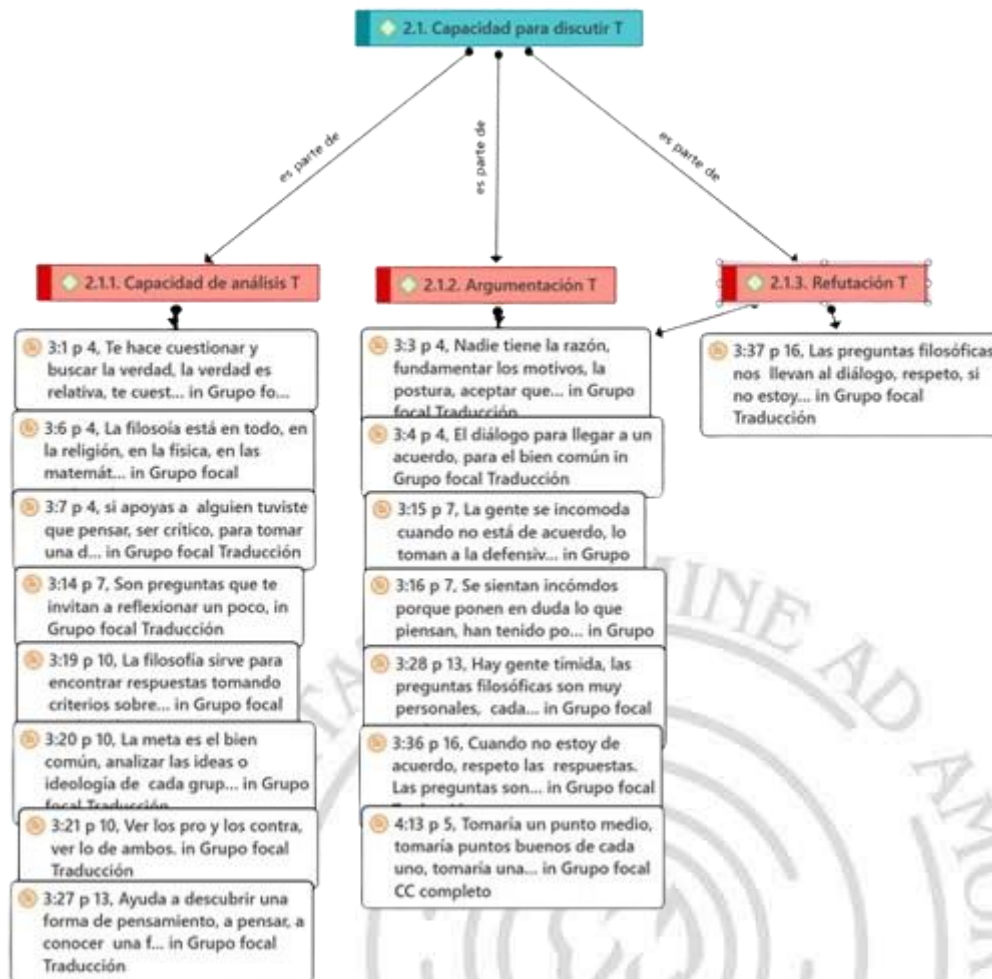
En cuanto a la capacidad de **refutación**, la filosofía ayuda a expresar por qué no se está de acuerdo con una posición, expresando sus puntos de vista mediante argumentos, favoreciendo así el debate:

Me siento un poco incómoda y le expongo mi punto de vista, no lo hago notar y al no hacerlo notar es como decirle no es de esta manera, le doy mis argumentos y siento que la persona accede, estamos debatiendo, pero de una forma correcta (4:2 p 3).

Traducción: Se presentan las percepciones de las estudiantes de Traducción sobre la capacidad de discutir o argumentar, tal como se puede apreciar en la figura N°23.

Figura 23

Capacidad de discutir según el grupo de traducción



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de traducción sobre la capacidad de discutir o argumentar: capacidad de análisis, de argumentación y de refutación.

En cuanto a la capacidad de **análisis** las preguntas que se hacen en filosofía ayudan a analizar las diferentes ideas o ideologías, lo favorable y lo desfavorable de una determinada posición, como por ejemplo cuando se tiene que tomar una decisión política:

La meta es el bien común, analizar las ideas o ideología de cada grupo político, trazarnos cuál es la más adecuada para el bien común, ver los resultados de otros, aprender de la experiencia de otros. Ver los pros y los contras, ver lo de ambos (3:20 p 10)

Nos cuestionamos lo que ya está establecido, la filosofía está aquí, en la vida diaria, buscamos el porqué, preguntamos al papá o la mamá porqué esto, es la palabra mágica desde niños. Hasta el último día de nuestra vida decimos el porqué. La filosofía está en todo, en la religión, en la física, en las matemáticas, en la política, en todo, es crítica, aunque no siempre somos críticos, pero también es algo filosófico, ha habido un proceso, también pasa en la política, si apoyas a alguien tuviste que pensar, ser crítico, para tomar una decisión... (3:6 p 4).

Acerca de la capacidad de **argumentación**, las preguntas de la filosofía ayudan a cuestionarse, a fundamentar los motivos de una determinada postura, a aceptar que los otros también pueden tener la razón. Las preguntas conducen al diálogo, a expresar lo que uno piensa:

Hay alguien que ha dicho: nada es obvio, en las respuestas hay más preguntas, hay más cuestionan en lo que se da como verdadero. Mi verdad puede ser diferente. Nadie tiene la razón, fundamentar los motivos, la postura, aceptar que no tienes la verdad, es un juego de niños, hay que vivirla, seguir buscando esa verdad que nunca la vamos a encontrar (3:3 p 4)

Cuando no estoy de acuerdo, respeto las respuestas. Las preguntas son un punto de arranque, muestran dos puntos de vista diferentes. Las preguntas filosóficas nos llevan al diálogo, respeto, si no estoy de acuerdo lo digo (3:33 p 16)

Acerca de la capacidad de **refutación**, las preguntas sirven para cuestionarse aquello que parece obvio, la verdad no es absoluta, es relativa.

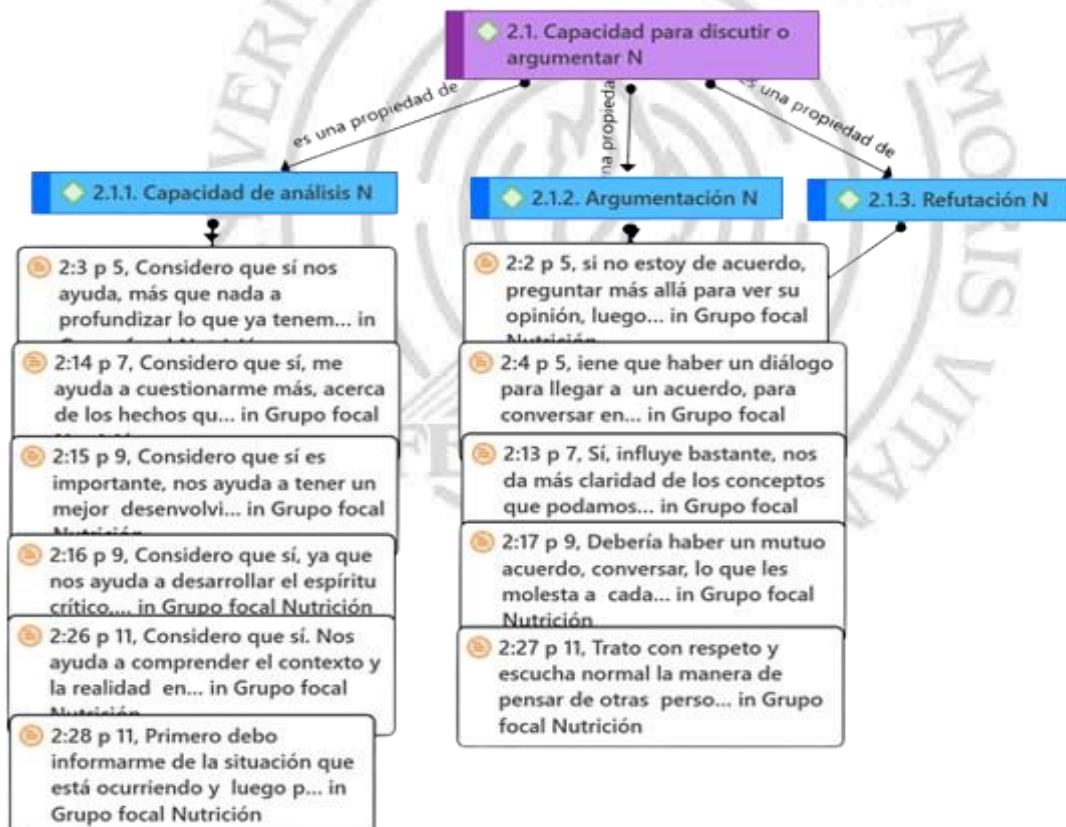
Las preguntas filosóficas nos conducen al diálogo y a respetar las opiniones de los demás cuando no se está de acuerdo:

Hay alguien que ha dicho: nada es obvio, en las respuestas hay más preguntas, hay más cuestionan en lo que se da como verdadero. Mi verdad puede ser diferente. Nadie tiene la razón, fundamentar los motivos, la postura, aceptar que no tienes la verdad, es un juego de niños, hay que vivirla, seguir buscando esa verdad que nunca la vamos a encontrar (3:3 p 4).

Nutrición: Se presentan las percepciones de las estudiantes de Nutrición sobre la capacidad de discutir o argumentar (ver la figura N°24).

Figura 24

Capacidad de discutir según el grupo de nutrición



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de nutrición sobre la capacidad de discutir o argumentar: capacidad de análisis, de argumentación y de refutación.

Acerca de la **capacidad de análisis**, las preguntas que se hacen en filosofía ayudan a tener un mejor desenvolvimiento, a tener una mayor claridad de los conceptos, a desarrollar el espíritu crítico, a analizar los problemas que hay en nuestra sociedad, en nuestro entorno:

Considero que sí, ya que nos ayuda a desarrollar el espíritu crítico, de cuestionar nuestros principios, nuestros valores, los problemas que hay en nuestra sociedad, en nuestro entorno. (2:16 p 9)

Considero que sí. Nos ayuda a comprender el contexto y la realidad en que estamos viviendo actualmente (2:26 p 11).

En cuanto a la **capacidad de argumentación**, las preguntas de la filosofía favorecen el diálogo para conversar en equipo con el fin de que ambas partes se vean beneficiadas, ayudan a tener claridad en los conceptos para encontrar la mejor manera de argumentar:

En mi caso, lo que hago, si no estoy de acuerdo, preguntar más allá para ver su opinión, luego plantear mi punto de vista, mi opinión, para contrastar las dos opiniones y saber cuál es la diferencia y tratar de comprenderlo (2:2 p 5)

Sí, influye bastante, nos da más claridad de los conceptos que podemos usar, podemos argumentar de mejor manera, también tener un mejor lenguaje y diálogo (2:13 p 7).

En cuanto a la **capacidad de refutación** las preguntas de la filosofía ayudan a entablar un diálogo, para llegar a un acuerdo, a conversar en equipo para que ambas partes sean beneficiadas, dejando atrás lo individual:

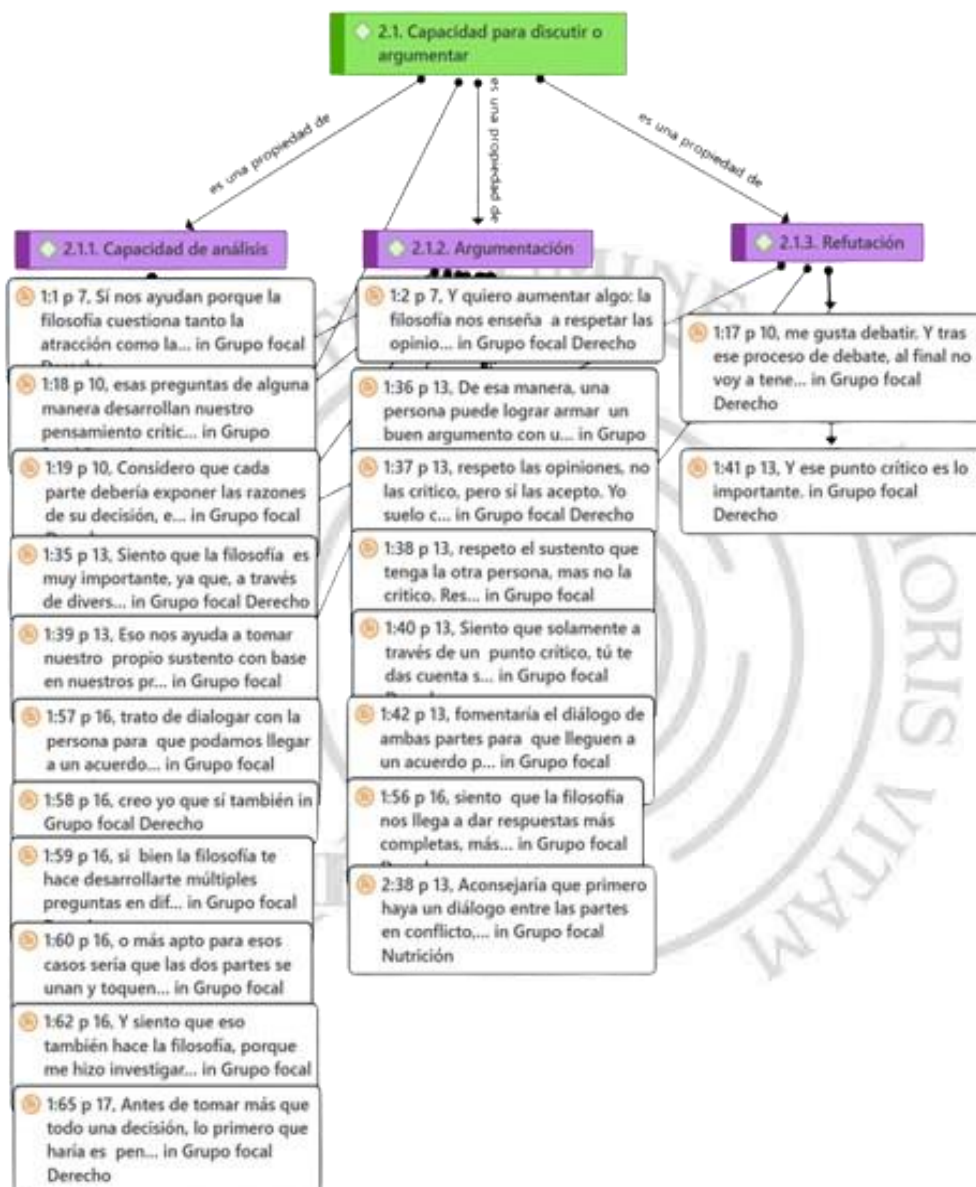
Concuerdo con mis compañeras que tiene que haber un diálogo para llegar a un acuerdo, para conversar en equipo, en que ambas partes

sean beneficiadas, que dejen lo individual y pensar en equipo, para que todo se pueda desarrollar de la mejor manera (2:4 p 5).

Derecho: Se presentan las percepciones de las estudiantes de derecho sobre la capacidad de discutir o argumentar, como se aprecia en la figura N°25

Figura 25

Capacidad de discutir según el grupo de derecho



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de derecho sobre la capacidad de discutir o argumentar: capacidad de análisis, de argumentación y de refutación.

En cuanto a la **capacidad de análisis** las preguntas de la filosofía ayudan a desarrollar el pensamiento crítico, a cuestionar aún aquello que parecía indubitable; ayudan a rechazar aquellos conocimientos que son irrefutables. La filosofía ayuda a analizar la información cuando se tiene que tomar una decisión:

Entonces esas preguntas de alguna manera desarrollan nuestro pensamiento crítico porque nos hacen pensar. Algunas veces las respuestas de esas preguntas pueden contradecir lo que nosotros pensábamos en un inicio, entonces ese proceso es crítico. En parte sería algo crítico de lo que antes pensaba yo (1:18 p 10).

Capaz cuando decidí qué estudiar en sí porque no tenía una idea clara.

Yo misma me fui preguntando si Derecho era lo que verdaderamente quería o si no me iba a aburrir cuando lo iba a estudiar. Y siento que eso también hace la filosofía, porque me hizo investigar un poco más dentro de mí, o sea, lo que verdaderamente quería y anhelaba estudiar (1:62 p 16).

En lo referente a la **capacidad de argumentación** las preguntas de la filosofía ayudan a exponer argumentos en favor de una decisión, a analizar los puntos favorables y los adversos de una determinada situación, a armar una argumentación sólida en defensa de una determinada posición:

En lo personal, respeto las opiniones, no las critico, pero sí las acepto.

Yo suelo construir mi propio punto de vista y si es compatible, pues la comparto; y si no, respeto el sustento que tenga la otra persona, mas no la critico. Respeto cada punto de vista (1:38 p 13)

Siento que la filosofía es muy importante, ya que, a través de diversos métodos, como el inductivo o deductivo, nos ayuda a rechazar cualquier tipo de conocimiento que pueda ser irrefutable. De esa manera, una persona puede lograr armar un buen argumento con un sustento, ya sea basado en las ciencias o en la ética o en otros tipos de métodos (1:36 p 13)

En lo relativo a la **capacidad de refutación**, la filosofía favorece el debate con otras opiniones con las que no se está de acuerdo, con el fin de encontrar un punto medio, ya que la verdad no es exclusividad de nadie:

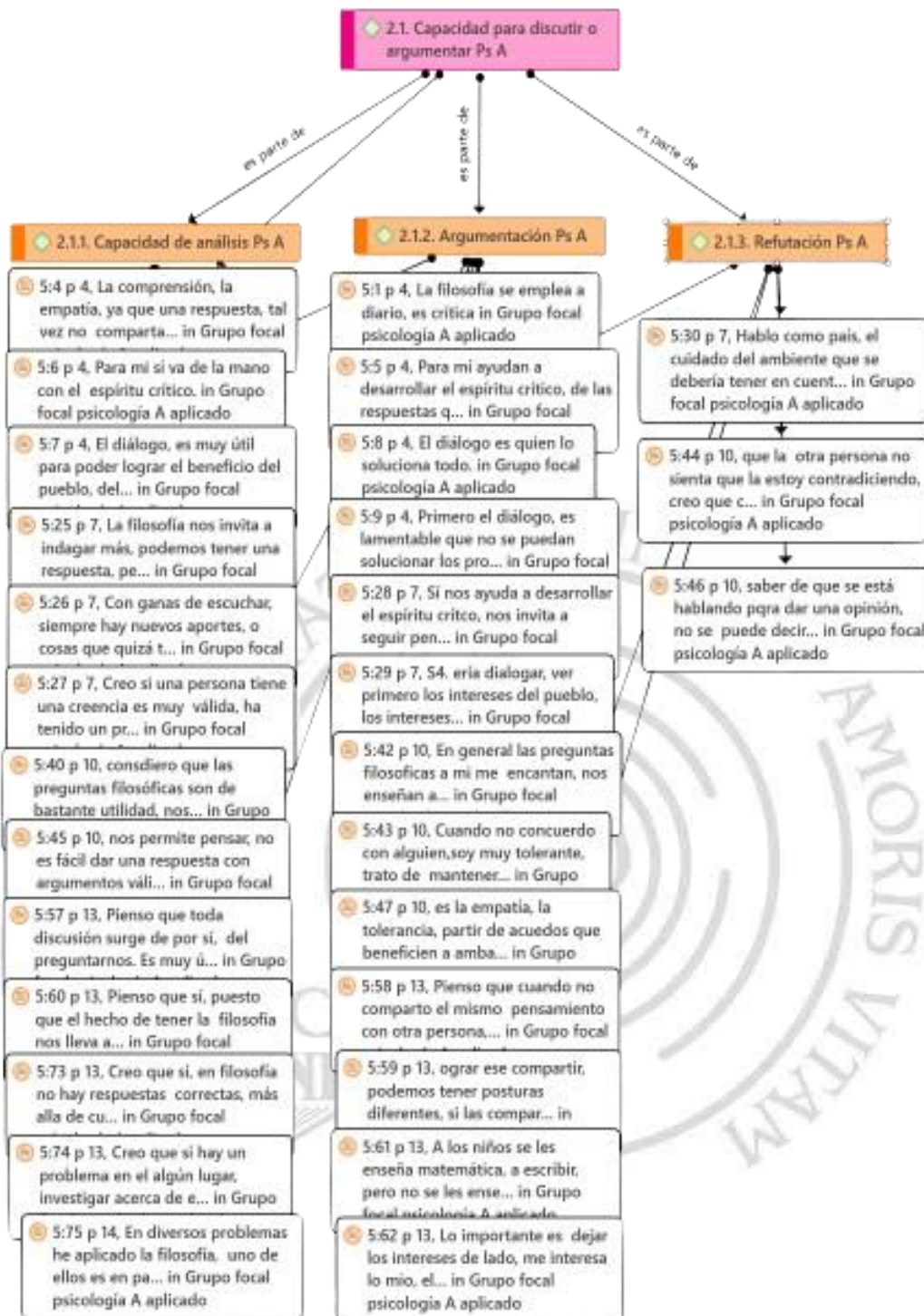
Yo cuando encuentro una opinión que no está de acuerdo conmigo, me gusta debatir. Y tras ese proceso de debate, al final no voy a tener la misma opinión, sino puede que sea una combinación de la opinión de la otra persona con la mía. Creo que sería bueno debatir (1:17 p 10)

Siento que solamente a través de un punto crítico, tú te das cuenta si compartirás una idea o la misma posición. Tú misma te darás cuenta, a través de eso, si estás en lo cierto o en el camino incierto, pero no vas a llegar a una verdad cierta porque, como todo método filosófico, todo es refutable prácticamente y nada va a ser cierto en sí. Y ese punto crítico es lo importante (1:40 p 13).

Psicología A: Se presentan las percepciones de las estudiantes de Psicología A sobre la capacidad de discutir o argumentar, como se aprecia en la figura N°26.

Figura 26

Capacidad de discutir según el grupo de psicología A



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de psicología A sobre la capacidad de discutir o argumentar: capacidad de análisis, de argumentación y de refutación.

Acerca de la **capacidad de análisis**, las preguntas de la filosofía ayudan a respetar las opiniones de los demás, aunque no se las comparta; ayudan a indagar más, a seguir pensando; favorecen la capacidad crítica, a buscar argumentos válidos para generar la discusión:

La comprensión, la empatía, ya que una respuesta, tal vez no compartamos la misma postura debemos guardar respeto, aunque nos parezcan muy banales, son sus creencias, sus ideologías, debe haber un respeto, una empatía, esperamos que sea mutuo. (5:4 p 4)

...porque nos permite pensar, no es fácil dar una respuesta con argumentos válidos, no es hablar por hablar, desarrollar un pensamiento crítico requiere de mucha práctica, leer, estudiar, comprender, saber de qué se está hablando para dar una opinión, no se puede decir correcta, poder argumentar críticamente con argumentos válidos, es eso, es práctica. (5:45 p 10)

Sobre la **capacidad de argumentación**, las preguntas de la filosofía y la filosofía en general ayudan a desarrollar el espíritu crítico, favorecen el diálogo, donde se discute, pero se comparten posiciones diferentes; ayudan a ser tolerantes, aceptar las opiniones de los demás sabiendo que la verdad no es exclusividad de nadie:

Sí nos ayuda a desarrollar el espíritu crítico, nos invita a seguir pensando, a cuestionarte las cosas, tienes que investigar y tomar tu decisión y tomar tu postura a medida de todo lo que has seguido investigando, cuestionándote, preguntando, no es cree en esto y ya, nadie tendría libertad que debemos tener (5:28 p 7)

Pienso que cuando no comparto el mismo pensamiento con otra persona, me pongo a escucharla, después comparto lo que yo pienso no imponiendo mis ideas como si fuesen superiores, sino compartiendo y no discutiendo, lograr ese compartir, podemos tener posturas diferentes, si las compartimos nos enriquecemos mucho el uno del otro. Es bueno compartirlo (5:59 p 13)

En lo relativo a la **capacidad de refutación** la filosofía favorece el espíritu crítico, a seguir preguntándonos, a respetar el medio ambiente, a ser tolerante con otras opiniones, a respetar las ideas de los demás a través de un diálogo alturado y no buscar imponer sus ideas:

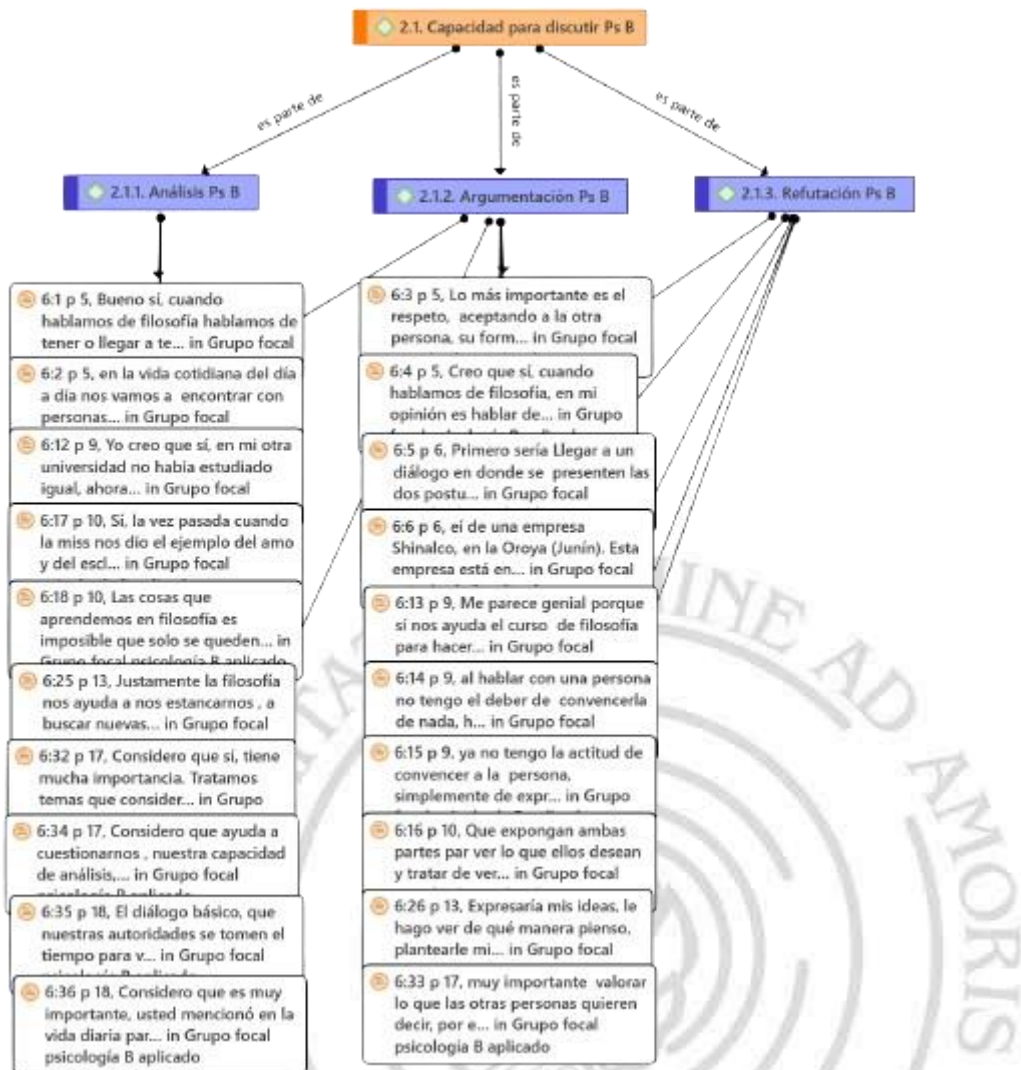
Para mí ayudan a desarrollar el espíritu crítico, de las respuestas que encontramos siguen las preguntas, es como una cadena de preguntas, no hay una respuesta final como tal, obviamente nos ayuda seguir investigando, y ahí entra el ser críticos con la respuesta que uno debe llegar. Para mí sí va de la mano con el espíritu crítico. (5:5 p 4)

Cuando no concuerdo con alguien, soy muy tolerante, trato de mantener la comunicación asertiva, yo no necesariamente puedo estar de acuerdo, trato de respetar sus ideas, no quiero decir que las estoy aceptando, de una manera asertiva puedo transmitir mis ideas, que la otra persona no sienta que la estoy contradiciendo, creo que cada uno opina desde su perspectiva (5:44 p 10)

Psicología B: Se presentan las percepciones de las estudiantes de Psicología B sobre la capacidad de discutir o argumentar, tal como se observa en figura N°27.

Figura 27

Capacidad de discutir según el grupo de psicología B



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de psicología B sobre la capacidad de discutir o argumentar: capacidad de análisis, de argumentación y de refutación.

Las preguntas de la filosofía favorecen la **capacidad de análisis**; a preguntarse siempre sobre el porqué de todo cuanto hay donde las preguntas son más importantes que las respuestas; ayudan a entender de que muchas preguntas no tienen una respuesta y por lo tanto favorecen el cuestionamiento, la capacidad de análisis:

Bueno sí, cuando hablamos de filosofía hablamos de tener o llegar a tener un pensamiento más crítico, más reflexivo, preguntarnos del porqué de las cosas, de la existencia de cada uno o porque estoy aquí, nos preguntamos y nos cuestionamos sobre muchas preguntas, eso es lo que hace la filosofía, nos permite llegar a tener eso, un pensamiento crítico. (6:1 p 5)

Considero que ayuda a cuestionarnos, nuestra capacidad de análisis es muy importante, podemos optar por defender la teoría de uno de los filósofos, que sea uno que más está de acuerdo a nuestra experiencia. Desarrollamos justamente esa capacidad de análisis que nos pueda llevar a desarrollar temas distintos, del porqué de muchas cosas, temas de la realidad o de diferentes temas. (6:34 p 17)

La filosofía favorece la **capacidad de argumentar** al fomentar el diálogo entre dos posturas diferentes para poder llegar a un acuerdo, donde no se busca convencer al otro, sino exponer sus opiniones, plantear su postura, su manera de pensar, pero también escuchar la postura contraria, considerando el valor que esta tiene:

.... en la vida cotidiana del día a día nos vamos a encontrar con personas que piensan diferente, nos den la contra. Entonces más o menos, en mi carrera, como psicóloga nos dicen de ponernos en lugar de la otra persona, tiene que haber empatía para entender lo que una persona piensa ir más allá con respecto a la otra persona, ver su punto de vista, analizarlo, hacerle entender mi punto de vida, formamos más personas que tengan respeto unas de otras, sobre todo eso... (6:2 p 5)

... muy importante valorar lo que las otras personas quieren decir, por ejemplo, si queremos tomar una decisión, buscar un punto de equilibrio, mostrar mi opinión, escuchar la opinión de la otra persona, escucharla, entenderla, que también me entienda para tomar una decisión, donde ambos estemos de acuerdo. (6:33 p 17).

Acerca de la **capacidad de refutación** es muy importante señalar que ante posturas diferentes se debe buscar un consenso, expresar sus ideas, no se buscar convencer a la otra persona, sino dialogar con el fin de llegar a un acuerdo que beneficie a ambos, saber convivir en medio de las diferencias:

... pero por lo general mi actitud es esa, tu manera de pensar y la mía es esta, pero ya no tengo la actitud de convencer a la persona, simplemente de expresar mis ideas y tratar de convivir con las diferencias de pensamiento (5:15 p 9)

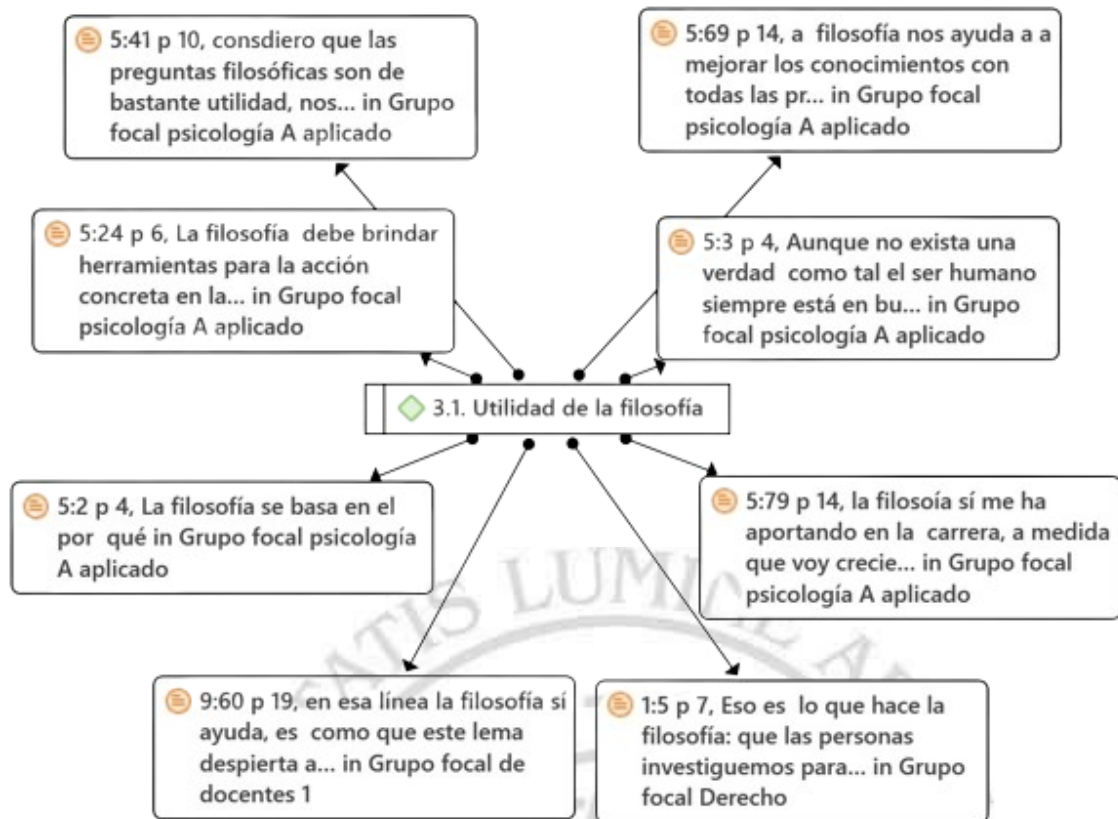
Igual, concuerdo con mis compañeras, muy importante valorar lo que las otras personas quieren decir, por ejemplo, si queremos tomar una decisión, buscar un punto de equilibrio, mostrar mi opinión, escuchar la opinión de la otra persona, escucharla, entenderla, que también me entienda para tomar una decisión, donde ambos estemos de acuerdo (6:33 p 17).

Utilidad de la filosofía:

Se presentan las percepciones de algunos docentes y algunas estudiantes sobre la necesidad, la utilidad de la filosofía, destacando su dimensión práctica, como se puede apreciar en la figura N°28.

Figura 28

Utilidad de la filosofía según los docentes y estudiantes



Nota. Se destacan las opiniones de algunos docentes y algunas estudiantes sobre la utilidad de la filosofía.

La filosofía, por ser crítica y reflexiva, es una herramienta de mucha utilidad en la vida diaria, pues nos cuestiona, busca llegar a la verdad, busca transformar la realidad, nos permite conocernos a nosotros mismos, a ser más críticos:

La filosofía se emplea a diario, es crítica. Desde pequeños nos cuestionamos. Esa también es una razón crítica. La filosofía se basa en el por qué. Por qué sucedió esto, porque es así, aunque las cosas ya están establecidas siempre nos preguntamos por qué. Aunque no exista una verdad como tal el ser humano siempre está en busca de la verdad.

La filosofía es muy útil, siempre razonamos, nos es útil en el día a día (5:2-3 p 4).

Creo que la filosofía sí me ha aportado en la carrera, a medida que voy creciendo tengo nuevas dudas, cada año que pasa tengo un nuevo problema que resolver y ahí es donde me ayuda la filosofía (5:79 p 14).

Las respuestas de las estudiantes de los diferentes grupos focales inciden en que la filosofía tiene una dimensión práctica y sí favorece el desarrollo de la capacidad de discutir o argumentar en sus tres dimensiones: capacidad de análisis, capacidad de argumentación y capacidad de refutación.

Resultados del cuestionario sobre el pensamiento crítico

En las preguntas del cuestionario se les expone una situación de la vida diaria, con cinco alternativas, siguiendo la escala de Likert, donde 1 es “Muy bien logrado”, 2 “logro ideal”, 3 “logro medio”, 4 “logro en proceso” y 5 “logro en inicio”.

Las nueve primeras preguntas del cuestionario están encaminadas al logro del primer objetivo específico, acerca de la capacidad de discutir o argumentar, en sus tres dimensiones: capacidad de análisis, capacidad de argumentar y capacidad de refutación.

Capacidad de análisis

Las tres primeras preguntas acerca de una Ley del Congreso de la República, la concepción del estado en Hegel y del caso Vacunagate están encaminadas a determinar de qué manera la filosofía ha contribuido a

desarrollar la capacidad de análisis de las estudiantes (ver tablas N°18, 19, 20 y 21 y las figuras N°29, 30 y 31).

Tabla 18

Estadísticos sobre las preguntas 1, 2 y 3

| Estadísticos | | Ley del Congreso | Concepción de estado de Hegel | Caso vacunagate |
|---------------------|----------|------------------|-------------------------------|-----------------|
| N | Válido | 104 | 104 | 104 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las tres primeras preguntas.

Tablas de frecuencia y gráficos de barras

Tabla 19

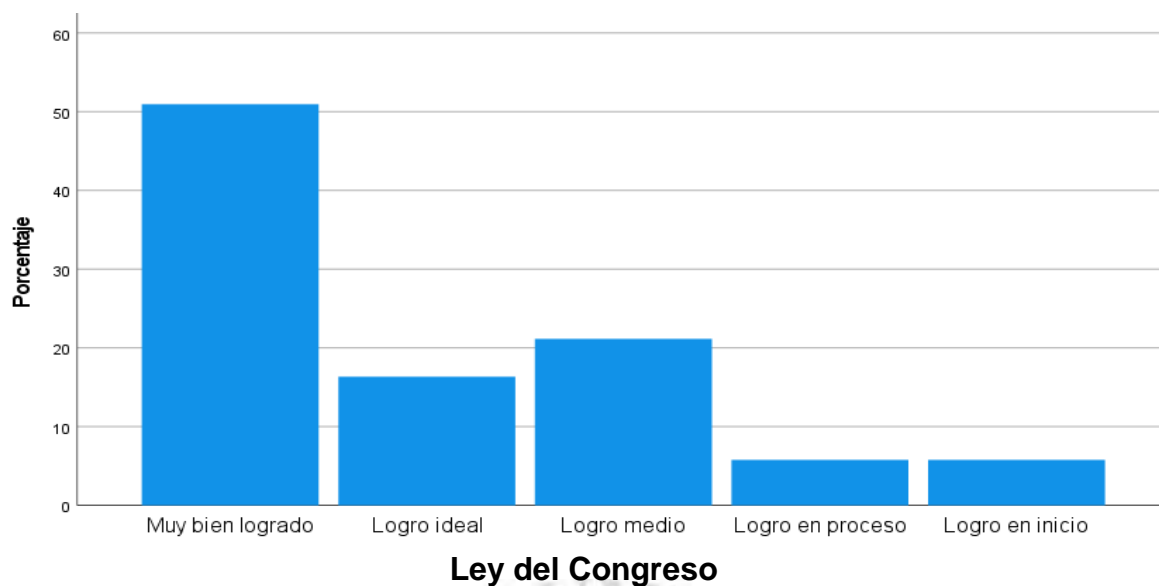
Tabla de frecuencia de la Ley del Congreso

| | | Ley del Congreso | | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------|-------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | | |
| Válido | Muy bien logrado | 53 | 51.0 | 51.0 | 51.0 |
| | Logro ideal | 17 | 16.3 | 16.3 | 67.3 |
| | Logro medio | 22 | 21.2 | 21.2 | 88.5 |
| | Logro en proceso | 6 | 5.8 | 5.8 | 94.2 |
| | Logro en inicio | 6 | 5.8 | 5.8 | 100.0 |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas de las estudiantes a la primera pregunta sobre la Ley del Congreso.

Figura 29

Gráfico de la Ley del Congreso



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la primera pregunta, acerca de la Ley del Congreso.

Tabla 20

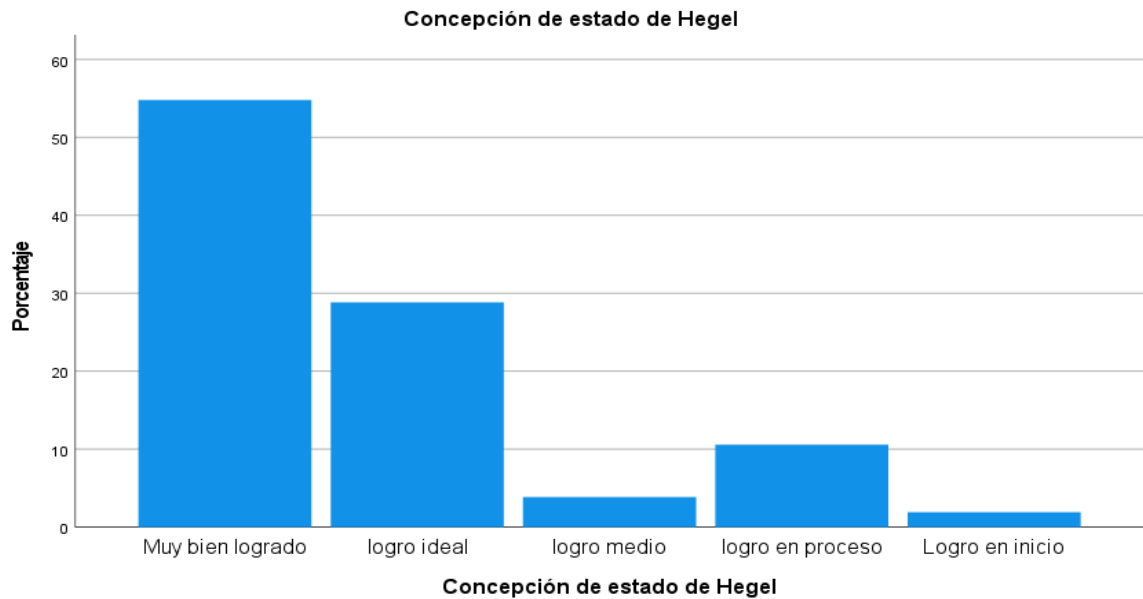
Tabla de frecuencia de la concepción de estado en Hegel

| | | Concepción de estado de Hegel | | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------|-------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | | |
| Válido | Muy bien logrado | 57 | 54.8 | 54.8 | 54.8 |
| | logro ideal | 30 | 28.8 | 28.8 | 83.7 |
| | logro medio | 4 | 3.8 | 3.8 | 87.5 |
| | logro en proceso | 11 | 10.6 | 10.6 | 98.1 |
| | Logro en inicio | 2 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la segunda pregunta sobre la concepción del estado en Hegel.

Figura 30

Gráfico de la concepción del estado en Hegel



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la segunda pregunta, acerca de la Ley del Congreso.

Tabla 21

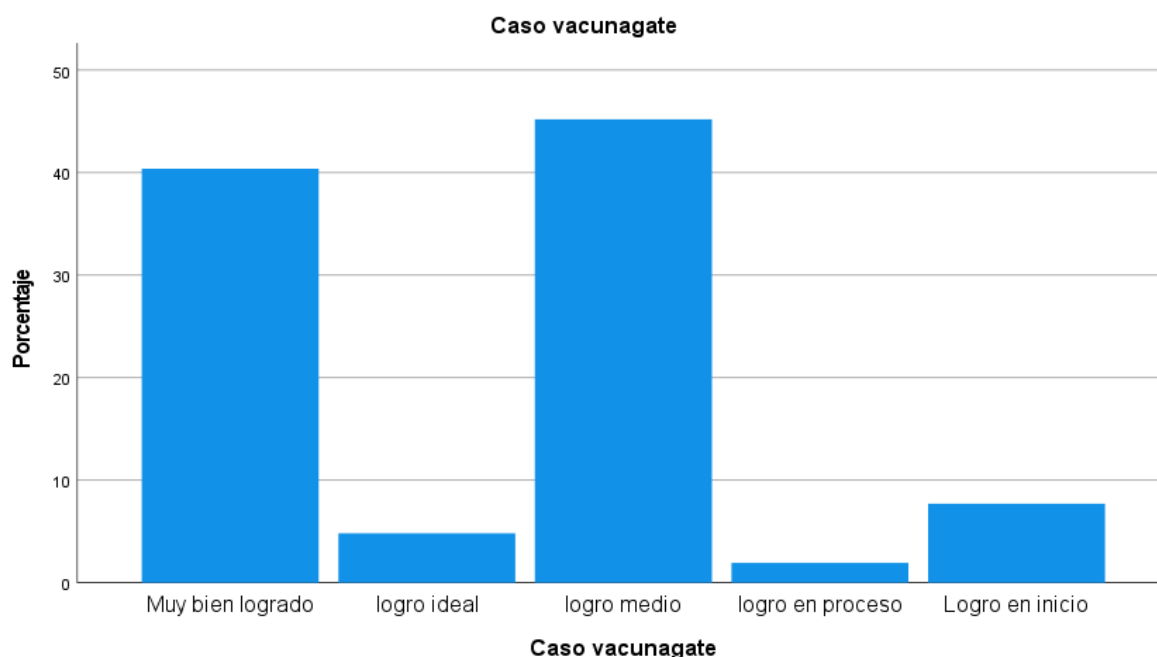
Tabla de frecuencia del caso Vacunagate

| | | Caso Vacunagate | | | |
|--------|------------------|------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | 42 | 40.4 | 40.4 | 40.4 |
| | logro ideal | 5 | 4.8 | 4.8 | 45.2 |
| | logro medio | 47 | 45.2 | 45.2 | 90.4 |
| | logro en proceso | 2 | 1.9 | 1.9 | 92.3 |
| | Logro en inicio | 8 | 7.7 | 7.7 | 100.0 |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota: Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la tercera pregunta sobre el caso Vacunagate.

Figura 31

Gráfico del caso Vacunagate



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la tercera pregunta, acerca del caso Vacunagate.

El resultado de las dos primeras preguntas evidencia que más del 50% ha logrado desarrollar la capacidad de análisis, pues se ubican en "muy bien logrado" (51% y 54.8% respectivamente), mientras que solo un 40.4% en la tercera pregunta y más bien el 45.2% tiene un logro medio.

Capacidad de argumentación

Las preguntas 4 sobre un conflicto agrario, la 5 acerca de la verificación científica de Dios y la 6 sobre la validez del lenguaje informativo tienen como objetivo determinar de qué manera la filosofía ha contribuido a desarrollar la capacidad de argumentación de las estudiantes (ver tablas N°22, 23, 24 y 25 y las figuras N°32, 33 y 34).

Estadísticos

Tabla 22

Estadísticos de las preguntas 4, 5 y 6

| | | Estadísticos | | |
|---|----------|-------------------|---------------------------------|----------------------|
| | | Conflicto agrario | Verificación científica de Dios | Lenguaje informativo |
| N | Válido | 104 | 104 | 104 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 4, 5 y 6.

Tablas de frecuencias y gráficos de barras

Tabla 23

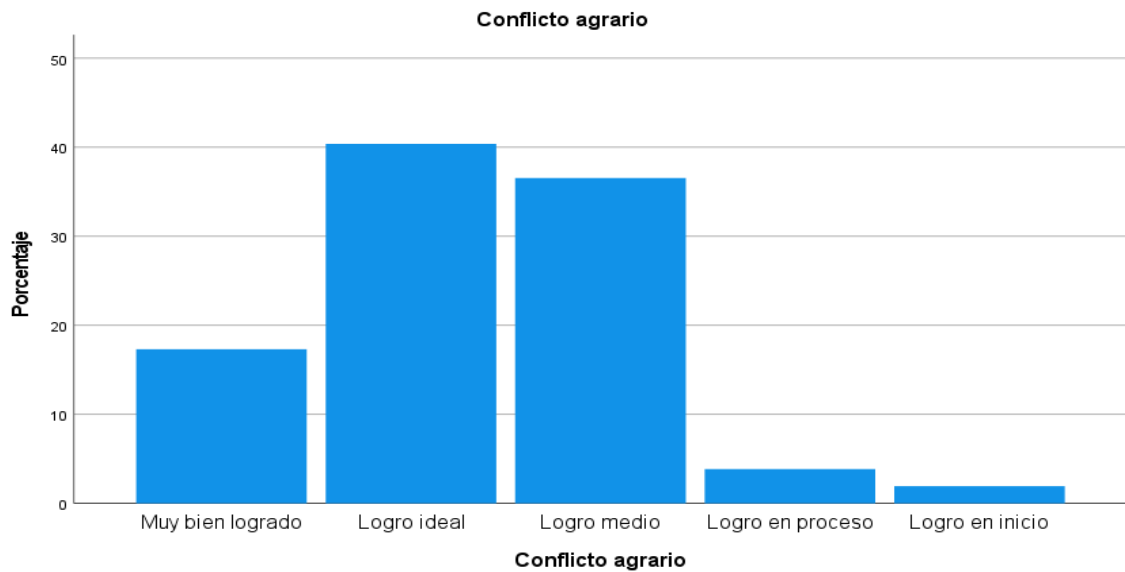
Tabla de frecuencia de la pregunta sobre el conflicto agrario

| | | Conflicto agrario | | | |
|--------|------------------|-------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | 18 | 17.3 | 17.3 | 17.3 |
| | Logro ideal | 42 | 40.4 | 40.4 | 57.7 |
| | Logro medio | 38 | 36.5 | 36.5 | 94.2 |
| | Logro en proceso | 4 | 3.8 | 3.8 | 98.1 |
| | Logro en inicio | 2 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la cuarta pregunta sobre el conflicto agrario.

Figura 32

Gráfico sobre el conflicto agrario



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la cuarta pregunta, acerca del conflicto agrario.

Tabla 24

Tabla de frecuencia de la pregunta sobre la verificación científica de Dios

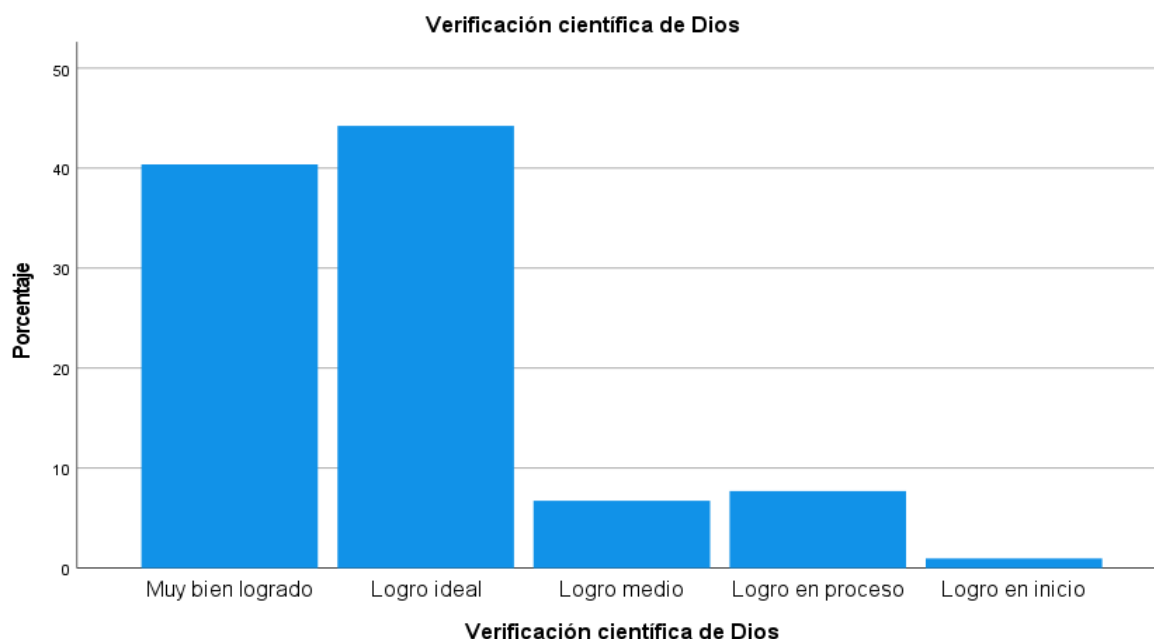
Verificación científica de Dios

| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------|-----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy bien logrado | 42 | 40.4 | 40.4 | 40.4 | |
| | Logro ideal | 46 | 44.2 | 44.2 | 84.6 | |
| | Logro medio | 7 | 6.7 | 6.7 | 91.3 | |
| | Logro en proceso | 8 | 7.7 | 7.7 | 99.0 | |
| | Logro en inicio | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 | |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la quinta pregunta sobre la verificación científica de Dios.

Figura 33

Gráfico sobre la verificación científica de Dios



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la quinta pregunta, acerca de la verificación científica de Dios.

Tabla 25

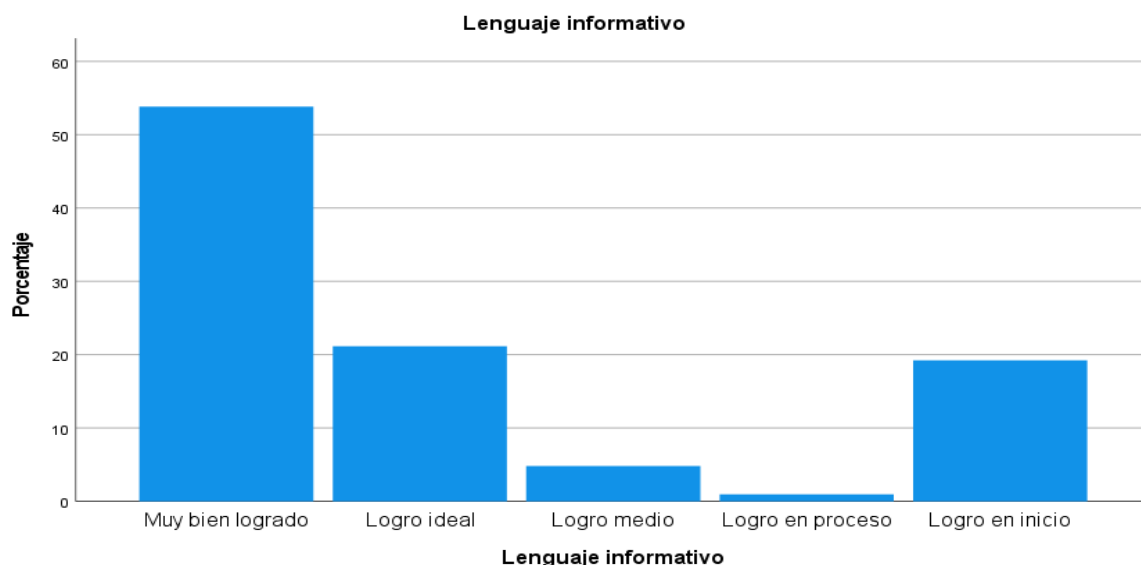
Tabla de frecuencia sobre la pregunta acerca del lenguaje informativo

| Lenguaje informativo | | | | | | |
|----------------------|------------------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | | 56 | 53.8 | 53.8 | 53.8 |
| | Logro ideal | | 22 | 21.2 | 21.2 | 75.0 |
| | Logro medio | | 5 | 4.8 | 4.8 | 79.8 |
| | Logro en proceso | | 1 | 1.0 | 1.0 | 80.8 |
| | Logro en inicio | | 20 | 19.2 | 19.2 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la sexta pregunta sobre el lenguaje informativo.

Figura 34

Gráfico acerca del lenguaje informativo



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la sexta pregunta, acerca del lenguaje informativo.

En las respuestas a la pregunta 4 el mayor porcentaje se ubica en el logro ideal (40.4%), le sigue el logro medio con un 36.5% y tan solo un 17.3% en muy bien logrado. En la pregunta 5 el mayor porcentaje se ubica en el logro ideal (44.2%) y en segundo lugar en muy bien logrado (40.4%). En la sexta pregunta sobre el lenguaje informativo, el mayor porcentaje lo encontramos en muy bien logrado (53.8%), siguiéndole el logro ideal (21.2%) y en inicio un 19.2%.

Capacidad de refutación

Las preguntas 7 sobre la inseminación artificial, la 8 sobre la denuncia a un docente y la 9 sobre el hombre auténtico en Heidegger buscan recoger información sobre el desarrollo de la capacidad de refutación de las estudiantes (ver tablas N°26, 27, 28 y 29 y las figuras N°35, 36 y 37).

Tabla 26*Estadísticos de las preguntas 7, 8 y 9*

| | | Estadísticos | | |
|---|----------|-------------------------|---------------------|-------------------------------|
| | | Inseminación artificial | Denuncia al docente | Hombre auténtico en Heidegger |
| N | Válido | 104 | 104 | 104 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 7, 8 y 9.

Tablas de frecuencia y códigos de barras

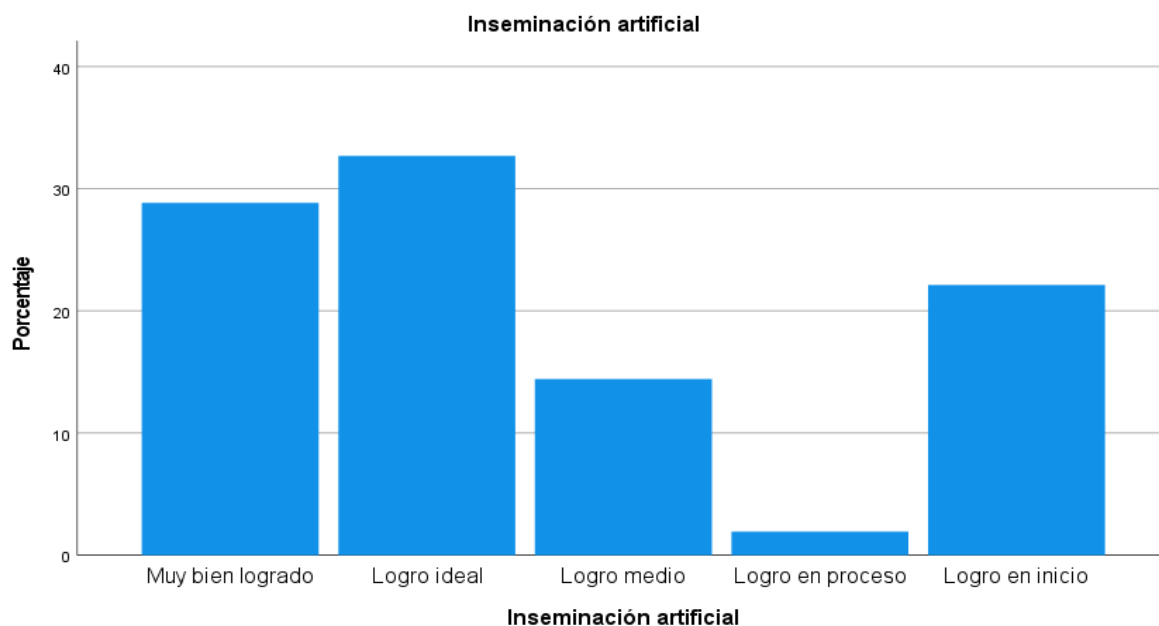
Tabla 27*Tabla de frecuencia sobre la inseminación artificial*

| | | Inseminación artificial | | | | |
|--------|------------------|--------------------------------|------------|-------------------|----------------------|--|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | |
| Válido | Muy bien logrado | 30 | 28.8 | 28.8 | 28.8 | |
| | Logro ideal | 34 | 32.7 | 32.7 | 61.5 | |
| | Logro medio | 15 | 14.4 | 14.4 | 76.0 | |
| | Logro en proceso | 2 | 1.9 | 1.9 | 77.9 | |
| | Logro en inicio | 23 | 22.1 | 22.1 | 100.0 | |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la séptima pregunta sobre la inseminación artificial.

Figura 35

Gráfico sobre la inseminación artificial



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la séptima pregunta, acerca de la inseminación artificial.

Tabla 28

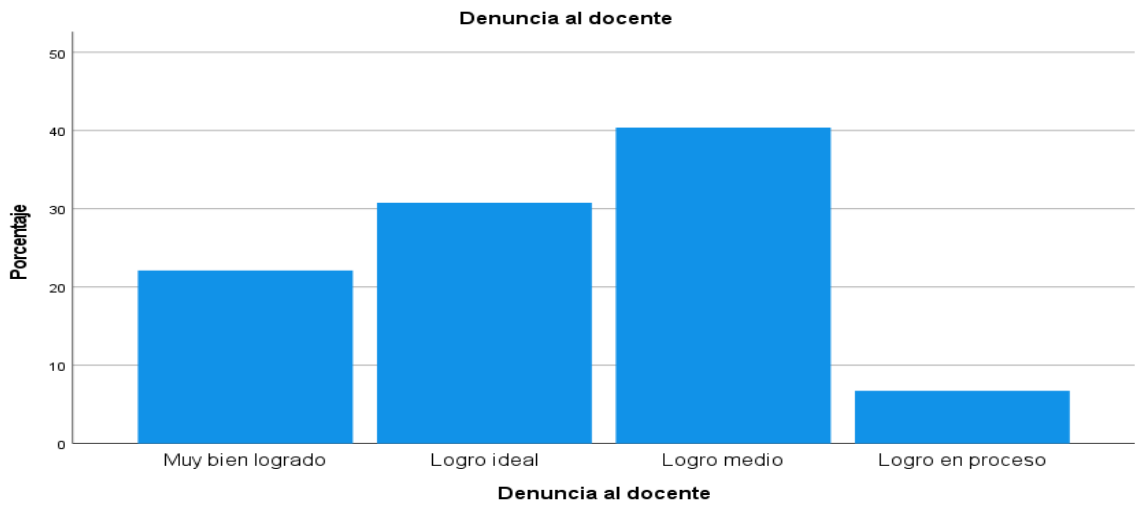
Tabla de frecuencia sobre la denuncia al docente

| | | Denuncia al docente | | Porcentaje | Porcentaje |
|--------|------------------|----------------------------|------------|------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | válido | acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | 23 | 22.1 | 22.1 | 22.1 |
| | Logro ideal | 32 | 30.8 | 30.8 | 52.9 |
| | Logro medio | 42 | 40.4 | 40.4 | 93.3 |
| | Logro en proceso | 7 | 6.7 | 6.7 | 100.0 |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la octava pregunta sobre la denuncia a un docente.

Figura 36

Gráfico sobre la denuncia a un docente



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la octava pregunta, acerca de la denuncia a un docente.

Tabla 29

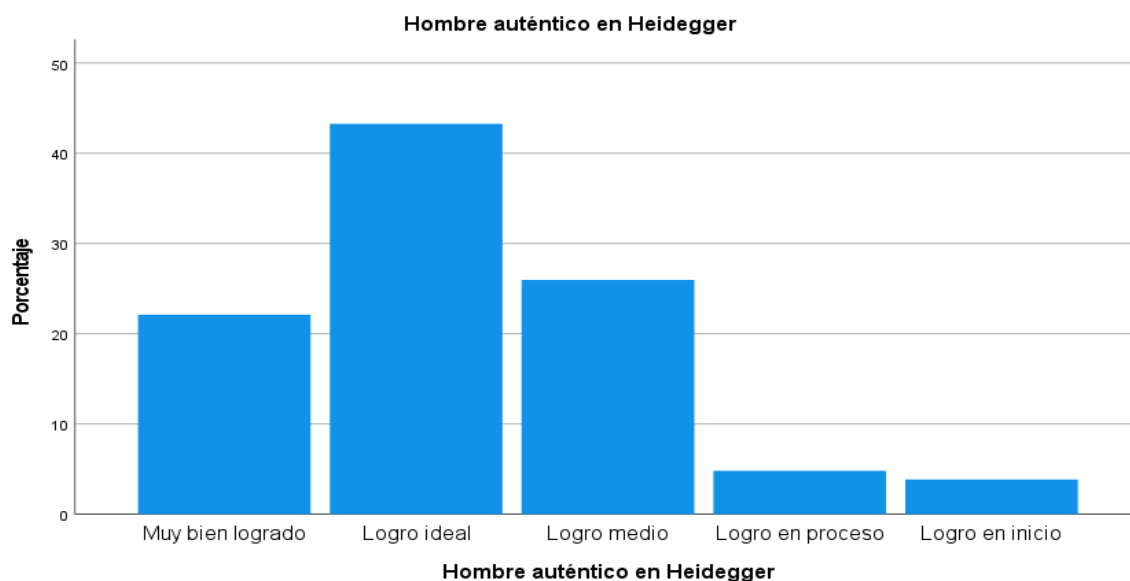
Frecuencia de la pregunta del hombre auténtico en Heidegger

| | | Hombre auténtico en Heidegger | | Porcentaje | Porcentaje |
|--------|------------------|--------------------------------------|------------|------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | válido | acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | 23 | 22.1 | 22.1 | 22.1 |
| | Logro ideal | 45 | 43.3 | 43.3 | 65.4 |
| | Logro medio | 27 | 26.0 | 26.0 | 91.3 |
| | Logro en proceso | 5 | 4.8 | 4.8 | 96.2 |
| | Logro en inicio | 4 | 3.8 | 3.8 | 100.0 |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el acumulado de las respuestas a la novena pregunta sobre el hombre auténtico en Heidegger.

Figura 37

Gráfico sobre el hombre auténtico en Heidegger



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la novena pregunta, acerca del hombre auténtico en Heidegger.

Las respuestas a estas preguntas se ubican entre bien logrado y logro medio. Así, acerca de la pregunta sobre la inseminación artificial el mayor porcentaje se ubica en logro ideal (32.7), muy bien logrado (28.8%) y logro en inicio (22.1%). En la octava pregunta sobre el caso de una denuncia a un docente, el resultado es: logro medio: 40.4%, logro ideal: 30.8% y logro en inicio: 22.1%. En la novena pregunta sobre el hombre auténtico en Heidegger, el resultado es: logro ideal: 43.3%, logro medio: 26.0% y muy bien logrado: 22.1%.

De los resultados de las 9 primeras preguntas del cuestionario se puede concluir que la filosofía sí ha contribuido al desarrollo de la capacidad de discutir o argumentar en sus dimensiones de capacidad de análisis, capacidad de argumentar y capacidad de refutación, pues las respuestas en términos globales se ubican entre “muy bien logrado”, “logro ideal” y “logro medio”.

Resultados del análisis documental: Sílabo de Filosofía II

El sílabo es un documento oficial que orienta la acción del docente durante el desarrollo del curso.

Tanto en la sumilla, como en la competencia específica del curso de Filosofía II se especifica que este está encaminado a desarrollar el pensamiento crítico y complejo, promoviendo la discusión de argumentos filosóficos:

El curso de Filosofía II es de naturaleza teórico-práctica, cuyo propósito es desarrollar el pensamiento crítico mediante el análisis de la relación entre filosofía, ciencia y sociedad, a partir del pensamiento de algunos filósofos y corrientes filosóficas propias del s. XIX y s. XX desde un enfoque humanista (Sílabo de Filosofía II, Sumilla).

Analiza los temas fundamentales de la filosofía actual para desarrollar el pensamiento crítico y complejo, mediante la discusión de argumentos filosóficos, respetando la pluralidad de opiniones (Sílabo de Filosofía II, competencia de la asignatura).

En vistas al logro del primer objetivo se han presentado los resultados de las cuatro primeras preguntas de las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes, así como también los resultados de las 9 primeras preguntas del cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de la sumilla y competencia específica del sílabo de Filosofía II.

De estos resultados se puede sintetizar resaltando que la opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes encuestados comentan que las

preguntas que se hacen en filosofía y la filosofía en general, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de discutir o argumentar como una dimensión del pensamiento crítico; como también se resalta que el cuestionario revela que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de discutir, como una de las dimensiones del pensamiento crítico.

4.3. Resultados del objetivo específico 2 (OE2)

La dialéctica o momento constructivo es el segundo momento del diálogo socrático y busca recoger información sobre la capacidad de toma de decisiones como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico, en sus tres dimensiones: clarificación del problema, toma de decisiones y solución adecuada.

Para este segundo objetivo específico se han analizado las preguntas 5, 6, 7 y 8 de las entrevistas tanto del grupo focal de docentes como de los seis grupos focales de estudiantes. De igual manera se han tenido en cuenta los resultados de las preguntas 10 a la 18 del cuestionario dirigido a las estudiantes. Esto se debe a que estas preguntas han sido elaboradas para recoger información de cómo el diálogo, como un momento importante del método socrático, contribuye a la toma de decisiones.

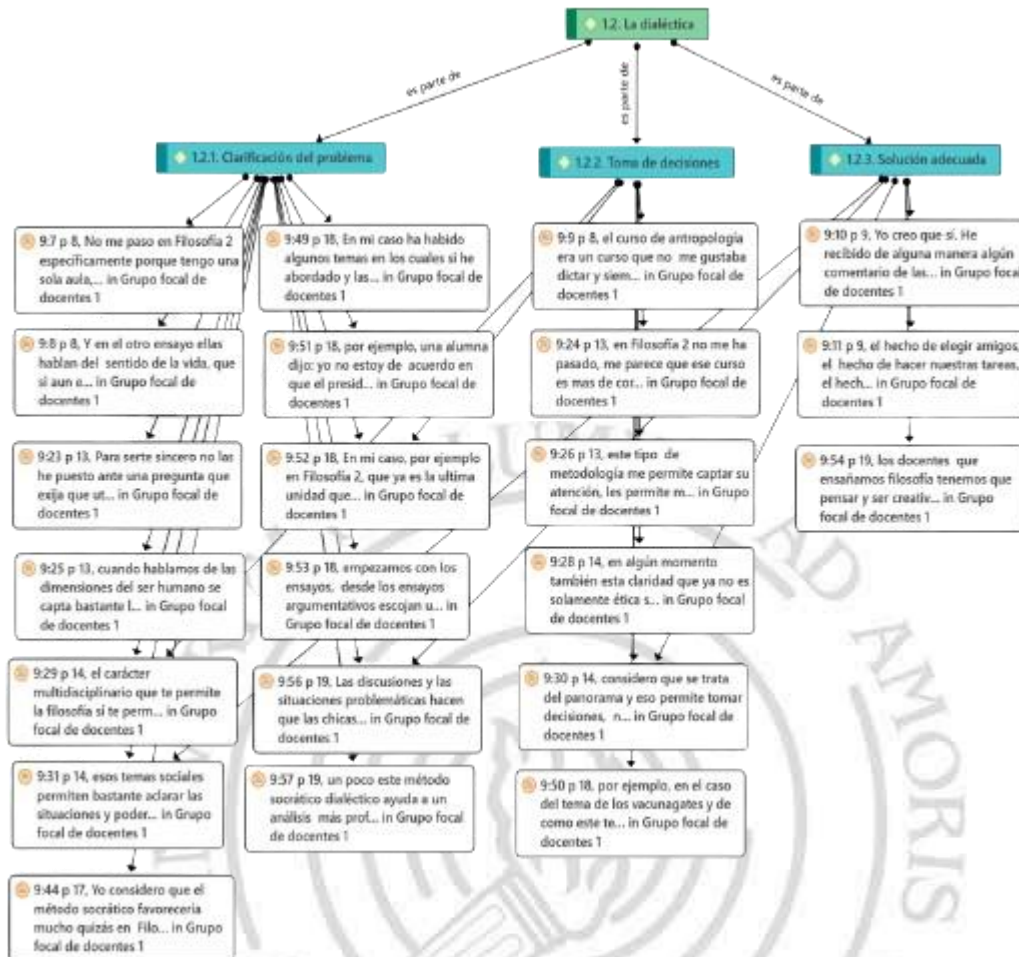
Percepciones de los docentes

Se presentan las percepciones de los docentes sobre el segundo momento del método socrático o momento constructivo que busca desarrollar las tres dimensiones del pensamiento crítico en las estudiantes: clarificación del

problema, toma de decisiones y solución adecuada, como se puede observar en la figura N°38.

Figura 38

Percepciones de los docentes sobre la dialéctica socrática



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de docentes sobre la dialéctica socrática en sus tres dimensiones: clarificación del problema, toma de decisiones y solución adecuada.

Para la primera dimensión, **clarificación del problema**, se recogió información mediante la pregunta 5. La discusión ayuda a clarificar un problema para tomar una decisión adecuada en momentos importantes como ha sido el caso de la pandemia, partiendo de la postura de algunos filósofos. El carácter multidisciplinario de la filosofía, como el abordar temas sociales que

estén asentados en la realidad, permite aclarar ciertos puntos de vista para tomar decisiones adecuadas:

El carácter multidisciplinario de la filosofía sí te permitirá aclarar ciertos puntos para tomar ciertas decisiones por la multidisciplinariedad.... (9,29. p.14).

Las discusiones y las situaciones problemáticas hacen que las chicas se pongan en situaciones también embarazosas, llamémoslo así porque cuando hemos visto algunos temas las mismas chicas se ponen a pensar, a analizar y ellas mismas toman decisiones, por ejemplo, una de ellas dijo: bueno ahora voy a deliberar porque mañana tengo que tomar una decisión y gracias a esta clase he visto otro panorama (9.56, p.19).

Acerca de la **toma de decisiones** la filosofía, que promueve el diálogo, la discusión, ayuda a analizar un problema en vistas a tomar una decisión correcta, sobre todo la antropología filosófica que tiene más un enfoque ético y no tanto filosofía II, que se mueve más en el campo epistemológico. La filosofía, dado su carácter interdisciplinario, ayuda a ser más analítico al momento de tomar una decisión concreta, a visualizar un problema con mayor claridad, a diferenciar claramente un enfoque ético de un enfoque político, y tomar así la decisión más pertinente:

Para serte sincero no las he puesto ante una pregunta que exija que utilicen la filosofía como criterio para hallar soluciones, de hecho, me estás dando ideas para ahora aplicarlo en evaluaciones, presentarles problemas y que tomen decisiones a partir de las posturas de los filósofos, pero no lo he hecho para serte sincero. Creo que no percibí

bien la pregunta, tal como comenta Karla, en Filosofía 2 no me ha pasado, me parece que ese curso es mas de corte epistemológico y su principal función (por decirlo de alguna manera) no es orientarnos para tomar decisiones, sino que es más la ética; en antropología filosófica si me pasa eso, en todas las evaluaciones siempre les pongo una película o algo que las empuje a tomar una postura, (9:24 p 13)

Ahora, si en algún momento también esta claridad que ya no es solamente ética sino también epistemológica, sí te permite tomar decisiones por ejemplo cuando se dio esta noticia acerca de que la vacuna Sinopharm era supuestamente agua destilada, ahí hay claramente un tema político y un tema científico, epistemológicamente eso se sostiene y si tienes argumentos epistemológicos puedes desbaratar los argumentos políticos porque tienen mucha mayor solidez y te permite tomar decisiones realmente claras (9:28 p 14).

En cuanto a la tercera dimensión, acerca de la **solución más adecuada** la filosofía cumple una función orientadora, clarificadora de las distintas circunstancias de la vida diaria, que permiten encontrar la solución más adecuada, como es por ejemplo el caso de elegir amigos, hacer las tareas, elegir la profesión adecuada. Permite tomar una decisión fundamentada:

Yo creo que sí. He recibido de alguna manera algún comentario de las estudiantes de cómo el profesor nunca lo había pensado de esa manera, ahora que lo dice es como si nunca lo hubiera escuchado y es como si tuviera que hacer todo de nuevo o hay quienes me dicen que siempre lo han tenido en la cabeza, pero no lo han podido sacar y ahora que usted

lo explica de esta manera lo entiendo mejor y sí tiene razón, el hecho de elegir amigos, el hecho de hacer nuestras tareas, el hecho de cómo estudiamos, el hecho de con quién nos relacionamos, empiezan a vincular esto con lo que hacen. (9:10 p 9).

Las discusiones y las situaciones problemáticas hacen que las chicas se pongan en situaciones también embarazosas, llamémoslo así porque cuando hemos visto algunos temas las mismas chicas se ponen a pensar, a analizar y ellas mismas toman decisiones, por ejemplo, una de ellas dijo: bueno ahora voy a deliberar porque mañana tengo que tomar una decisión y gracias a esta clase he visto otro panorama, como que de repente se encapsulan en una sola respuesta y no ven más allá (9:56 p 19).

La filosofía permite tomar una decisión adecuada, luego de analizar el problema y las posibles consecuencias de esa decisión, destacando el papel orientador de la filosofía.

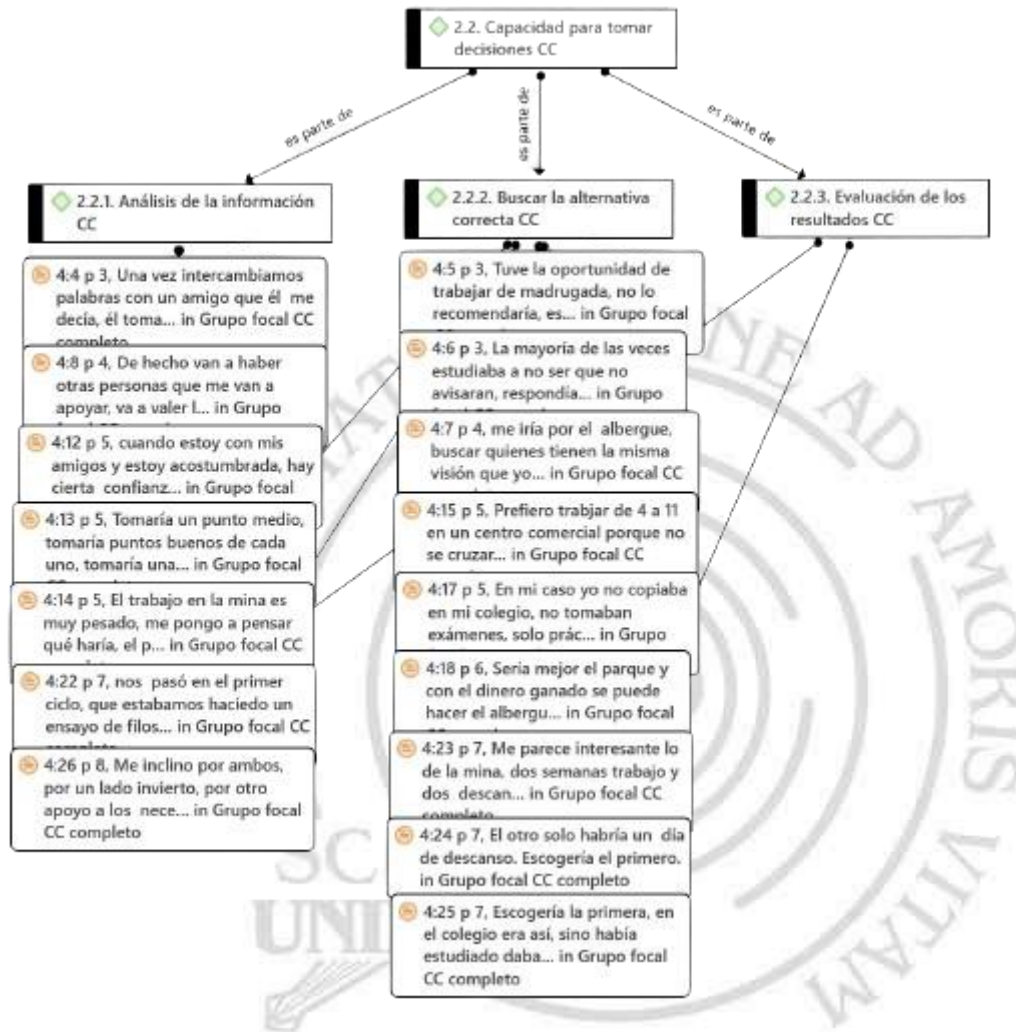
Percepciones de las estudiantes sobre la capacidad de decidir.

La **capacidad para tomar decisiones** es la segunda capacidad del desarrollo del pensamiento crítico que se busca desarrollar en las estudiantes, en sus tres dimensiones: análisis de la información, buscar la alternativa correcta y evaluación de los resultados. La fuente de información para este segundo objetivo son las respuestas de las preguntas 5, 6, 7 y 8 de las entrevistas a los seis grupos focales y las preguntas 10 a la 18 del cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Ciencias de la comunicación: Se presentan los resultados de las respuestas del grupo focal de Ciencias de la Comunicación sobre la capacidad para tomar decisiones, como se aprecia en la figura N°39.

Figura 39

Percepciones de las estudiantes de ciencias de la comunicación.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de ciencias de la comunicación sobre la capacidad de tomar decisiones, en sus dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la solución adecuada y evaluación de los resultados.

En lo relativo al **análisis de la información**, las entrevistadas analizan la información proporcionada, viendo los puntos favorables y los desfavorables, lo positivo y lo negativo, las consecuencias que podría traer una u otra decisión,

serviéndose del diálogo, intercambiando puntos de vista, con la finalidad de tomar la decisión correcta:

... pero cuando estoy con mis amigos y estoy acostumbrada, hay cierta confianza, para tomar una decisión nos ponemos a pensar qué está bien y qué no, empezamos a dar nuestras opiniones porque debe ser así y todo eso (4:12 p 5).

El trabajo en la mina es muy pesado, me pongo a pensar qué haría, el problema sería mis estudios, trabajar en la mina ahora, no, tampoco cuando termine mis estudios porque no va con mi carrera. Prefiero trabajar de 4 a 11 en un centro comercial porque no se cruzaría con mis estudios (4: 14 p 5).

En cuanto a **buscar la alternativa correcta**, después de analizar las diferentes opciones, viendo lo favorable y lo adverso, lo positivo y lo negativo, se elige una de ellas, la más adecuada, de acuerdo con los propósitos de cada uno:

Tuve la oportunidad de trabajar de madrugada, no lo recomendaría, es cansado es doble trabajo, era teleoperadora, es cansado, tus ojos se desvelan, cambia tu rutina, estaba estudiando, demasiado cansado (4:5 p 3)

Me parece interesante lo de la mina, dos semanas trabajo y dos, descanso, lo que no escogería es lo de la madrugada he ido a ayudar a mi tía, su trabajo era de madrugada en venta de frutas. El otro solo habría un día de descanso. Escogería el primero (4:24 p 7)

Luego de **evaluar los posibles resultados**, se toma una decisión, como es el caso de decidir por la construcción de un albergue o separar a una integrante del grupo por no haber aportado en el ensayo:

Sería mejor el parque y con el dinero ganado se puede hacer el albergue. Primero ganas y con lo ganado ayudas, se puede ir invirtiendo en el albergue (4:18 p 6)

Cuando una persona no trabaja en el grupo, no aporta, como cuando nos pasó en el primer ciclo, que estábamos haciendo un ensayo de filosofía entre tres, una no aportó, al final le preguntamos al profesor qué hacer, nos dijo que eso depende del grupo, al final decidimos sacarla del grupo, nos hizo sentir mal, pero no podía tener una nota que no merecía. Es cuestión de justicia, o algo así (4:25 p 7).

Traducción: Se presentan los resultados de las respuestas del grupo focal de Traducción sobre la capacidad para tomar decisiones, tal como se aprecia en la figura N°40

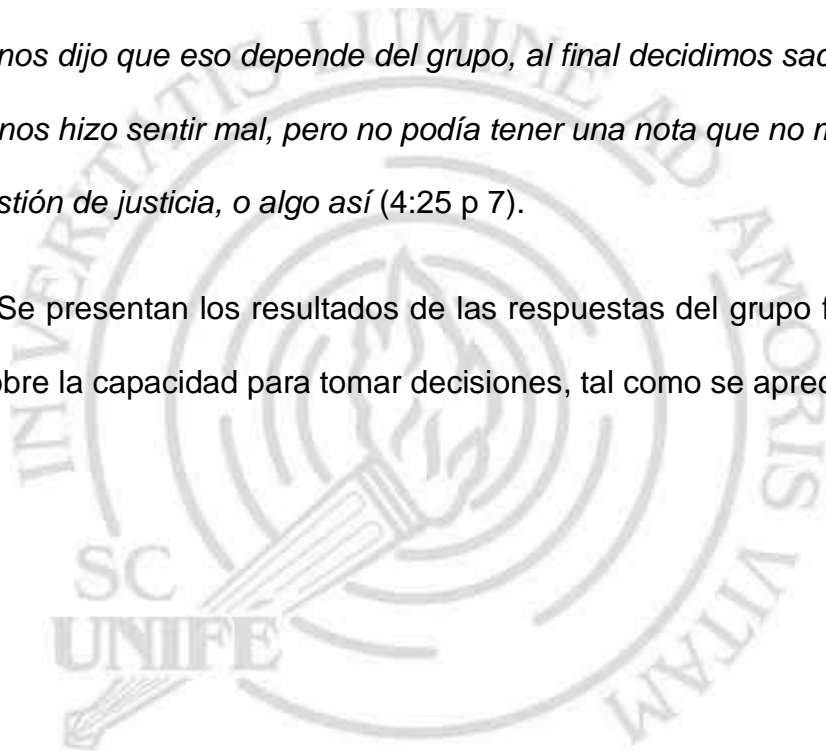
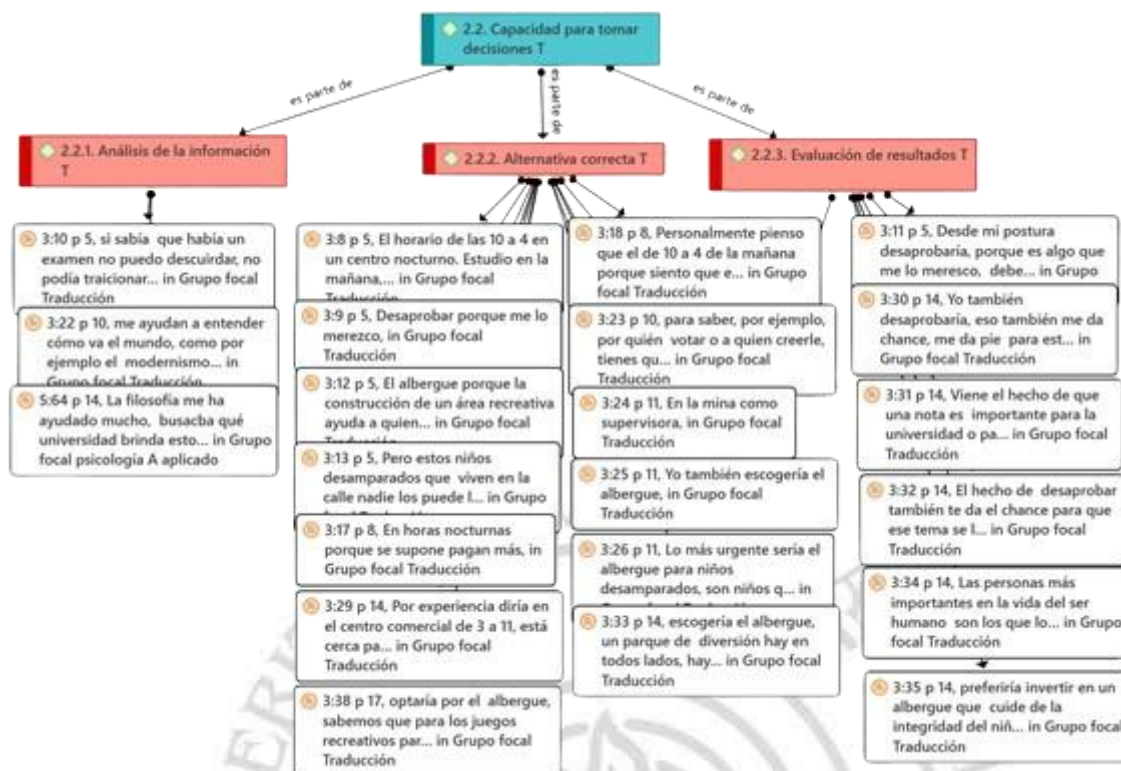


Figura 40

Percepciones de las estudiantes de traducción.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de traducción sobre la capacidad de tomar decisiones, en sus dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la alternativa correcta y evaluación de los resultados.

En lo relativo al **análisis de la información**, la filosofía ayuda a analizar lo favorable o desfavorable de una determinada situación para tomar la decisión adecuada, como cuando se tiene que dar un examen u optar por un determinado partido político:

Desaprobar porque me lo merezco, la verdad es que para cualquier examen no estudio, es una confesión, presto atención, estoy atenta a las clases, si sabía que había un examen no puedo descuidar, no podía traicionar mi moral, mi razón, ese conocimiento no es mío, en la virtualidad no podemos engañarnos.... (3:10 p 5)

Yo diría que el haber estudiado un poco algunas corrientes filosóficas, no son tanto filosofías, sino más bien ideologías, son más ideologías que me ayudan a entender cómo va el mundo, como por ejemplo el modernismo, me ayudan a entender cómo va el mundo, cuáles son los tipos de premisas que utilizan algunos sectores de poder, normalmente los que toman decisiones importantes en el mundo tienen ciertos pensamientos y lastimosamente para saber, por ejemplo, por quién votar o a quien creerle, tienes que hacer tu tarea (3:22 p 10).

Después de analizar la información, se elige **la alternativa correcta**, que varía según cada entrevistada, porque cada una expresa sus razones en favor de su elección. Así frente a la opción de construir un albergue para niños o un parque de diversiones, las respuestas son diversas pero fundamentadas, como también cuando se les pregunta por la elección de un determinado horario para un trabajo hay diferentes respuestas, pero bien fundamentadas:

El albergue porque la construcción de un área recreativa ayuda a quienes más lo necesitan, sin embargo, si esos niños tienen sus padres, un cuidador, sino la hay en la zona los pueden llevar a otra zona. Pero estos niños desamparados que viven en la calle nadie los puede llevar, esos niños necesitan un cuidado, un espacio, necesitan una protección. Optaría por la construcción de este albergue (3:12 p 5).

Por experiencia diría en el centro comercial de 3 a 11, está cerca para alguna emergencia. Si está en la mina no puede hacer nada, está de manos atadas, lo más factible sería el centro comercial (3:29 p 14).

La filosofía ayuda a tomar una decisión, haciendo una **evaluación de los posibles resultados**, como cuando se les pregunta a las entrevistadas si optarían por plagiar o sacar una mala nota, eligen la segunda porque consideran que eso es lo que merecen:

Desde mi postura desaprobaba, porque es algo que me lo merezco, debe ser algo que debo seguir aprendiendo sobre esa experiencia fallida (3:11 p 5).

yo también desaprobaba, eso también me da chance, me da pie para estudiar el tema que no hice, sin embargo, cuando uno rinde el examen sin estudiar y saca buena nota se queda con la satisfacción de haber aprobado y no vuelven a calcar ese tema, no lo estudian, se quedan con la satisfacción (3:31 p 14).

Nutrición: Se presentan los resultados de las respuestas del grupo focal de Nutrición sobre la capacidad para tomar decisiones, como se aprecia en la figura N°41.

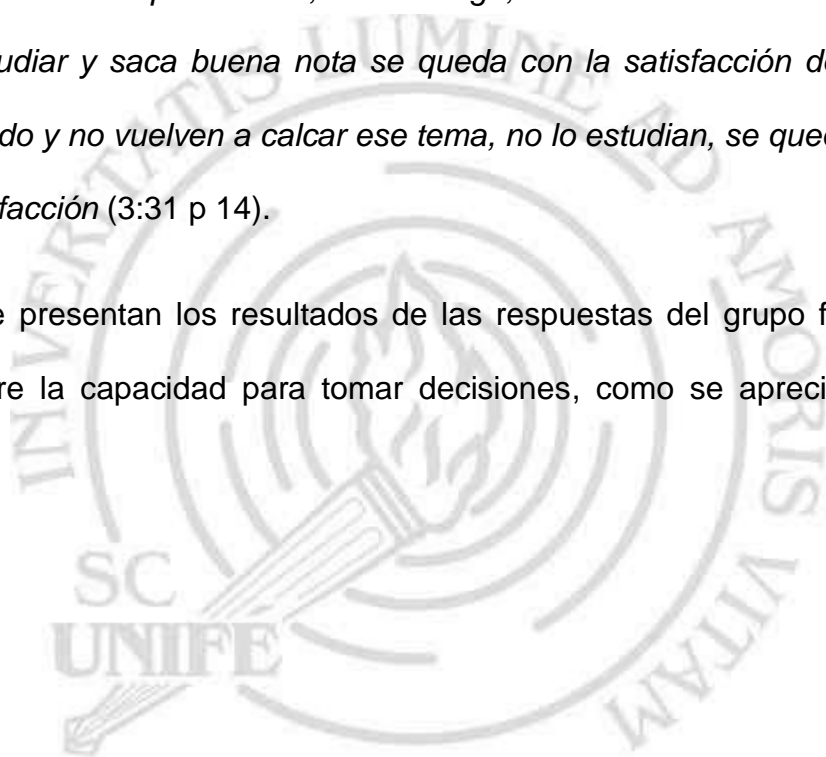
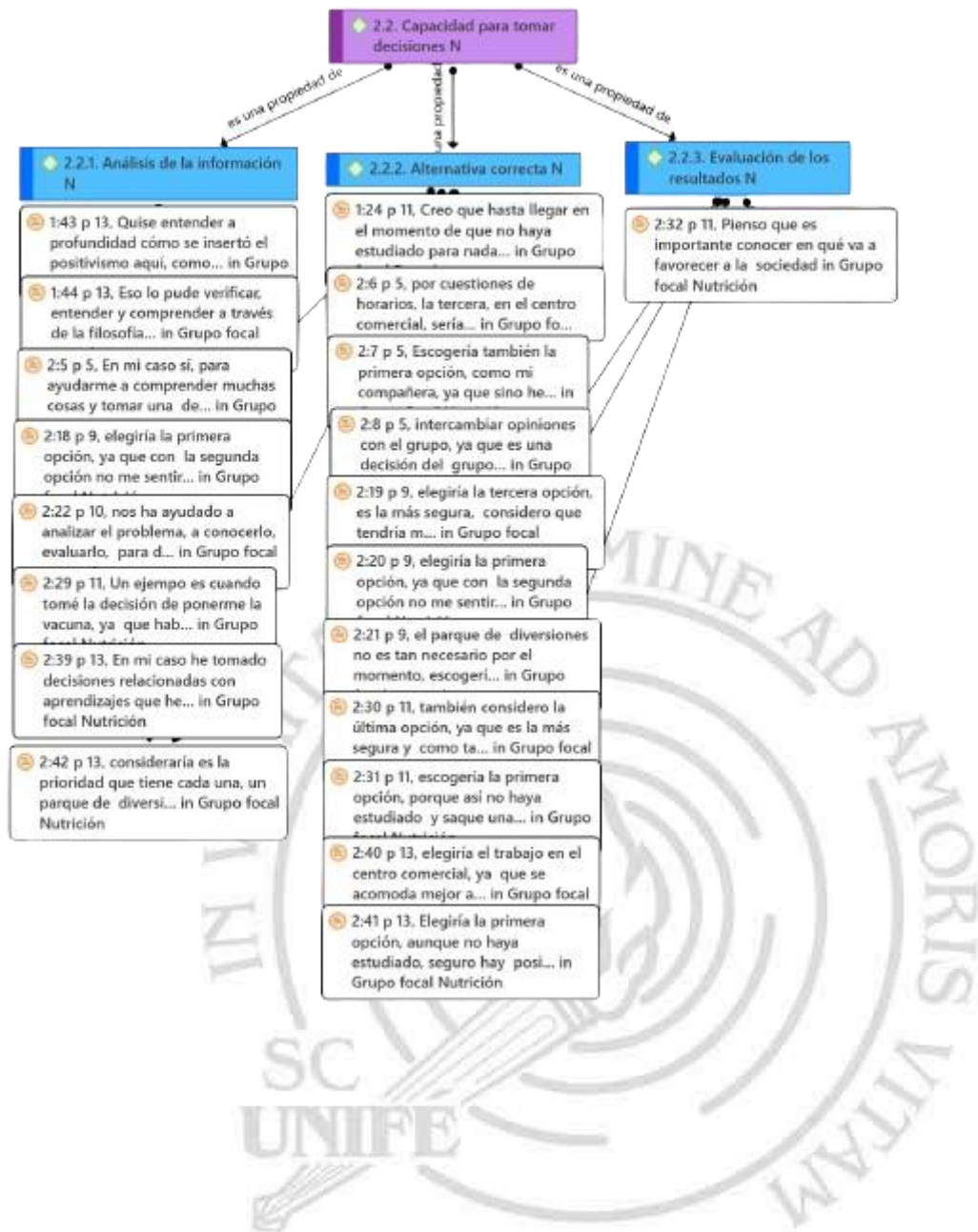


Figura 41

Percepciones de las estudiantes de nutrición.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de nutrición sobre la capacidad de tomar decisiones, en sus dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la alternativa correcta y evaluación de los resultados.

Los aprendizajes relacionados con la filosofía, como los temas del conocimiento, la moral, la verdad, sirven para **analizar la información** cuando se tiene que tomar una decisión adecuada, correcta, como es el caso con qué

vacuna protegerse, o si construir un albergue para niños desamparados o un parque de diversiones:

Un ejemplo es cuando tomé la decisión de ponerme la vacuna, ya que había muchas controversias, también escuchaba que las personas decían que no había información suficiente, ahora al ponerme la vacuna me siento mejor porque siento que de esta manera he quedado protegida y va a contribuir a la sociedad y no solo a mi persona (2:29 p 11).

... en filosofía hemos tocado temas como la moral, el conocimiento, la verdad, temas que vivimos cada día al tomar decisiones. En mi caso he tomado decisiones relacionadas con aprendizajes que he tenido en filosofía al conocer otros puntos de vista sobre una determinada situación. (2:39 p 13)

Cuando se les pregunta a las estudiantes sobre la **alternativa correcta** que elegirían ante una determinada situación, sus respuestas varían según la realidad de cada una, pero todas fundamentan el porqué de dicha elección, así ante la pregunta sobre el tipo de trabajo que elegirían, unas responden que, en el centro comercial, otras en la mina y otras en un centro nocturno, pero siempre dando razones de su elección:

En mi caso, por cuestiones de horarios, la tercera, en el centro comercial, sería mejor ya que tendría posibilidad de realidad mis trabajos, mis clases, de mañana a la tarde, tendría tiempo para descansar, para dormir, las demás opciones son más matadas, el sueño es bastante importante para una persona (2:6 p 5).

Comenzaría a intercambiar opiniones con el grupo, ya que es una decisión del grupo, llegar a una opción prioritaria para la sociedad, hacer un diálogo conversar con la gente que conforma el grupo y llegar a una decisión y comenzar a ver la prioridad. (2:8 p 5)

La filosofía contribuye a la toma de decisiones en base a la **evaluación de los resultados**, qué posibles consecuencias podría traer una determinada elección, ya sea individual o colectiva:

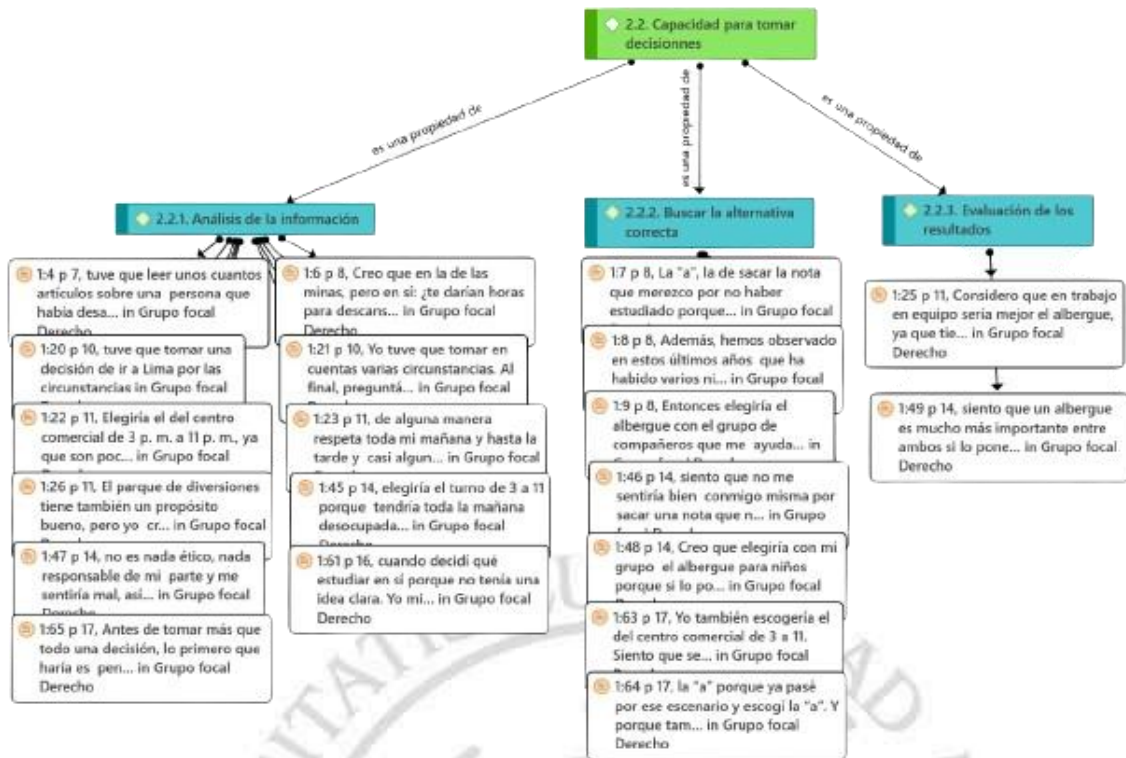
Concuerdo con mi compañera, elegiría la primera opción, ya que con la segunda opción no me sentiría bien conmigo misma, además al leer las preguntas del examen, como dice mi compañera, hay la posibilidad del recuerdo, algún ejemplo y así aprobar, aunque sea con la mínima nota, pero es por mérito propio (2:20 p 9)

Pienso que es importante conocer en qué va a favorecer a la sociedad y tomar un acuerdo importante con el grupo (2:32 p 11)

Derecho: Se presentan los resultados de las respuestas del grupo focal de Derecho sobre la capacidad para tomar decisiones, como se puede apreciar en la figura N°42.

Figura 42

Percepción de las estudiantes de derecho.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de derecho sobre la capacidad de tomar decisiones, en sus dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la alternativa correcta y evaluación de los resultados.

Cuando se tiene que tomar una decisión, la filosofía ayuda a **analizar la información** de la que se dispone para poder elegir la solución más adecuada, como podría ser al elegir una profesión, copiar o no en una evaluación, el traslado de residencia de un lugar a otro. La filosofía proporciona las herramientas adecuadas para investigar la verdad. Así, cuando se les pregunta a las entrevistadas, qué trabajo elegirían, cada una manifiesta sus propias respuestas en base a su situación personal, pero siempre fundamentando sus respuestas; o cuando se les pregunta si elegirían en grupo la construcción de un albergue para niños o un parque de diversiones, la mayoría responde el albergue para niños, pero siempre fundamentando sus respuestas:

Recién comenzando el ciclo tuve que leer unos cuantos artículos sobre una persona que había desaparecido para hacer mi monografía. De varias fuentes pude llegar a saber la verdad del caso, no de una, sino de la investigación. Eso es lo que hace la filosofía: que las personas investiguemos para saber la verdad de las cosas (1:4 p 7).

Yo soy de Cusco, así que tuve que tomar una decisión de ir a Lima por las circunstancias. Yo creo que la filosofía me ayudó porque la filosofía plantea tu realidad, o sea, en qué situación estás y a partir de eso preguntarte y de alguna manera llegar a una conclusión. Yo tuve que tomar en cuentas varias circunstancias. Al final, preguntándome que era más beneficioso para mí, me fui a Lima. (1 20-21 p 10)

Después de analizar concienzudamente la información, cada encuestada, elige la **alternativa correcta**, de acuerdo con su situación personal, a sus objetivos, metas, profesión. Así, a la pregunta sobre el tipo de trabajo que elegirían, no hay una respuesta unánime, sino que cada una lo hace de acuerdo con su situación personal. Ante la pregunta sobre si sacarse una mala nota o plagiar, todas eligen la primera dando sus razones. De igual manera ante la pregunta sobre si elegirían construir un albergue para niños desamparados o un parque de diversiones, casi todas eligen la construcción de un albergue, fundamentando su respuesta:

Además, hemos observado en estos últimos años que ha habido varios niños en la calle. A pesar de la pandemia, han estado durmiendo en las calles, han estado pidiendo limosna y sin darse cuenta, como están en la calle y no tienen una información sobre lo que pasa hoy en día en la

sociedad, ahora sí, pero al comienzo de la pandemia tal vez no, han podido contagiarse. Entonces elegiría el albergue con el grupo de compañeros que me ayudarían a organizar todo eso (1:8 p 8).

En lo personal, lo dudaría, pero también siento que no me sentiría bien conmigo misma por sacar una nota que no merezco y aparte que no es mi esfuerzo. Entonces creo que no es nada ético, nada responsable de mi parte y me sentiría mal, así saque 20, porque no he aplicado mis conocimientos, entonces me sentiría mal, no podría (1:48 p 4).

Como parte del desarrollo de la capacidad para tomar decisiones está la **evaluación de los resultados**. Las encuestadas toman su decisión teniendo presente los posibles resultados de su elección, como cuando eligen construir un albergue para niños desamparados lo hacen porque sería un bien mayor para esos niños desamparados que el construir un parque de diversiones:

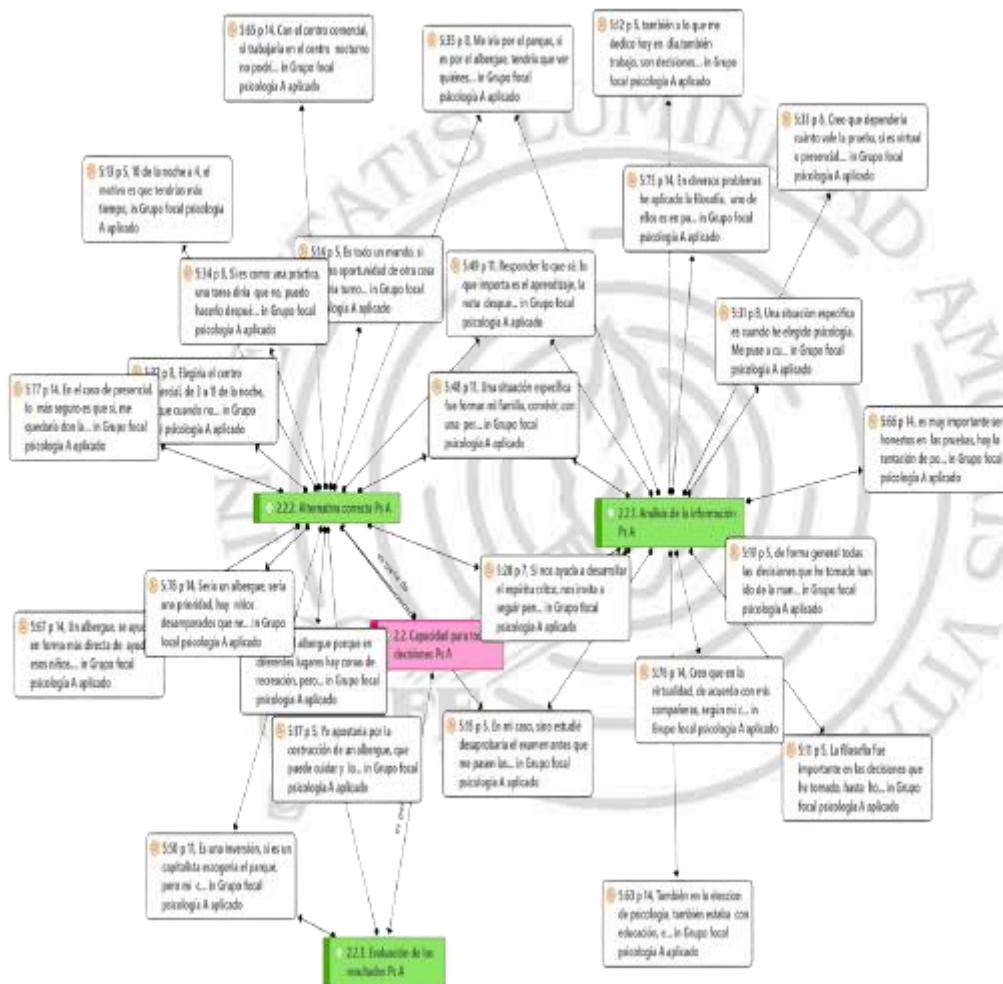
Considero que en trabajo en equipo sería mejor el albergue, ya que tiene un propósito bueno, aun mayor. El parque de diversiones tiene también un propósito bueno, pero yo creo que el albergue tendría uno aun mayor y de alguna manera nos comprometeríamos, cada una de mi equipo, con el sentimiento de poder ayudar a los más necesitados y creo que sería un trabajo más fácil hacer la casa que hacer bastantes maquinitas de juegos (1:25 p 11).

Creo que elegiría con mi grupo el albergue para niños porque si lo ponemos en un contexto social, creo que lo más urgente, por decirlo así, sería un albergue para niños antes que un parque. Claro que el parque también es necesario para que los niños interactúen y se recreen porque

también requieren de un espacio recreativo, pero siento que un albergue es mucho más importante entre ambos si lo ponemos en una balanza (1:49 p 14).

Psicología A: Se presentan los resultados de las respuestas del grupo focal de Psicología A sobre la capacidad para tomar decisiones, conforme se puede apreciar en la figura N°43.

Figura 43
Percepciones de las estudiantes de psicología A.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de psicología A sobre la capacidad de tomar decisiones, en sus dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la alternativa correcta y evaluación de los resultados.

En cuanto al **análisis de la información, la filosofía**, al fomentar el espíritu crítico, tiene que ver con cada decisión que se tiene que tomar, al elegir una carrera, la decisión de casarse, aceptar o no un trabajo, plagiar o no en un examen, analizando críticamente la información que se tiene en vistas a tomar la decisión más adecuada:

... de forma general todas las decisiones que he tomado han ido de la mano con la filosofía. En particular, por así decirlo, es la cuarta carrera que estudio, las tres carreras las dejé a la mitad. La filosofía fue importante en las decisiones que he tomado, hasta hoy en día, si estoy estudiando psicología es gracias a este cuestionamiento que realicé años atrás. Incluso también a lo que me dedico hoy en día, también trabajo, son decisiones que han llevado a un pensamiento de reflexión, de análisis, de pensamiento crítico ... (5:10.11.12 p 5).

Una situación específica fue formar mi familia, convivir, con una persona que es diferente a ti, que no piensa como tú, ahí siempre estuvieron presentes las preguntas filosóficas, por qué, como, esas preguntas siempre han estado presentes cuando decidí convivir (5:48 p 11).

Después de analizar la información, las encuestadas optan por una **alternativa correcta** y no todas optan por lo mismo porque cada una tiene sus propios intereses, sus inclinaciones, sus objetivos, pero lo interesante es que fundamentan sus respuestas. Así frente a las alternativas de horarios para el trabajo, unas eligen el turno de mañana, otras el turno de tarde y otras el de la noche, dando sus razones de dicha elección; o frente a la pregunta sobre elegir grupalmente si construir un albergue para niños desamparados o un parque de

diversiones, no todas eligen lo mismo, pero expresan las razones de dicha elección:

Elegiría el centro comercial, de 3 a 11 de la noche, porque cuando no duermo no puedo, si me trasnocho me duele la cabeza para estudiar temprano y poder así hacer mis cosas (5:32 p 8).

Creo que dependería cuánto vale la prueba, si es virtual o presencial. Si fuera presencial, sería un no rotundo porque me vayan a descubrir. Si es virtual y es algo que necesito para aprobar, creo que sí. Si es como una práctica, una tarea diría que no, puedo hacerlo después y mejor y lo puedo recuperar (5:33 p 8).

Para tomar una decisión las encuestadas lo hacen, no solo analizando la información, sino también teniendo en cuenta **los resultados**. Las alternativas que eligen no son las mismas porque cada una tiene sus propios condicionamientos, pero en todos los casos siempre hay una respuesta fundamentada:

Es una inversión, si es un capitalista escogería el parque, pero mi corazón es por el albergue, por los niños, se les da estabilidad, seguridad (5:50 p 11).

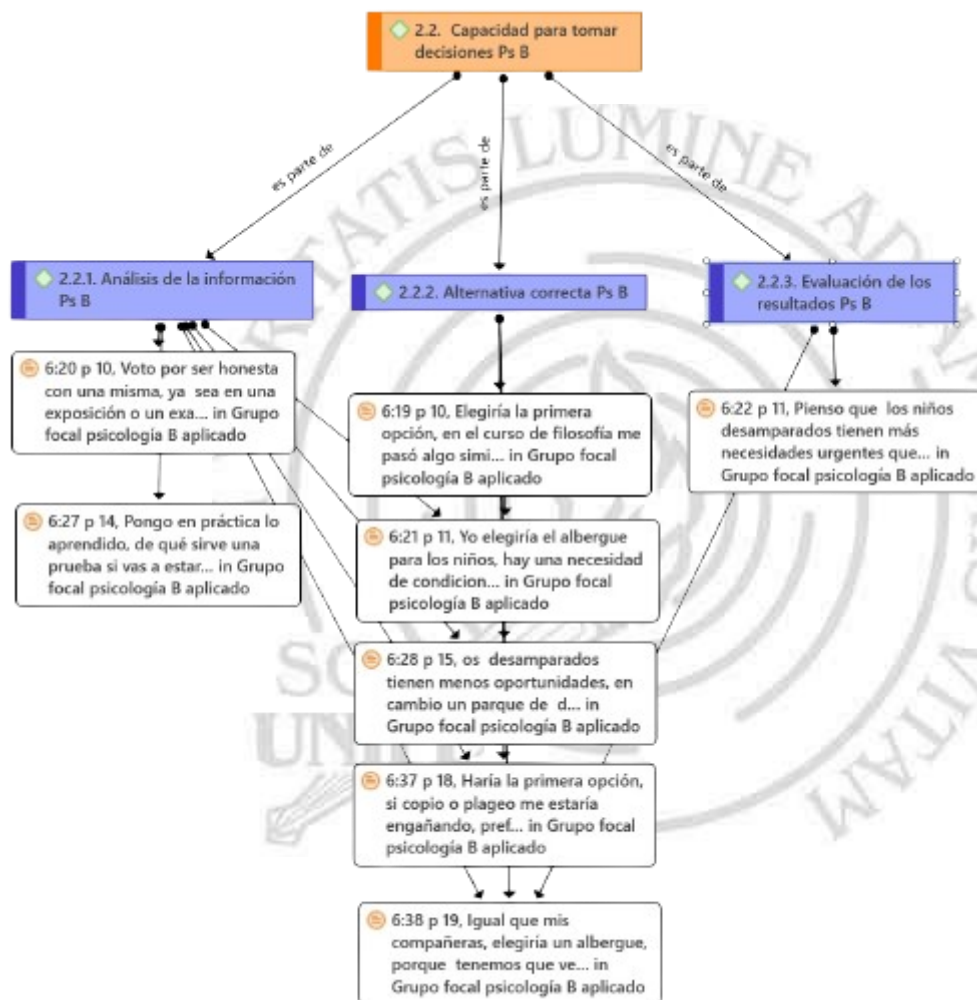
El albergue porque en diferentes lugares hay zonas de recreación, pero estos niños tienen una familia, tienen un cuidador e incluso jugar en la casa, sin embargo, los niños que están en desamparo no tienen quién pueda velar por apoyarlos, necesitan una protección, un respaldo del cual un albergue es subjetivo. Yo apostaría por la construcción de un

albergue, que puede cuidar y los niños puedan sentirse seguros (5: 16 p 15).

Psicología B: Se presentan los resultados de las respuestas del grupo focal de Psicología B sobre la capacidad para tomar decisiones, como se observa en la figura N°44.

Figura 44

Percepciones de las estudiantes de Psicología B.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de psicología B sobre la capacidad de tomar decisiones, en sus dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la alternativa correcta y evaluación de los resultados.

Antes de tomar una decisión, es importante hacer un **análisis de la información** para elegir lo correcto. Así, acerca de la opción de plagiar o desaprobar en una evaluación, las encuestadas optan por desaprobar porque consideran que es lo honesto, lo ético. Igualmente, cuando se trata de elegir en equipo sobre la construcción de un albergue para niños desamparados o un parque de diversiones analizan cuál sería la mejor opción, la que favorezca a los niños desamparados:

Voto por ser honesta con una misma, ya sea en una exposición o un examen, rendir con lo que tienes. La nota va a reflejar lo que has hecho en el examen, el tema de copiar o plagiar no está conmigo, no sería lo más honesto de hacer. (6:20 p 10)

Yo elegiría el albergue para los niños, hay una necesidad de condiciones básicas para vivir, creo que la diversión no está tanto en una necesidad básica, brindar un espacio para niños desamparados es darle condiciones óptimas para socializar, para crecer en un ambiente con cuidado, una buena alimentación, una buena educación, que todo eso se puede dar en un albergue para niños, que no tienen padres, quienes cuiden de ellos, creo que la diversión no está en el nivel de esas condiciones básicas que sí necesitan los niños desamparados (6:21 p 11)

Después de analizar la información, los aspectos favorables y desfavorables, se elige la **alternativa correcta**, teniendo en cuenta los condicionamientos personales de cada entrevistada, no hay que una opción sea mejor que otra porque las circunstancias individuales son diferentes. Ante

la posibilidad de copiar o desaprobado en una evaluación, la elección es por desaprobado, porque la otra alternativa va contra la ética. Igualmente, cuando se trata de elegir entre construir un albergue para niños desamparados y un parque de diversiones, la mayoría elige la construcción del albergue porque es lo que favorecería a los niños desamparados:

Elegiría la primera opción, en el curso de filosofía me pasó algo similar, no puede completar la información, era mi parcial. Tenía información de internet, y exponer eso y darlo a la profesora, pero sentía que era lo más honesto con quien soy. Preferí decirle a la profesora, no estudié, no he tenido tiempo para preparar esto, no estoy a la altura de mis demás compañeras como para presentar. Voto por ser honesta con una misma, ya sea en una exposición o un examen, rendir con lo que tienes. (6:19 p 10)

Opino igual que mi compañera Adriana, también porque los desamparados tienen menos oportunidades, en cambio un parque de diversiones se puede dar en otra ocasión. Se les da oportunidad a los que menos tienen (6:28 p 15).

Para tomar una decisión las encuestadas lo hacen, no solo analizando la información, sino también teniendo en cuenta **los resultados**. Las alternativas que eligen no son las mismas porque cada una tiene sus propios condicionamientos, pero en todos los casos siempre hay una respuesta fundamentada:

Probablemente si hacemos un parque de diversiones, los niños desamparados no podrían ir a ese lugar. Solamente estaría enfocado

para un público que sus padres sí puedan pagar un parque de diversiones al que los puedan llevar. Pienso que los niños desamparados tienen más necesidades urgentes que cubrir que la diversión de otros niños que sí tienen un lugar para vivir (6:22 p 11).

Igual que mis compañeras, elegiría un albergue, porque tenemos que ver las necesidades básicas a las que refería, en el caso de estos niños que no tienen alimento, no tienen educación, no cuentan muchas veces con ninguna oportunidad, considero que el poder apoyarla para crear un albergue, sería algo muy, muy lindo (6:38 p 19).

Las opiniones de las estudiantes muestran que el diálogo, más exactamente la dialéctica como un momento importante del método socrático, sí favorece la toma de decisiones, como una dimensión del pensamiento crítico.

Resultado del cuestionario sobre la capacidad de decidir.

Las preguntas de la 10 a la 18 del cuestionario recogen información sobre el grado en que se ha desarrollado la capacidad de tomar decisiones de las estudiantes, esto es el logro del segundo objetivo específico en sus tres dimensiones: análisis de la información, búsqueda de la alternativa correcta y evaluación de los resultados.

Análisis de la información

Para determinar la manera de cómo la filosofía ha contribuido a desarrollar la capacidad a análisis de la información de las estudiantes se han elaborado las preguntas 10 sobre la primera misa luego de la emergencia, la 11

sobre la doble remuneración en pandemia y la 12 sobre la afirmación de que lo único válido es lo verificable (ver tablas N°30, 31, 32 y 33 y las figuras N°45, 46 y 47).

Estadísticos

Tabla 30

Estadísticos de las preguntas 10, 11 y 12

| Estadísticos | | | |
|---------------------|-------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| | Primera misa luego de la emergencia | Doble remuneración en pandemia | Lo único válido es lo verificable |
| N Válido | 104 | 104 | 104 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra la totalidad de las respuestas de las preguntas 10, 11 y 12.

Tablas de frecuencias y gráficos

Tabla 31

Frecuencia de la pregunta sobre la primera misa luego de la emergencia

| Primera misa luego de la emergencia | | | | | | |
|--|------------------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | | 49 | 47.1 | 47.1 | 47.1 |
| | Logro ideal | | 29 | 27.9 | 27.9 | 75.0 |
| | Logro medio | | 14 | 13.5 | 13.5 | 88.5 |
| | Logro en proceso | | 1 | 1.0 | 1.0 | 89.4 |
| | Logro en inicio | | 11 | 10.6 | 10.6 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima pregunta sobre la primera misa luego de la emergencia.

Figura 45

Gráfico sobre la primera misa luego de la emergencia



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la décima pregunta acerca de la primera misa luego de la emergencia.

Tabla 32

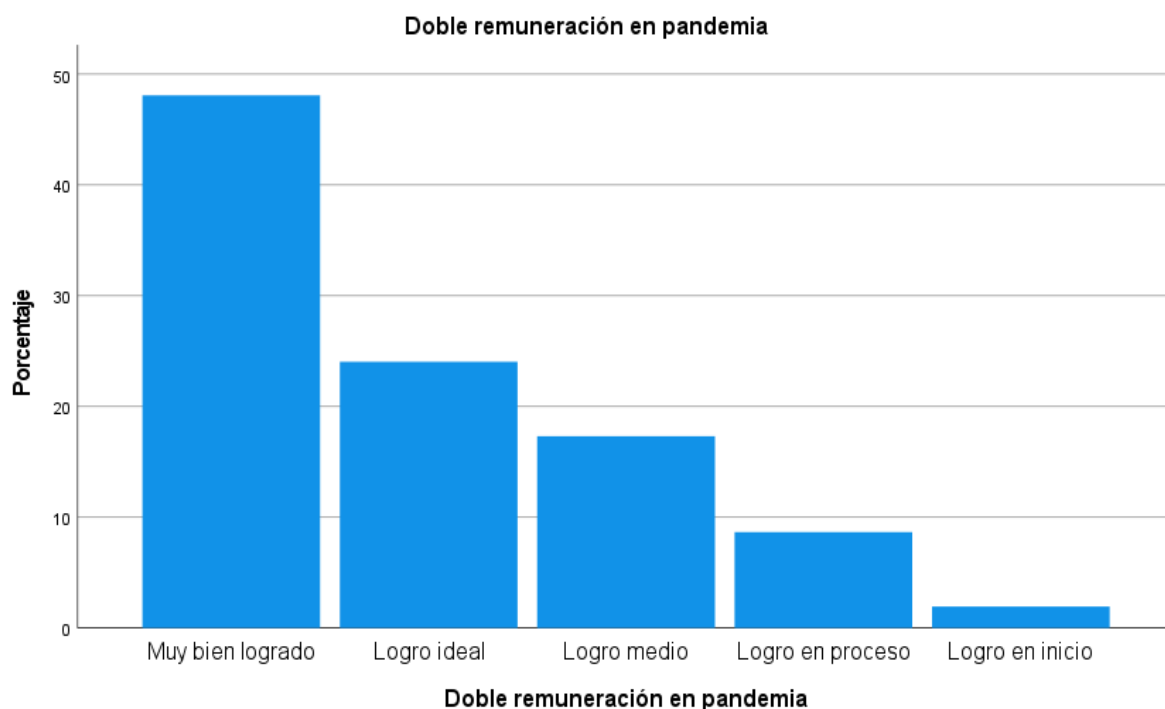
Frecuencia de la pregunta sobre la doble remuneración en pandemia

| Doble remuneración en pandemia | | | | | | |
|---------------------------------------|------------------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | | 50 | 48.1 | 48.1 | 48.1 |
| | Logro ideal | | 25 | 24.0 | 24.0 | 72.1 |
| | Logro medio | | 18 | 17.3 | 17.3 | 89.4 |
| | Logro en proceso | | 9 | 8.7 | 8.7 | 98.1 |
| | Logro en inicio | | 2 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima primera pregunta sobre la doble remuneración en pandemia.

Figura 46

Gráfico sobre la doble remuneración en pandemia



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la décima primera pregunta sobre la doble remuneración en pandemia.

Tabla 33

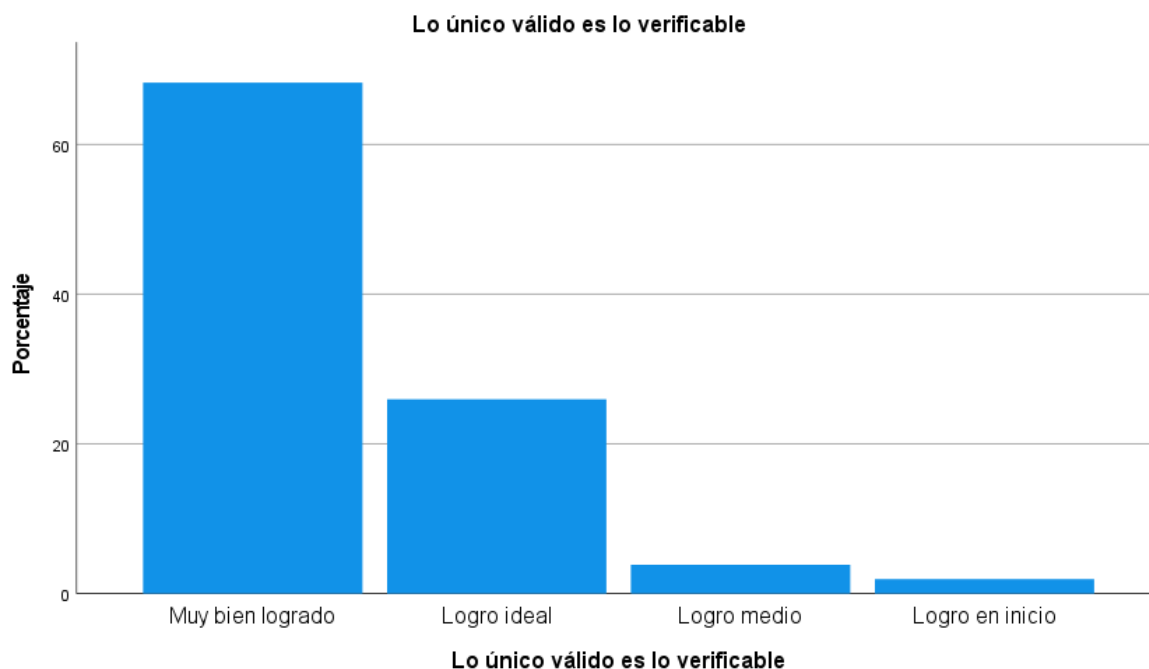
Frecuencia de la pregunta acerca de que lo único válido es lo verificable

| | | Lo único válido es lo verificable | | | | |
|--------|------------------|--|------------|-------------------|----------------------|--|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | |
| Válido | Muy bien logrado | 71 | 68.3 | 68.3 | 68.3 | |
| | Logro ideal | 27 | 26.0 | 26.0 | 94.2 | |
| | Logro medio | 4 | 3.8 | 3.8 | 98.1 | |
| | Logro en inicio | 2 | 1.9 | 1.9 | 100.0 | |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima segunda pregunta acerca de que lo único válido es lo verificable.

Figura 47

Gráfico acerca de que lo único válido es lo verificable



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la décima segunda pregunta acerca de que lo único válido es lo verificable.

Las respuestas a las preguntas 10, 11 y 12 revelan que la mayoría de las estudiantes encuestadas analizan la información antes de tomar una decisión, pues en la pregunta sobre la primera misa después de la emergencia el 47.1% se ubica en “muy bien logrado”, en la pregunta sobre la remuneración en pandemia el porcentaje es de 48.1% y en la pregunta sobre lo único válido es lo verificable el 63.3%. También es muy significativo el porcentaje “logro ideal” (27.9, 24.0 y 26.0 respectivamente).

Buscar la alternativa correcta

Las preguntas 13 sobre la contratación de un nuevo trabajador, la 14 sobre un préstamo bancario y la 15 sobre Dios como creación del hombre están encaminadas a ver en qué medida se ha desarrollado la dimensión “Buscar la alternativa correcta”, como parte del desarrollo de la capacidad de

“Tomar decisiones” de las estudiantes (ver tablas N°34, 35, 36 y 37 y las figuras N°48, 49 y 50).

Estadísticos

Tabla 34

Estadísticos de las preguntas 13, 14 y 15

| Estadísticos | | | |
|---------------------|----------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| | Contratación de nuevo trabajador | Préstamo bancario | Dios como creación del hombre |
| N Válido | 104 | 104 | 104 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 13,14 y 15.

Tablas de frecuencias y gráficos de barras

Tabla 35

Frecuencia de la pregunta sobre la contratación de un nuevo trabajador

| Contratación de nuevo trabajador | | | | | | |
|---|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|--|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | |
| Válido | Muy bien logrado | 50 | 48.1 | 48.1 | 48.1 | |
| | Logro ideal | 36 | 34.6 | 34.6 | 82.7 | |
| | Logro medio | 14 | 13.5 | 13.5 | 96.2 | |
| | Logro en proceso | 3 | 2.9 | 2.9 | 99.0 | |
| | Logro en inicio | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 | |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima tercera pregunta sobre la contratación de un nuevo trabajador.

Figura 48

Gráfico sobre la contratación de un nuevo trabajador



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la décima tercera pregunta sobre la contratación de un nuevo trabajador.

Tabla 36

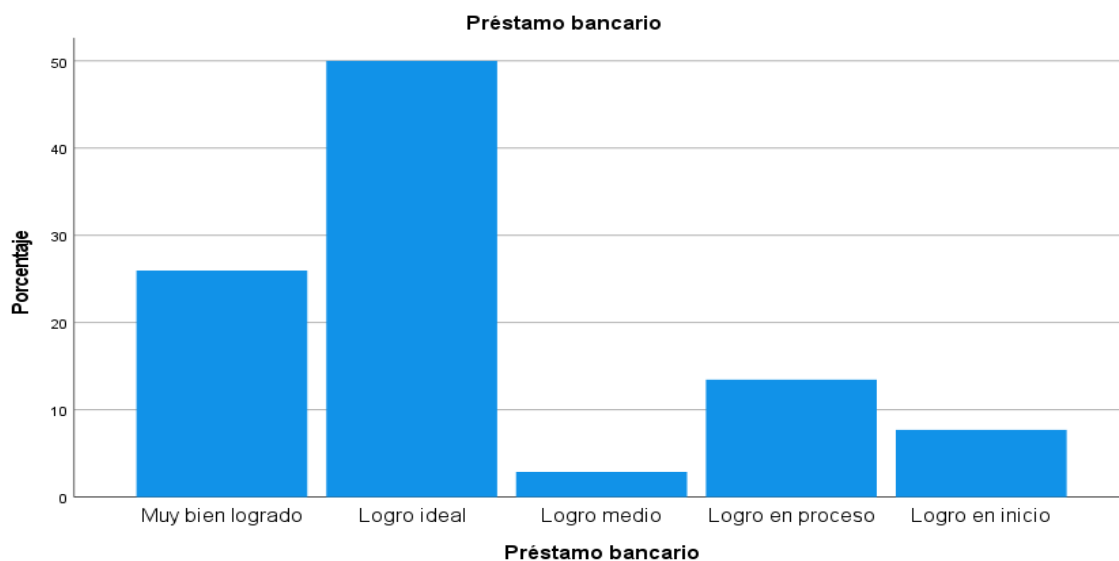
Frecuencia de la pregunta sobre un préstamo bancario

| Préstamo bancario | | | | | | |
|--------------------------|------------------|-----|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | 27 | 26.0 | 26.0 | 26.0 | |
| | Logro ideal | 52 | 50.0 | 50.0 | 76.0 | |
| | Logro medio | 3 | 2.9 | 2.9 | 78.8 | |
| | Logro en proceso | 14 | 13.5 | 13.5 | 92.3 | |
| | Logro en inicio | 8 | 7.7 | 7.7 | 100.0 | |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima cuarta pregunta sobre un préstamo bancario

Figura 49

Gráfico sobre un préstamo bancario



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la décima cuarta pregunta acerca de un préstamo bancario.

Tabla 37

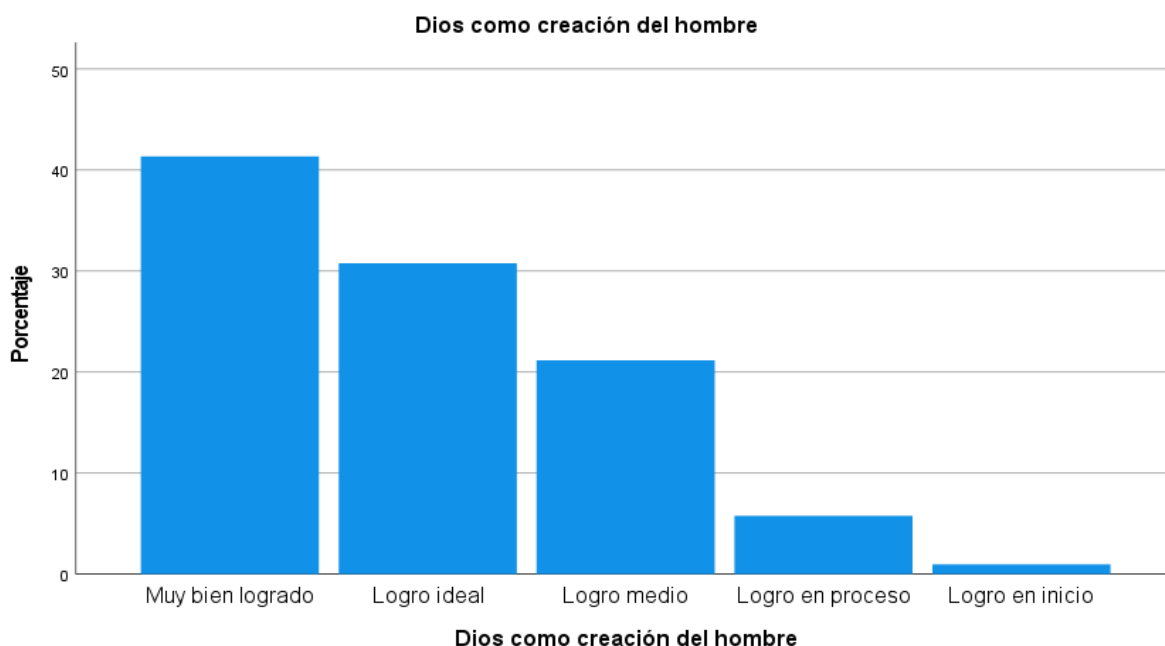
Frecuencia de la pregunta sobre Dios como creación del hombre

| | | Dios como creación del hombre | | Porcentaje | Porcentaje |
|--------|------------------|-------------------------------|------------|------------|------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | válido | acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | 43 | 41.3 | 41.3 | 41.3 |
| | Logro ideal | 32 | 30.8 | 30.8 | 72.1 |
| | Logro medio | 22 | 21.2 | 21.2 | 93.3 |
| | Logro en proceso | 6 | 5.8 | 5.8 | 99.0 |
| | Logro en inicio | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima quinta pregunta sobre Dios como creación del hombre.

Figura 50

Gráfico sobre Dios como creación del hombre



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la décima quinta pregunta acerca de Dios como creación del hombre.

Se puede apreciar, en esta dimensión, que los mayores porcentajes se ubican entre “muy bien logrado” y “logro ideal”: pregunta 13 sobre la contratación de un nuevo trabajador: 48.1% y 34.6% respectivamente; pregunta 14 sobre un préstamo bancario: 26.0 y 50.0 respectivamente; y pregunta 15 sobre Dios como creación del hombre: 41.3% y 30.8% respectivamente.

Evaluación de los resultados

A través de las preguntas 16 sobre montar un nuevo negocio, la 17 sobre la denegación de licenciamiento de algunas universidades por parte de la SUNEDU y la 18 sobre el tipo de preguntas en una evaluación se ha buscado determinar la medida en qué la filosofía ha contribuido a desarrollar la capacidad de “Evaluación de los resultados” de las estudiantes como una

dimensión de la capacidad de tomar decisiones (ver tablas N°38, 39, 40 y 41 y las figuras N°51, 52 y 53).

Estadísticos

Tabla 38

Estadísticos de las preguntas 16, 17 y 18

| Estadísticos | | | |
|---------------------|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Montar un nuevo negocio | Denegación de licenciamiento SUNEDU | Tipo de preguntas en una evaluación |
| N Válido | 104 | 104 | 104 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 16,17 y 18.

Tablas de frecuencias y gráficos de barras

Tabla 39

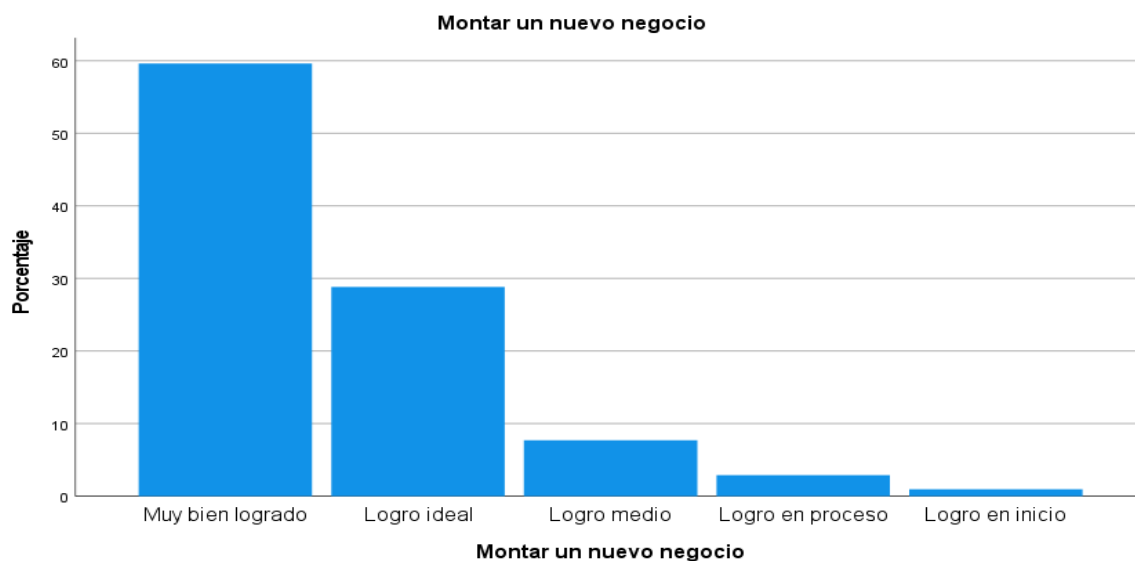
Frecuencia de la pregunta de montar un nuevo negocio

| Montar un nuevo negocio | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | | 62 | 59.6 | 59.6 | 59.6 |
| | Logro ideal | | 30 | 28.8 | 28.8 | 88.5 |
| | Logro medio | | 8 | 7.7 | 7.7 | 96.2 |
| | Logro en proceso | | 3 | 2.9 | 2.9 | 99.0 |
| | Logro en inicio | | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| Total | | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima sexta pregunta sobre montar un nuevo negocio.

Figura 51

Gráfico sobre montar un nuevo negocio



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la décima sexta pregunta acerca de montar un nuevo negocio.

Tabla 40

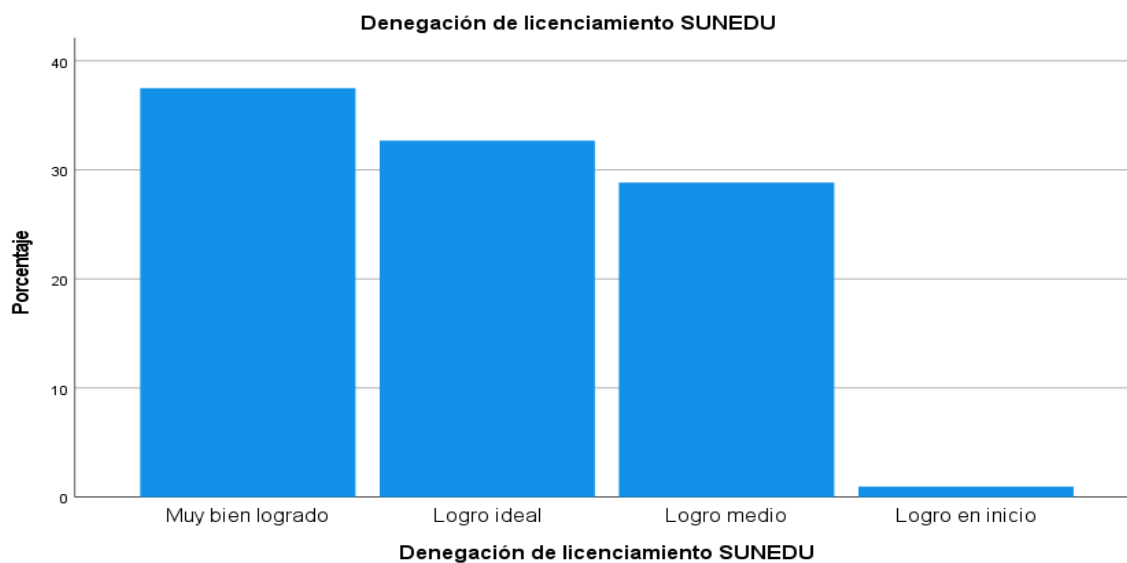
Frecuencia de la pregunta sobre la denegación de licenciamiento de SUNEDU

| Denegación de licenciamiento SUNEDU | | | | | | |
|--|------------------|------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 39 | 37.5 | 37.5 | 37.5 |
| | Logro ideal | | 34 | 32.7 | 32.7 | 70.2 |
| | Logro medio | | 30 | 28.8 | 28.8 | 99.0 |
| | Logro en inicio | | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la pregunta sobre la denegación de licenciamiento de SUNEDU.

Figura 52

Gráfico sobre la denegación de licenciamiento de SUNEDU



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la décima séptima pregunta sobre la denegación de licenciamiento de SUNEDU

Tabla 41

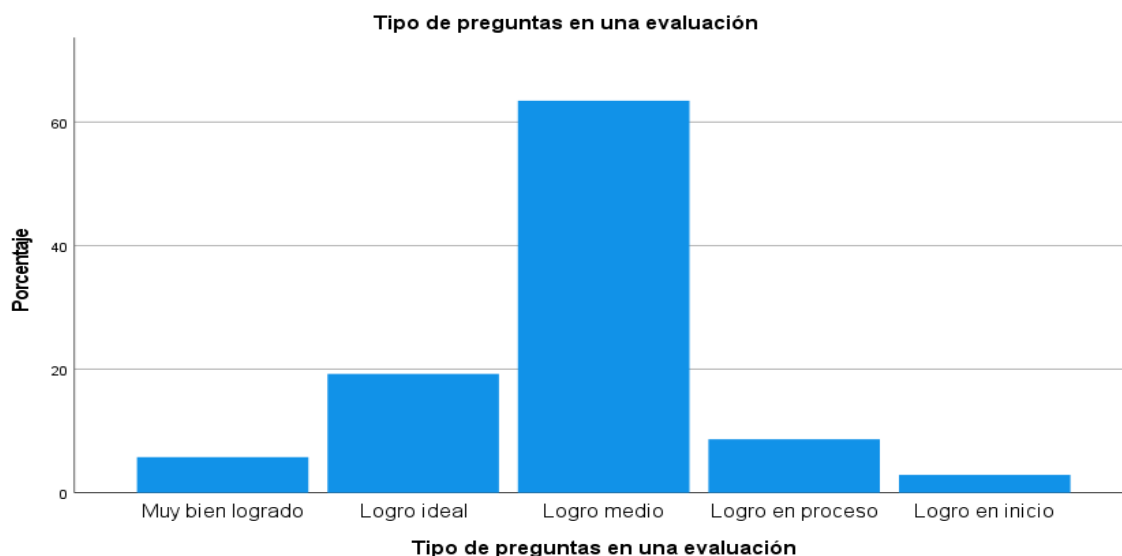
Frecuencia de la pregunta acerca del tipo de preguntas en una evaluación

| | | Tipo de preguntas en una evaluación | | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------|-------------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | | |
| Válido | Muy bien logrado | 6 | 5.8 | 5.8 | 5.8 |
| | Logro ideal | 20 | 19.2 | 19.2 | 25.0 |
| | Logro medio | 66 | 63.5 | 63.5 | 88.5 |
| | Logro en proceso | 9 | 8.7 | 8.7 | 97.1 |
| | Logro en inicio | 3 | 2.9 | 2.9 | 100.0 |
| Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima octava pregunta sobre el tipo de preguntas en una evaluación.

Figura 53

Gráfico sobre el tipo de preguntas en una evaluación



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes sobre la décima octava pregunta sobre el tipo de preguntas en una evaluación.

En las preguntas 16 (montar un nuevo negocio) y 17 (denegación del licenciamiento por parte de la SUNEDU), los porcentajes mayores se ubican entre “muy bien logrado” (59.6% y 37.5% respectivamente) y “logro ideal” (28.8% y 32,7% respectivamente). No así, en la pregunta 18 sobre el tipo de evaluación en que los mayores porcentajes se ubican en el “logro medio” (63.5%) y “logro ideal” (19.2%).

Las respuestas de las estudiantes a esta parte del cuestionario revelan que el diálogo o discusión que se hace en filosofía sí les ha ayudado a desarrollar su capacidad de tomar decisiones, como una dimensión del pensamiento crítico.

Análisis documental: Sílabo de Filosofía II

Para el logro del segundo objetivo se ha analizado la metodología señalada en el sílabo.

En el aspecto de la didáctica, el sílabo resalta el uso del método socrático para el desarrollo de las capacidades sociocognitivas y conativas en la construcción de los aprendizajes:

El curso promueve la participación, crítica y creativa de las estudiantes, sirviéndose de una metodología propia como es el método socrático, para el desarrollo de las capacidades sociocognitivas y conativas que intervienen en los procesos de construcción y reconstrucción de los aprendizajes personales y grupales, que se sustentan en aprendizajes autónomos y cooperativos, dentro de un clima de respeto y responsabilidad mutua (Sílabo de Filosofía II, Metodología).

En vistas al logro del segundo objetivo se han presentado los resultados de las preguntas 5-8 de las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes, así como también los resultados de las preguntas de la 10 a la 18 del cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de la didáctica del sílabo de Filosofía II.

De estos resultados se puede sintetizar resaltando que la opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes encuestados comentan que las preguntas que se hacen en filosofía, mediante el uso de la dialéctica, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones como una dimensión del pensamiento crítico; como también se resalta que el cuestionario revela que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de tomar decisiones, como una de sus dimensiones del pensamiento crítico.

4.4. Resultados del objetivo específico 3 (OB3)

El tercer objetivo está orientado a determinar de qué manera la mayéutica, dar a luz el conocimiento, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en la capacidad de metacognición en sus dimensiones de: autorregulación, retroalimentación, autorreflexión y autoevaluación.

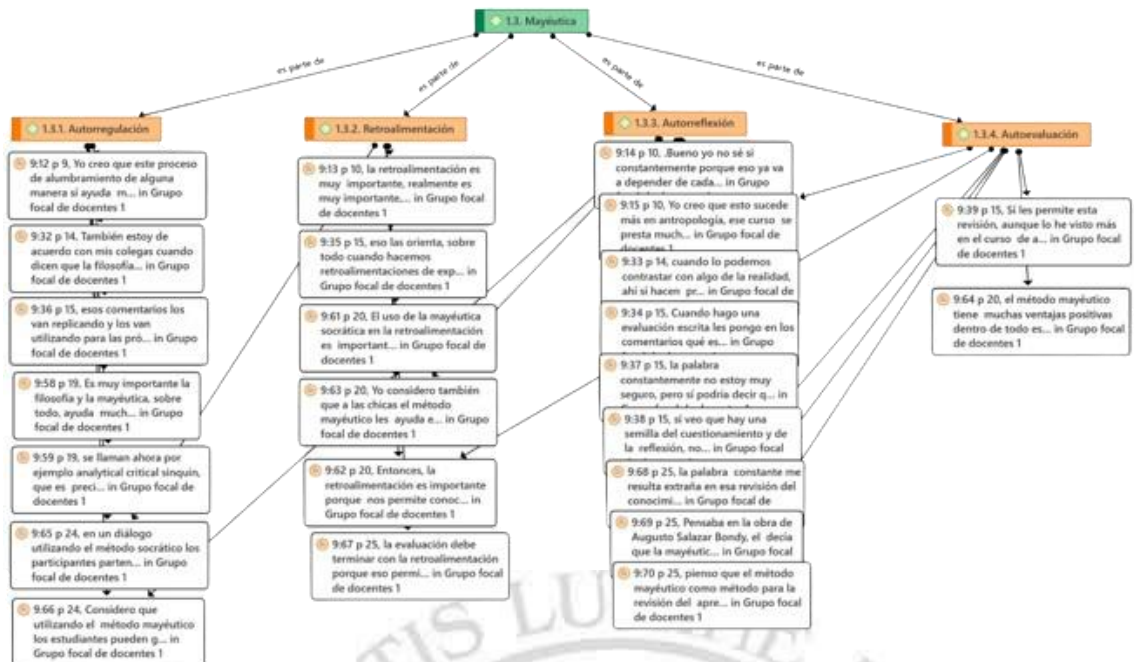
Para este objetivo se han analizado las preguntas 9, 10, 11 y 12 de las entrevistas, tanto al grupo focal de docentes, como de los seis grupos focales de estudiantes, puesto que estas preguntas han sido elaboradas para recoger las percepciones tanto de docentes como de estudiantes sobre cómo la mayéutica, como un momento importante del método socrático, contribuye al desarrollo de la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico. Igualmente se han analizado las preguntas de la 19 a la 27 del cuestionario, puesto que estas preguntas han sido elaboradas para determinar el grado en que la filosofía ha ayudado a desarrollar el pensamiento crítico de las estudiantes en su capacidad de la metacognición. También se han analizado los contenidos del sílabo, puesto que ellos están orientados al logro de la capacidad de la metacognición.

Percepciones de los docentes

Se presentan las percepciones de los docentes sobre el tercer momento del método socrático, la mayéutica o alumbramiento del conocimiento, que busca desarrollar la capacidad de metacognición en las estudiantes: autorregulación, retroalimentación, autorreflexión y autoevaluación, como se aprecia en la figura N°54.

Figura 54

Percepciones de los docentes sobre la mayéutica



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de docentes sobre la mayéutica en sus dimensiones de autorregulación, retroalimentación, autorreflexión y autoevaluación.

Autorregulación:

La filosofía en general y específicamente el uso de la mayéutica, a través del diálogo, ayuda muchísimo a que sea el mismo estudiante quien descubra sus propios conocimientos, genere nuevas ideas, reformule sus propios planteamientos, lo que hoy se conoce como “analytical critical thinking”. El método socrático ayuda a que el estudiante esté continuamente revisando sus pensamientos, que también le ayudará a tomar sus decisiones:

Yo creo que este proceso de alumbramiento de alguna manera sí ayuda mucho, o sea yo estoy plenamente convencida de que la filosofía más que un uso teórico debería y tiene un uso práctico; entonces, sí, sí ayuda a que ellas revisen, obviamente no todos sus conocimientos, pero habrá

algunos que sí como los políticos, los sociales, incluso tienen que ver con sus propias decisiones (9:12 p 9).

Es muy importante la filosofía y la mayéutica, sobre todo, ayuda mucho, en eso en nuestros estudiantes, y contrastando con la realidad, hoy eso está de moda porque se habla, claro que ya sabemos que la filosofía en la actualidad lo han segmentado y fragmentado en cursos como se llaman ahora por ejemplo analytical critical thinking, que es precisamente como ayudar a generar ideas y crear ideas que es lo que están sacando ahora en el campo no solamente empresarial o del marketing, sino que también está en varias disciplinas, en la filosofía para niños por ejemplo; entonces, en esa línea la filosofía sí ayuda, es como que este lema despierta al gigante dormido de tu interior... (9: 58-59 p 19).

Retroalimentación

Después de haber cerrado un tema, resulta muy importante la retroalimentación como una estrategia de la enseñanza-aprendizaje, puesto que sin esta el aprendizaje resulta incompleto. En el tema de la virtualidad esta resulta más factible hacerla en los canales donde participan mayor cantidad de estudiantes y se sienten más libres para participar y les ayuda a corregirse para posteriores aprendizajes:

Estoy completamente convencida de que la retroalimentación es muy importante, realmente es muy importante, es fundamental. Ayer hablábamos de la motivación, entonces es la parte inicial, pero si tu no cierras tu tema con una retroalimentación correcta o apropiada, entonces

la alumna se queda como que en blanco y no te va a entender y más con temas abstractos. Sí es importante (9:13 p 10).

... eso las orienta, sobre todo cuando hacemos retroalimentaciones de exposiciones voy un momento al canal específico con las alumnas y hablo con ellas unos minutos, eso sí es muy provechoso porque vas recogiendo lo que uno dice, en el canal hay mucha más seguridad y se puede conversar con mayor libertad y esos comentarios los van replicando y los van utilizando para las próximas exposiciones y evaluaciones (9:35 p 15).

Autorreflexión

Los comentarios que hacen los docentes a los aprendizajes de las estudiantes ayudan a la reflexión de estas, que le permiten mejorar sus aprendizajes. El uso del método socrático, propio de la filosofía, en general favorece la crítica, la reflexión, el análisis, la creación de nuevas ideas, muy en particular en el curso de antropología filosófica:

Yo considero también que a las chicas el método mayéutico les ayuda en la reflexión y allí tiene que ver mucho el tema de la retroalimentación, cuando se lee puedo ver que reflexionan y veo que algunas tienen un pensamiento más complejo, otras tienen un pensamiento más simple, propio de cada estudiante, pero todas reflexionan a su manera y eso es válido (9:63 p 20).

Pensaba en la obra de Augusto Salazar Bondy, él decía que la mayéutica socrática permite la revisión del aprendizaje, la generación del conocimiento, propia del diálogo e intercambio de ideas, la capacidad

interpretativa, analítica, reflexiva; pienso que el método mayéutico como método para la revisión del aprendizaje genera frutos y es muy positivo (9:69-70 p 25).

Autoevaluación

El método socrático permite a la estudiante una evaluación de sus propios aprendizajes y no solo en filosofía II, sino también en otros cursos de filosofía como son axiología o antropología filosófica, como también las clases virtuales son una limitante y se espera que en las clases presenciales se dé mayor participación. El método socrático, mediante el diálogo y la refutación, permite una mayor claridad de pensamiento, revisar las propias ideas:

... el método mayéutico tiene muchas ventajas positivas dentro de todo ese proceso y sobre todo en el tema cuando nos preguntamos sobre si las estudiantes revisan el conocimiento; por ejemplo, dentro de filosofía 2 cada pensador es consecuente, entonces siempre que entramos a una nueva unidad ellas revisan interiormente y empiezan de nuevo porque para poder entender no podemos irnos de frente al deductivo y luego al inductivo. Entonces, el método socrático ayuda mucho, no solo en filosofía 2 sino en todas las ramas de la filosofía, en axiología, en antropología filosófica (9:64 p 20).

... en esa revisión del conocimiento, pienso que el diálogo socrático permite la reflexión durante el momento en que se está desarrollando esta dinámica o metodología de trabajo y que conllevara en todo caso a una claridad de pensamientos, pero cada vez que se aplica el método socrático a través del dialogo y la refutación, va a permitir revisar las

ideas; ahora, que esto sea constante supongo que, durante la dinámica o el uso de metodología, pero no sé si a lo largo... (9:69 p 25).

Los docentes opinan que la mayéutica o dar a luz el conocimiento sí favorece el desarrollo de la capacidad de metacognición de la estudiante, en sus dimensiones de autorregulación, retroalimentación, autorreflexión y autoevaluación.

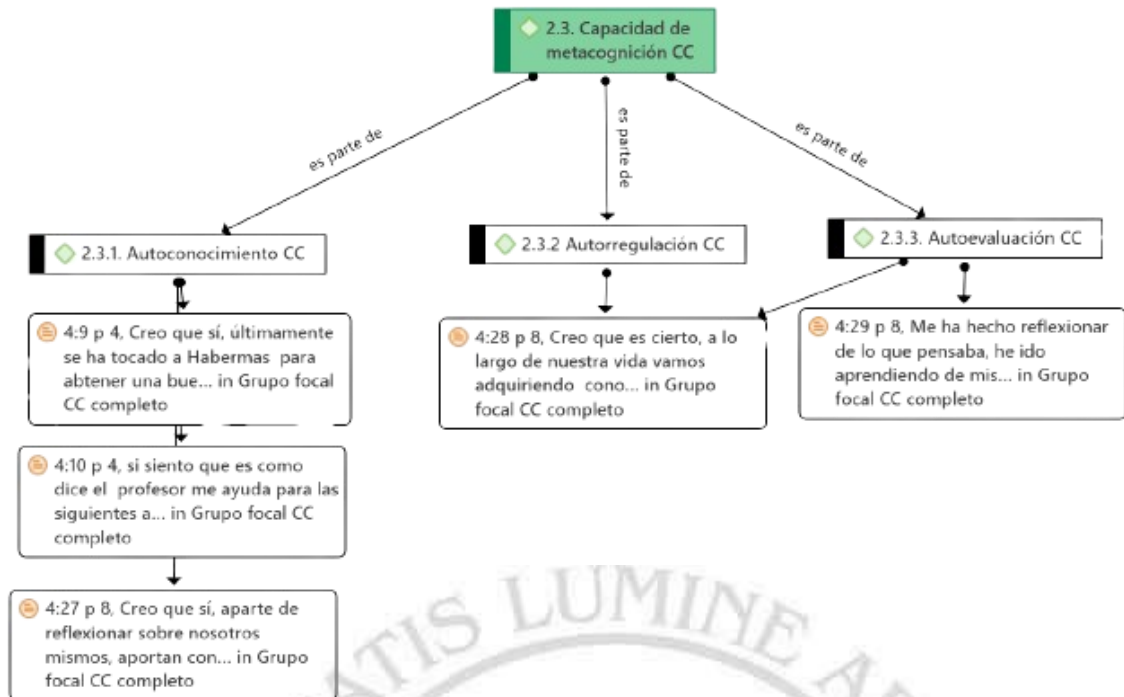
Percepciones de las estudiantes: metacognición

La **metacognición** es la tercera capacidad del pensamiento crítico que se busca desarrollar en las estudiantes, en sus tres dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación. La fuente de información para este tercer objetivo son las respuestas de las preguntas 10,11 y 12 de las entrevistas a los seis grupos focales de estudiantes y las preguntas 19 a la 27 del cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico.

Ciencias de la comunicación: Se presentan las respuestas del grupo focal de Ciencias de la Comunicación sobre la capacidad de metacognición, como se puede apreciar en la figura N°55.

Figura 55

Percepciones de las estudiantes de ciencias de la comunicación.



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de ciencias de la comunicación sobre la capacidad de metacognición en sus dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Autoconocimiento

La filosofía sí ayuda a tener un mejor conocimiento de sí mismo, a valorar sus conocimientos, a reflexionar sobre sí mismo. Así, cuando a las entrevistadas se les pregunta sobre la actitud que tomarían cuando el docente les formula observaciones a sus evaluaciones, contestan que, si ellas tienen la razón, se lo expresan al profesor:

En mi caso dependiendo, si siento que es como dice el profesor me ayuda para las siguientes actividades; pero si creo que tengo la razón le pregunto al profesor, yo creo que es así, en clase lo había explicado de esa manera. Me ha pasado últimamente y el profesor me ha dicho que

tienes la razón y me ha aumentado puntos. A veces nos cohibimos ah no, es el profesor y tiene la razón (4:10 p 4).

Creo que sí, aparte de reflexionar sobre nosotros mismos, aportan con la sociedad. Por ejemplo, en Hegel, con el amo y el esclavo, el que más trabaja y el que más se esfuerza es el que tiene menos, se está en constante lucha (4:27 p 8).

Autorregulación

Todo conocimiento es provisional, van apareciendo nuevas corrientes filosóficas, se van generando nuevos conocimientos:

Creo que es cierto, a lo largo de nuestra vida vamos adquiriendo conocimientos como por ejemplo en el colegio, también si se aplica con el racionalismo y el empirismo, se puede apoyar para generar más conocimientos y aprender (4:28 p 8).

Autoevaluación

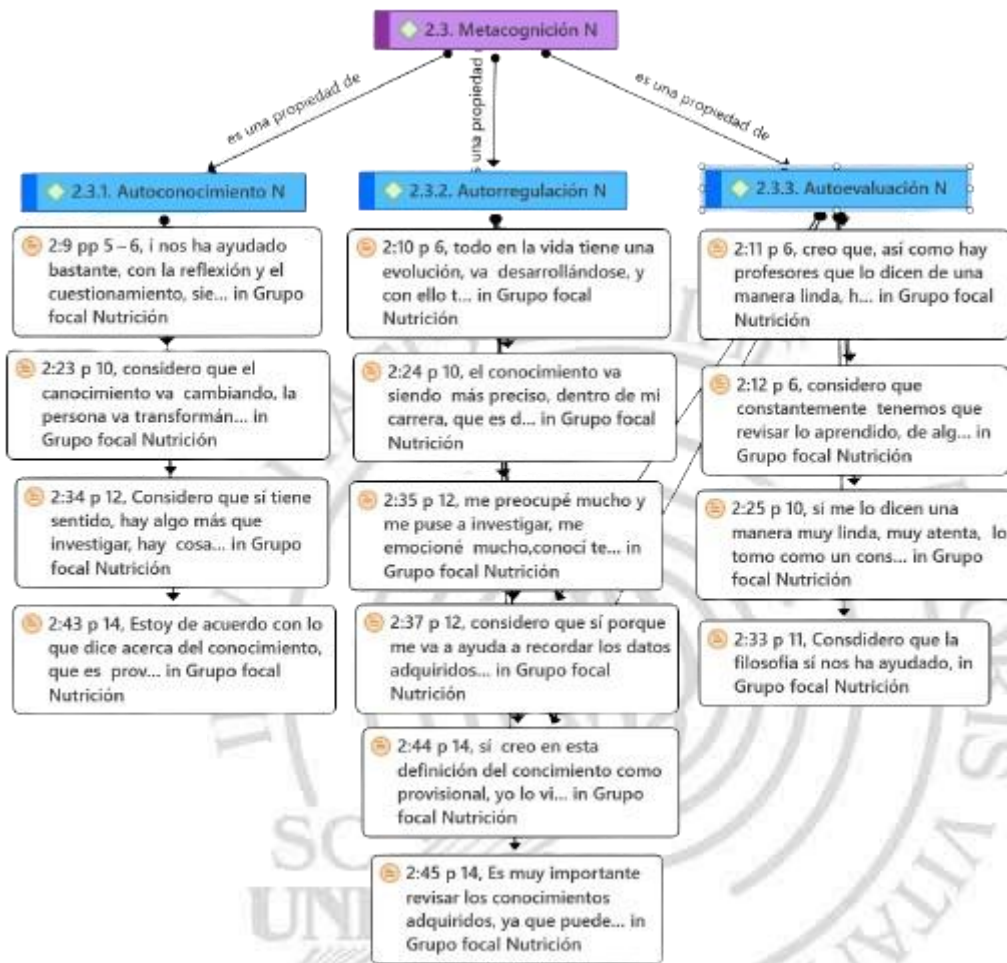
El diálogo socrático favorece la reflexión, los nuevos aprendizajes, a enfrentar nuevas situaciones:

Me ha hecho reflexionar de lo que pensaba, he ido aprendiendo de mis compañeras, por ejemplo, en lo último a veces me da miedo enfrentar, a veces me quedo callada y no lo digo (4:29 p 8).

Nutrición: Se presentan las respuestas del grupo focal de nutrición sobre la capacidad de metacognición, como se puede observar en la figura N°56.

Figura 56

Percepciones de las estudiantes de nutrición sobre la metacognición



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de nutrición sobre la capacidad de metacognición en sus dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Autoconocimiento

La filosofía, por ser reflexiva y crítica, favorece el autoconocimiento, la toma de decisiones, ayuda a entender que todo conocimiento es provisional, va cambiando, como también cambia la persona, hay siempre nuevos descubrimientos, nuevas propuestas, nuevas situaciones, a las que hay que ir adaptándose:

Concuero con mis compañeras y considero que el conocimiento va cambiando, la persona va transformándose, el conocimiento va siendo más preciso, dentro de mi carrera, que es derecho, que va cambiando, he avanzado bastante desde hace dos o tres años que ingresé a la universidad (2:23 p 10).

Estoy de acuerdo con lo que dice acerca del conocimiento, que es provisional, incluyéndome a mí, las experiencias que se viven en el pasado, en el futuro se puede cambiar de perspectivas, su mentalidad, por ejemplo, no pienso igual que como pensaba hace un año (2:43 p 14).

Autorregulación

La filosofía ayuda a revisar continuamente nuestros conocimientos, a ir actualizándonos, a aplicar conocimientos anteriores, a utilizar información valiosa para adaptarla a los momentos actuales. Todo conocimiento es provisional, lo cual impulsa a seguir investigando, a descubrir nuevos conocimientos

.... tengo una tía de parte de mi mamá que vivía lejos, pero ha tenido que venir al costado de mi abuelita y todos la hemos atendido, me preocupé mucho y me puse a investigar, me emocioné mucho, conocí

temas que no sabía, desconocía y también con mi carrera de nutrición conozco nuevos temas y eso me impulsa (2:35 p 12).

...por ejemplo no pienso igual que como pensaba hace un año, por ejemplo, desde el 2020 al 2021, he cambiado, se puede decir, casi totalmente en algunos puntos, que son importantes como la religión, creencias, pero sí creo en esta definición del conocimiento como provisional, yo lo vivo cada año ya que descubro más cosas, eso me impulsa a seguir investigando más cosas, a descubrir más conocimientos durante todo el año (2:44 p 14).

Autoevaluación

La filosofía, por su carácter crítico y reflexivo, ayuda a revisar continuamente los conocimientos adquiridos, a aceptar una crítica constructiva. Así, ante una observación de un docente, las entrevistadas expresan que sí la aceptan, pero depende mucho cómo el docente lo diga:

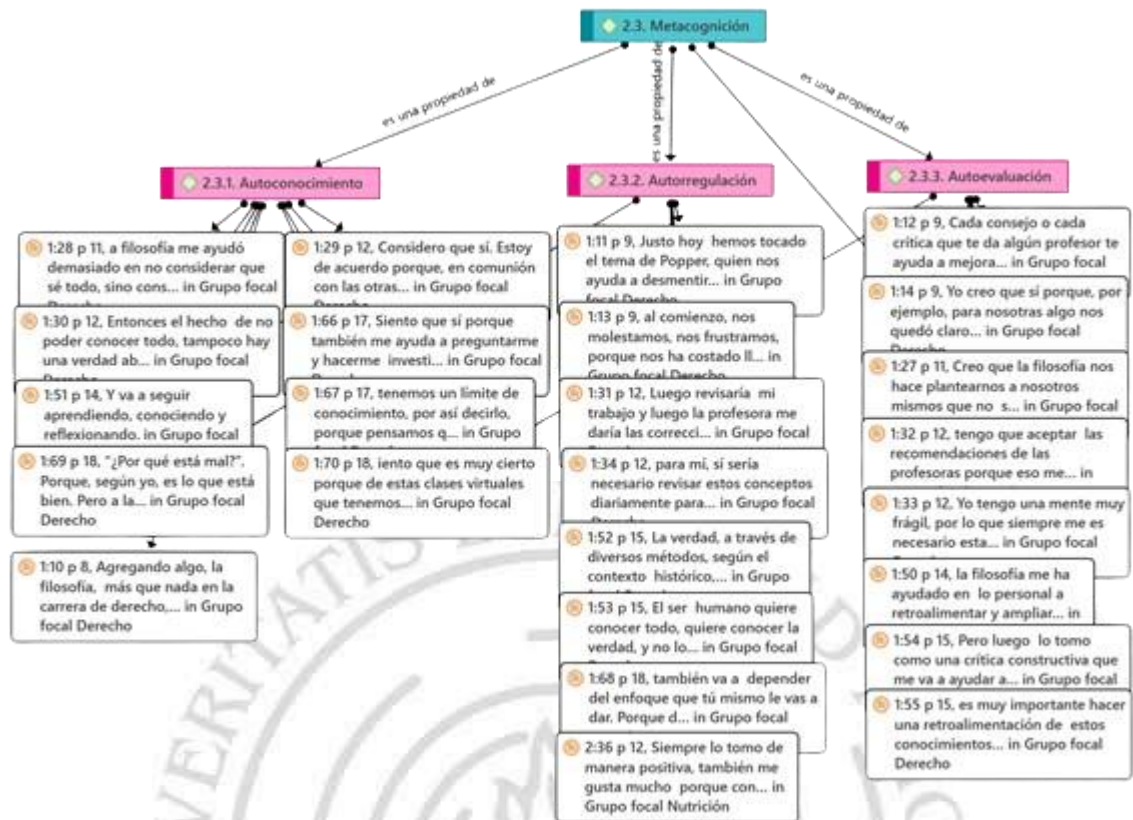
Concuerdo con mis compañeras, en realidad creo que, así como hay profesores que lo dicen de una manera linda, hay otros profesores que son toscos, por así decirlo, siempre tiene que haber respeto entre maestro y alumno, pero siempre lo voy a tomar de la mejor manera, ya que es una crítica constructiva para mí (2:11 p 6).

Considero que la filosofía sí nos ha ayudado, en parte a ser más reflexiva y tomar las cosas de manera más consciente (2:33 p 11).

Derecho: Se presentan las respuestas del grupo focal de Derecho sobre la capacidad de metacognición, como se aprecia en la figura N°57.

Figura 57

Percepción de las estudiantes de derecho sobre la metacognición



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de derecho sobre la capacidad de metacognición en sus dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Autoconocimiento

La filosofía ayuda a conocerse a sí mismo, a ver lo que se sabe, a entender que no hay límites para conocer, pero no se puede saber todo, no hay una verdad absoluta; conociendo sus límites uno puede ver en qué mejorar; ayuda a sustentar, refutar o criticar lo adquirido. Al término del día, mediante un proceso reflexivo, uno se pregunta sobre lo que he aprendido hoy:

Creo que la filosofía nos hace plantearnos a nosotros mismos que no sabemos nada y, el hecho de plantearnos eso, nos ayuda a que

aprendamos aún más. Entonces la filosofía me ayudó demasiado en no considerar que sé todo, sino considerar que todavía me falta aprender más. Porque la filosofía es crítica y nunca hay un límite para aprender, siempre se aprende, a cada rato (1:28 p 11).

Siento que la filosofía ayuda mucho en esa parte, pues nos posiciona en un lugar en el que el ser humano puede irse para este lado como para el otro, que nunca va a ser cierto en sí, pero que sí va a tener una forma de sustentar, refutar o criticar ese pensamiento adquirido. Y va a seguir aprendiendo, conociendo y reflexionando (1:51 p 14).

Autorregulación

La filosofía ayuda a ser más críticos, a aceptar nuestros errores para mejorar nuestros conocimientos, a revisar continuamente nuestros aprendizajes, a defender sus convicciones. Así, ante una observación de un docente, no quedarse callado, sino pedir explicaciones:

En un principio me sentiría mal por el esfuerzo que puse en el trabajo. Luego revisaría mi trabajo y luego la profesora me daría las correcciones y finalmente lo presentaría. Son como unas tres fases. Pero al final sí los acepto porque, de alguna manera, recién estoy comenzando y todavía hay un camino muy largo por recorrer. Así que tengo que aceptar las recomendaciones de las profesoras porque eso me va a ayudar en un futuro (1:31 p 12).

Yo tengo una mente muy frágil, por lo que siempre me es necesario estar revisando los temas porque, más adelante, si no los reviso los olvido. Los conceptos especialmente, porque lo que es práctico sí se me

queda en la cabeza. Entonces, para mí, sí sería necesario revisar estos conceptos diariamente para no olvidarlos (1: 33-34 p 12).

Autoevaluación

La filosofía nos ayuda a evaluar nuestros propios conocimientos, a descubrir lo poco que sabemos (“solo sé que nada sé”), con la subsiguiente exigencia de conocer más, de adquirir nuevos conocimientos. Así, ante la pregunta de cuál sería la actitud que se toma ante una observación o crítica del docente, las encuestadas responden que inicialmente les causaría molestia, pero que la aceptan porque eso les ayudaría a mejorar:

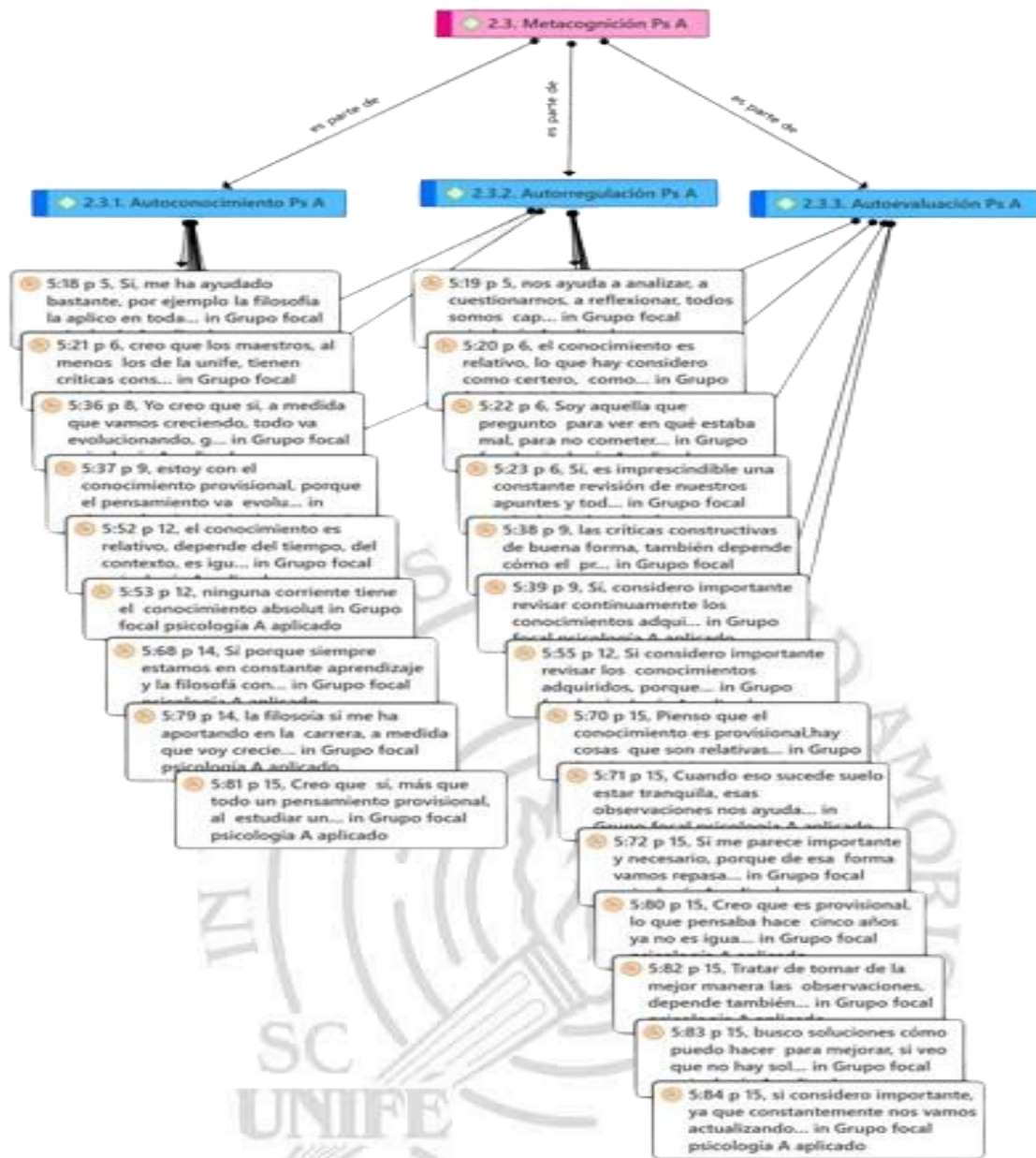
Cada consejo o cada crítica que te da algún profesor te ayuda a mejorar. Y más nosotras, que por más que pensemos que nuestro ensayo es totalmente correcto, los profesores en su experiencia dicen que falta investigar, que aún hay más, que se puede sacar más de las cosas (1:12 p 9).

Creo que la filosofía nos hace plantearnos a nosotros mismos que no sabemos nada y, el hecho de plantearnos eso, nos ayuda a que aprendamos aún más. Entonces la filosofía me ayudó demasiado en no considerar que sé todo, sino considerar que todavía me falta aprender más (1:27 p 11).

Psicología A: Se presentan las respuestas del grupo focal de Psicología A sobre la capacidad de metacognición, como se puede apreciar en la figura N°58.

Figura 58

Percepción de las estudiantes de psicología A sobre la metacognición



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de psicología A sobre la capacidad de metacognición en sus dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Autoconocimiento

La filosofía favorece el autoconocimiento, pues permite analizar, cuestionar, reflexionar, brindar argumentos; ayuda a entender que todo conocimiento es provisional, relativo, no absoluto y se está siempre

aprendiendo. Así, cuando se obtiene un calificación que no se esperaba, se pregunta al docente para ver en qué mejorar:

Sí, me ha ayudado bastante, por ejemplo, la filosofía la aplico en todas las materias que estoy llevando, inclusive la aplico en la psicología, por algo la llevamos, nos ayuda a analizar, a cuestionarnos, a reflexionar, todos somos capaces de pensar. Pero lo hacen de una manera más crítica para poder brindar argumentos (5:18 p 5).

Considero que el conocimiento es relativo, depende del tiempo, del contexto, es igual que cualquier corriente filosófica: el estoicismo, el empirismo, el epicureísmo, el criticismo, ninguna corriente tiene el conocimiento absoluto (5:52-53 p 12).

Autorregulación

La filosofía permite revisar continuamente los conocimientos adquiridos, junto con una continua y ardua investigación; permite entender que todo conocimiento es relativo, provisional, todo está en constante cambio, todo evoluciona. La filosofía brinda las herramientas para transformar la realidad:

Creo que el conocimiento es relativo, lo que hoy considero como certero, como por ejemplo física cuántica, si entre una hora leo otra cosa, puedo cambiar, ya no tener esa certeza. Empiezo a investigar, mi conocimiento empieza a crecer, a discernir, algo que consideraba certero, ahora ya no. No queda estancado, sino que evolucionando (5:20 p 6).

Creo que es provisional, lo que pensaba hace cinco años ya no es igual. Un ejemplo, es que hace cinco años pensaba que a los 19 me iba a casar, era algo ideal, creo que con el tiempo más allá de que iba

madurando, iba desarrollando un pensamiento crítico. Creo que sí, más que todo un pensamiento provisional, al estudiar una carrera no lo voy a ver igual que antes (5:80 p 15).

Autoevaluación

La filosofía permite revisar continuamente lo aprendido para seguir investigando; brinda las herramientas para transformar la realidad; permite comprender que todo conocimiento es provisional. Así, frente a cualquier observación del docente al trabajo solicitado, se lo toma como una oportunidad de mejora:

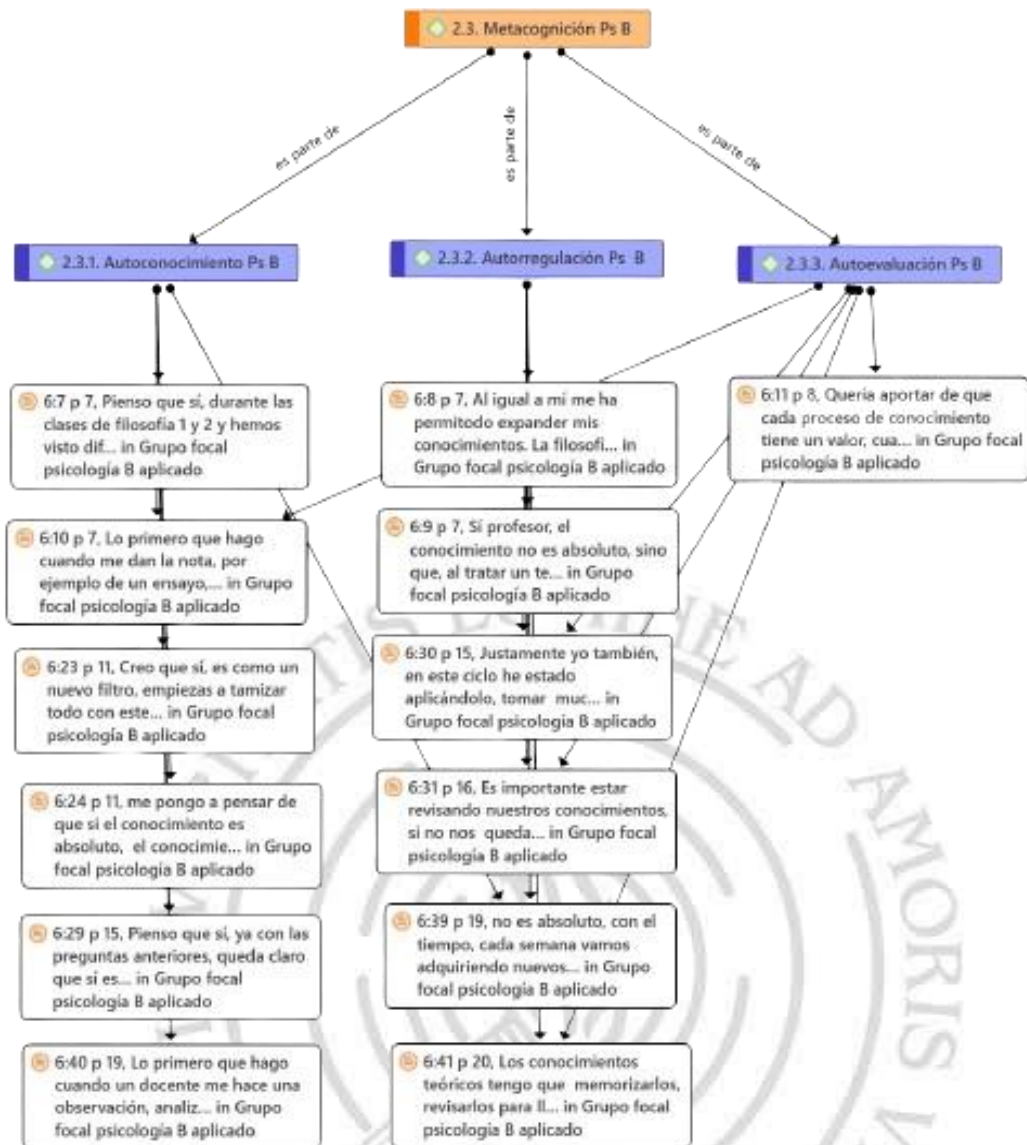
Recordemos que siempre hay algo nuevo que aprender y aplicar. La filosofía debe brindar herramientas para la acción concreta en la transformación de la realidad, si no lo hace, queda en nada (5:23 p 6).

Cualquier observación la tomo como un consejo para seguir mejorando, no la tomo como personal, no permito que me afecte en absoluto, veo más allá de las palabras que la profesora o profesor diga sobre mi trabajo. En base a ese trabajo para mejorar en lo siguiente (5:54 p 12).

Psicología B: Se presentan las respuestas del grupo focal de Psicología B sobre la capacidad de metacognición, como se aprecia en la figura N°59.

Figura 59

Percepción de las estudiantes de psicología B sobre la metacognición



Nota. Se muestran las percepciones del grupo focal de psicología B sobre la capacidad de metacognición en sus dimensiones: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Autoconocimiento

La filosofía favorece el análisis de las diferentes posturas filosóficas, permite tener una mentalidad más abierta. El revisar los conocimientos anteriores permite dar sentido a lo ya aprendido, es como un nuevo filtro, que nos permite crecer críticamente. Todo conocimiento es relativo, provisional, no

es absoluto. Cuando se les pregunta a las entrevistadas sobre la actitud que toman cuando un docente formula observaciones a su trabajo, responden que se las analizan críticamente, se revisa la rúbrica y se le pregunta al docente para mejorar en futuros trabajos:

Lo primero que hago cuando me dan la nota, por ejemplo, de un ensayo, primero me voy a la rúbrica, como decía Heidi y veo los puntos en que he fallado, primero me cuestiono, le pregunto al docente y trato de resolver esa duda, primero resolver la duda que tenemos, de ahí mejorar el trabajo, porque el docente es quien nos evalúa de manera correcta (6:10 p 7).

Creo que sí, es como un nuevo filtro, empiezas a tamizar todo con este nuevo filtro, es imposible pasar por un nuevo filtro, como decía lo del amo y del esclavo, el tema de mis conocimientos anteriores queda atrás, pero con este nuevo filtro, le voy dando más sentido a los conocimientos anteriores, me va sumando a lo que tengo ahora, gracias a lo que tengo ahora se lo debo a la filosofía (6:23 p 11)

Autorregulación

La filosofía permite regular nuestros propios conocimientos, para ser más críticos, tener nuevas ideas, nuevos conocimientos; permite revisar los conocimientos anteriores. A la pregunta sobre si el conocimiento es relativo o absoluto, la respuesta es unánime al considerar que es relativo, lo que permite ir enriqueciéndose, buscar nuevos conocimientos:

Sí profesor, el conocimiento no es absoluto, sino que, al tratar un tema, van a surgir muchas preguntas, al dar una respuesta van a surgir otras

preguntas. No se va a llegar a un conocimiento final, sino que, a partir de ello, van a surgir nuevas ideas, nuevos conocimientos. El conocimiento no es absoluto, es provisional (6:9 p 7).

Es importante estar revisando nuestros conocimientos, si no nos queda todo claro es necesario tratar de entender ese conocimiento, nos va a ayudar mucho (6:31 p 16).

Autoevaluación

La filosofía ayuda a evaluar continuamente sus propios conocimientos para ver qué se está haciendo bien y qué no. Es necesario revisar continuamente los conocimientos adquiridos, puesto que te ayudarán a mejorar:

Quería aportar de que cada proceso de conocimiento tiene un valor, cuando una persona llega, se levanta de su cama, cuando llega la noche se cuestiona: qué he aprendido hoy, que estoy haciendo mal, hay temas que me toman un tiempo para entenderlo, el hecho de que nos preguntemos y cuestionemos, es importante evaluar cada momento (6:11 p 8).

En mi caso estudio derecho, considero que, en todas las carreras, en derecho tienes que aprender los conocimientos que ya tienes. Los conocimientos teóricos tengo que memorizarlos, revisarlos para llevarlos a la práctica, tienes que estar revisando los conocimientos adquiridos, por ejemplo, en lo procesal (6:41 p 20).

Las estudiantes opinan que la filosofía, por ser un conocimiento crítico y reflexivo, sí favorece el desarrollo de la metacognición en sus dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Resultados del cuestionario sobre la metacognición.

De la pregunta 19 a la 27 se ha recogido información que permite ver en qué medida se ha logrado el desarrollo de la tercera capacidad del pensamiento crítico de las estudiantes, la metacognición.

Autoconocimiento

Se presentan los resultados de las preguntas 19 sobre los errores en una evaluación sobre Kant, 20 sobre la concepción de la historia en Hegel y 21 sobre la reproducción asistida, que han tenido como objetivo determinar la medida en que se ha desarrollado la capacidad de **autoconocimiento** de las estudiantes como una dimensión de metacognición (ver tablas N°42, 43, 44 y 45 y figuras N°60, 61 y 62).

Estadísticos

Tabla 42

Estadísticos de las preguntas 19, 20 y 21

| | Estadísticos | | |
|----------|--------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| | Errores en una evaluación sobre Kant | Concepción de la historia de Hegel | Reproducción asistida |
| N Válido | 104 | 104 | 104 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota: Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 19, 20 y 21 sobre el autoconocimiento.

Tablas de frecuencias y gráfico de barras

Tabla 43

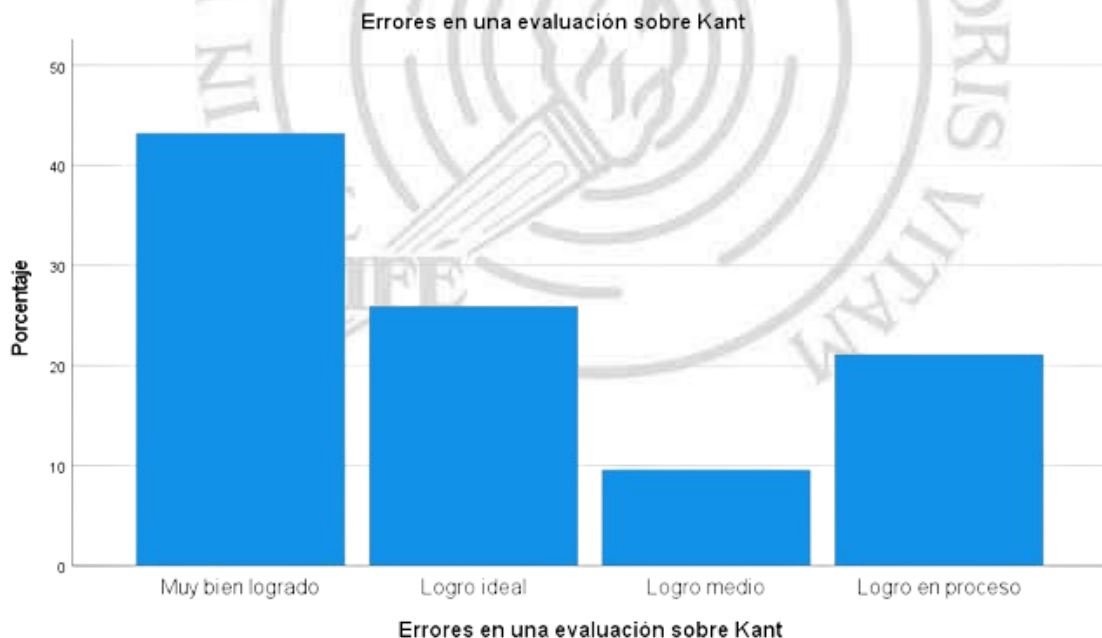
Frecuencia de la pregunta sobre errores en una evaluación sobre Kant

| Errores en una evaluación sobre Kant | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------|------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| | Muy bien logrado | bien | 45 | 43.3 | 43.3 | 43.3 |
| | Logro ideal | | 27 | 26.0 | 26.0 | 69.2 |
| | Logro medio | | 10 | 9.6 | 9.6 | 78.8 |
| | Logro en proceso | en | 22 | 21.2 | 21.2 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la décima novena pregunta sobre errores en una evaluación sobre Kant.

Figura 60

Gráfico sobre los errores en una evaluación de Kant



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la décima novena pregunta sobre los errores en una evaluación sobre Kant.

Tabla 44

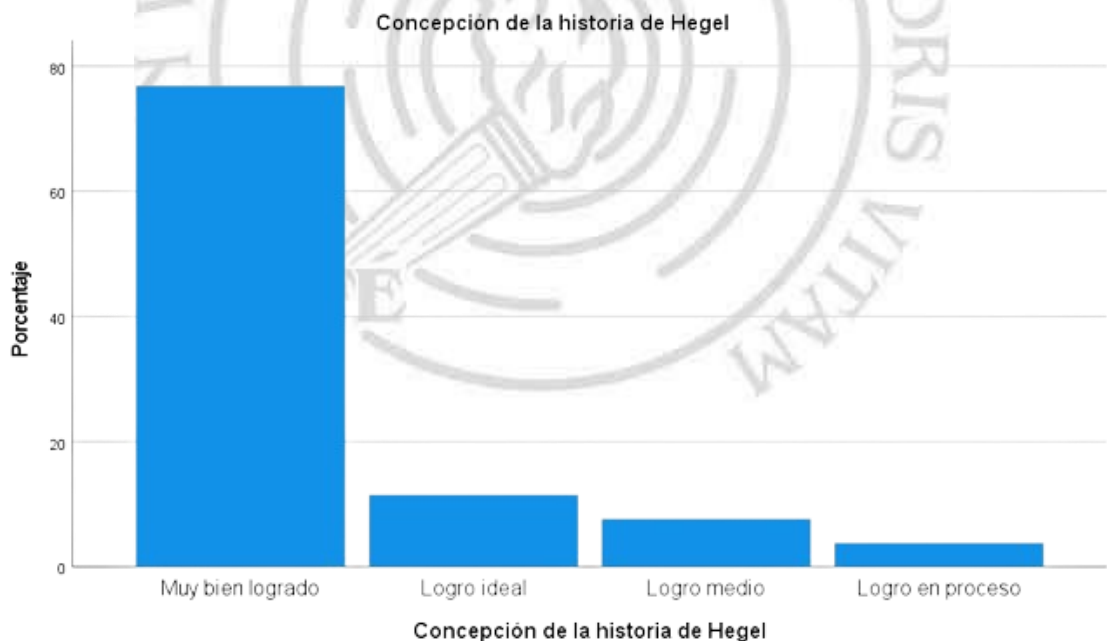
Frecuencia de la pregunta acerca de la concepción de la historia en Hegel

| | | | Concepción de la historia de Hegel | | | |
|--------|------------------|------|---|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 80 | 76.9 | 76.9 | 76.9 |
| | Logro ideal | | 12 | 11.5 | 11.5 | 88.5 |
| | Logro medio | | 8 | 7.7 | 7.7 | 96.2 |
| | Logro en proceso | en | 4 | 3.8 | 3.8 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la vigésima pregunta sobre la concepción de la historia en Hegel.

Figura 61

Gráfico sobre la concepción de la historia en Hegel



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima pregunta sobre la concepción de la historia en Hegel.

Tabla 45

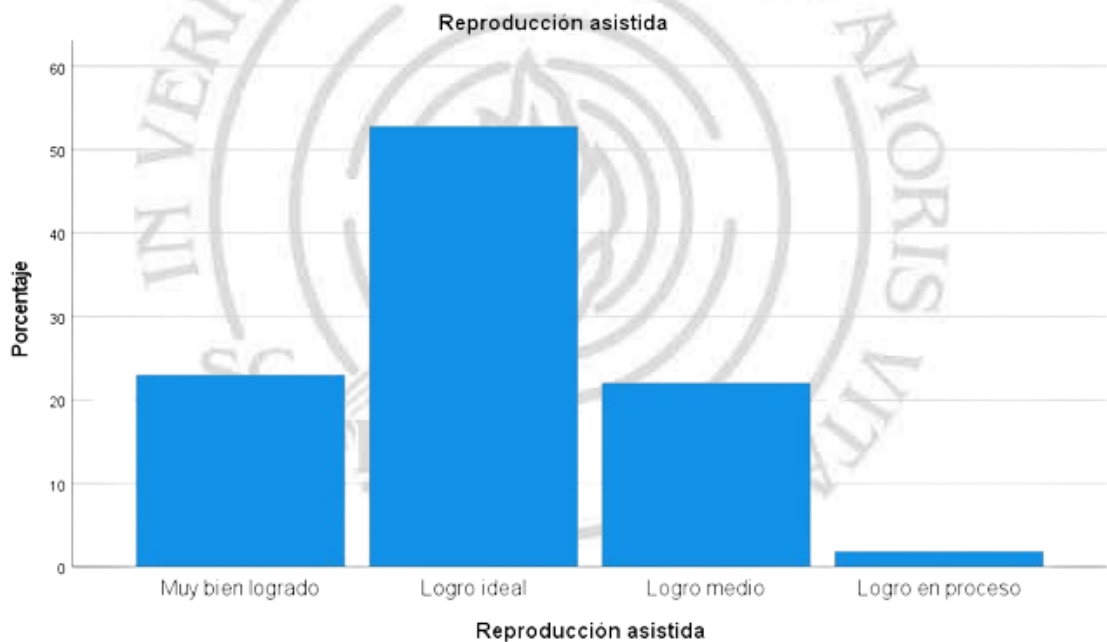
Frecuencia de la pregunta sobre la reproducción asistida

| | | | Reproducción asistida | | | |
|--------|------------------|------|------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 24 | 23.1 | 23.1 | 23.1 |
| | Logro ideal | | 55 | 52.9 | 52.9 | 76.0 |
| | Logro medio | | 23 | 22.1 | 22.1 | 98.1 |
| | Logro en proceso | en | 2 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el acumulado de las respuestas a la vigésima primera pregunta sobre la reproducción asistida.

Figura 62

Gráfico sobre la reproducción asistida



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima primera pregunta sobre la reproducción asistida.

Las respuestas a las preguntas 19-21 revelan que las estudiantes sí han desarrollado en gran medida la capacidad de autoconocimiento. Así en la

pregunta 19, sobre los errores en una evaluación sobre M. Kant, los mayores resultados se ubican entre “muy bien logrado” (43.3%) y “logro ideal” (26.0%); en la pregunta 20, sobre la concepción de la historia en Hegel, los resultados con mayor porcentaje se ubican entre “muy bien logrado” (76.9%) y “logro ideal” (11.5%); y en la pregunta 21, acerca de la reproducción asistida, el mayor porcentaje se ubica en “logro ideal” (72.9%) y “muy bien logrado” (23.1%).

Autorregulación

Se presentan los resultados de las preguntas 22 acerca de las Revoluciones científicas de Thomas Khun, 23 sobre los aprendizajes significativos en filosofía y 24 sobre la capacitación en el trabajo, que han tenido como objetivo determinar en qué medida se ha desarrollado la capacidad de **autorregulación** de las estudiantes como una dimensión de la metacognición (ver tablas N°46, 47, 48 y 49 y figuras N°63,64 y 65)

Estadísticos

Tabla 46

Estadísticos de las preguntas 22, 23 y 24

| | Estadísticos | | |
|----------|---------------------------------------|--|----------------------------|
| | "Revoluciones científicas" de T. Khun | Aprendizajes significativos en filosofía | Capacitación en el trabajo |
| N Válido | 104 | 104 | 104 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 22, 23 y 24 acerca de la autorregulación.

Tablas de frecuencias y gráficos de barras

Tabla 47

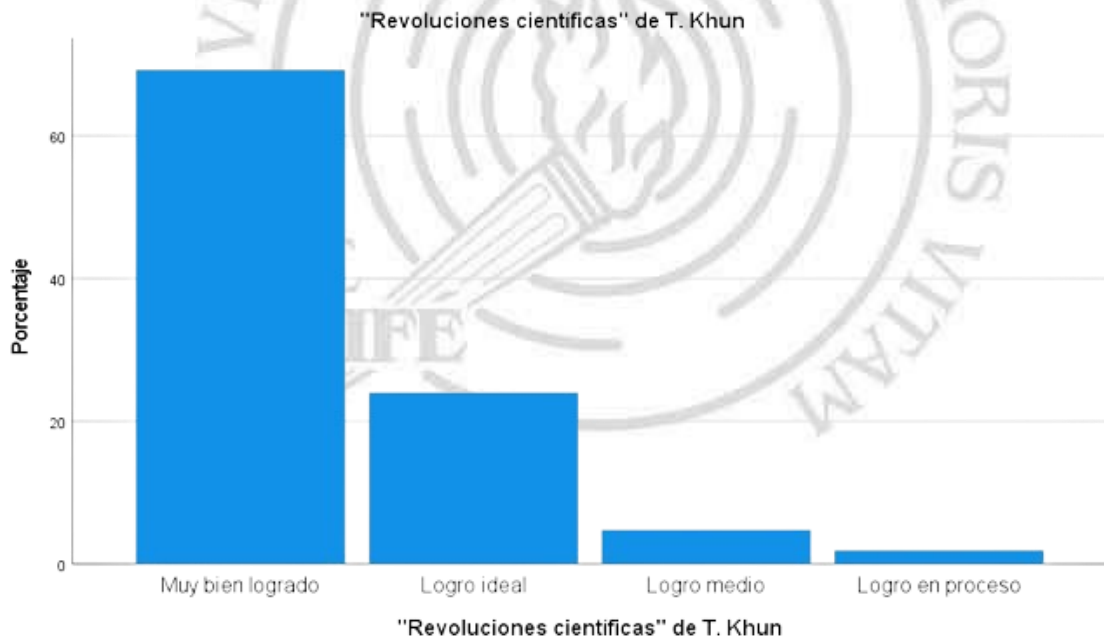
Frecuencia de la pregunta sobre las "Revoluciones científicas" de T. Khun

| | | | "Revoluciones científicas" de T. Khun | | | |
|--------|------------------|------|--|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 72 | 69.2 | 69.2 | 69.2 |
| | Logro ideal | | 25 | 24.0 | 24.0 | 93.3 |
| | Logro medio | | 5 | 4.8 | 4.8 | 98.1 |
| | Logro en proceso | en | 2 | 1.9 | 1.9 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la vigésima segunda pregunta sobre las "Revoluciones científicas de T. Khun.

Figura 63

Gráfico sobre las "Revoluciones científicas" de T.Khun



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima segunda pregunta sobre las "Revoluciones científicas" de T. Khun.

Tabla 48

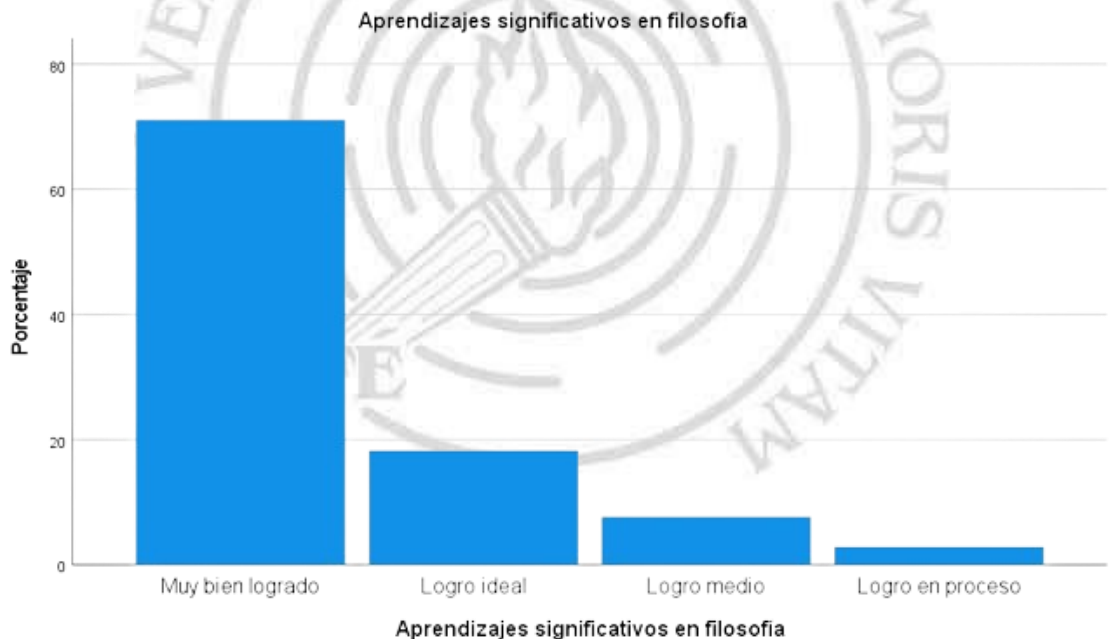
Frecuencia de la pregunta sobre aprendizajes significativos en filosofía

| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------|------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy bien logrado | bien | 74 | 71.2 | 71.2 | 71.2 |
| | Logro ideal | | 19 | 18.3 | 18.3 | 89.4 |
| | Logro medio | | 8 | 7.7 | 7.7 | 97.1 |
| | Logro en proceso | en | 3 | 2.9 | 2.9 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la vigésima tercera pregunta sobre aprendizajes significativos en filosofía.

Figura 64

Gráfico sobre los aprendizajes significativos en Filosofía



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima tercera pregunta sobre los aprendizajes significativos en filosofía.

Tabla 49

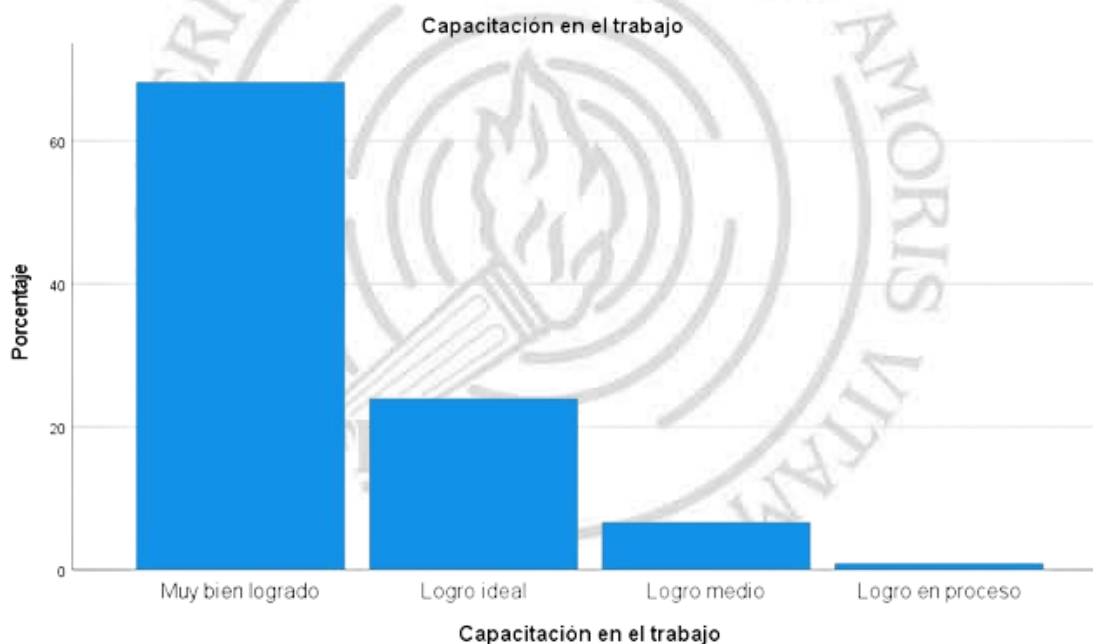
Frecuencia de la pregunta sobre la capacitación en el trabajo

| | | | Capacitación en el trabajo | | | |
|--------|------------------|------|-----------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 71 | 68.3 | 68.3 | 68.3 |
| | Logro ideal | | 25 | 24.0 | 24.0 | 92.3 |
| | Logro medio | | 7 | 6.7 | 6.7 | 99.0 |
| | Logro en proceso | en | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el acumulado de las respuestas a la vigésima cuarta pregunta sobre la capacitación en el trabajo.

Figura 65

Gráfico sobre la capacitación en el trabajo



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima cuarta pregunta sobre la capacitación en el trabajo.

Los resultados de estas preguntas 22, 23 y 24 revelan que las estudiantes sí han logrado, en gran medida, desarrollar la capacidad de autorregulación, pues los mayores porcentajes se ubican entre “Muy bien logrado” y “Logro ideal”. “Muy bien logrado”: 69.2%, 71.2% y 68.3% respectivamente. “Logro ideal: 24.0%, 18.3% y 24.0% respectivamente.

Autoevaluación

Se presentan los resultados de las preguntas 25 sobre la evaluación de controles de lectura, 26 sobre la redacción de un ensayo y 27 sobre la evaluación continua a docentes, que nos revelan en qué medida la filosofía ha contribuido a desarrollar la capacidad de **autoevaluación** de las estudiantes como una dimensión de la capacidad de metacognición (ver tablas N°50, 51, 52 y 53 y figuras N°66, 67 y 68).

Estadísticos

Tabla 50

Estadísticos de las preguntas 25, 26 y 27

| Estadísticos | | | |
|---------------------|--|------------------------------|---------------------------------------|
| | Evaluación de controles de lectura | Redacción de un ensayo | Evaluación continua de docentes |
| N Válido | 104 | 104 | 104 |
| Perdidos | 0 | 0 | 0 |

Nota. Se muestra el total de 104 respuestas de las estudiantes a las preguntas 25, 26 y 27 sobre la autoevaluación

Tablas de frecuencias y gráficos de barras

Tabla 51

Frecuencia de la pregunta sobre evaluación de controles de lectura

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy bien logrado | 29 | 27.9 | 27.9 | 27.9 |
| | Logro ideal | 57 | 54.8 | 54.8 | 82.7 |
| | Logro medio | 7 | 6.7 | 6.7 | 89.4 |
| | Logro en proceso | 10 | 9.6 | 9.6 | 99.0 |
| | Logro en inicio | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| | Total | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la vigésima quinta pregunta sobre evaluación de controles de lectura.

Figura 66

Gráfico sobre evaluación de controles de lectura



Nota: Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima quinta pregunta sobre una evaluación de controles de lectura.

Tabla 52

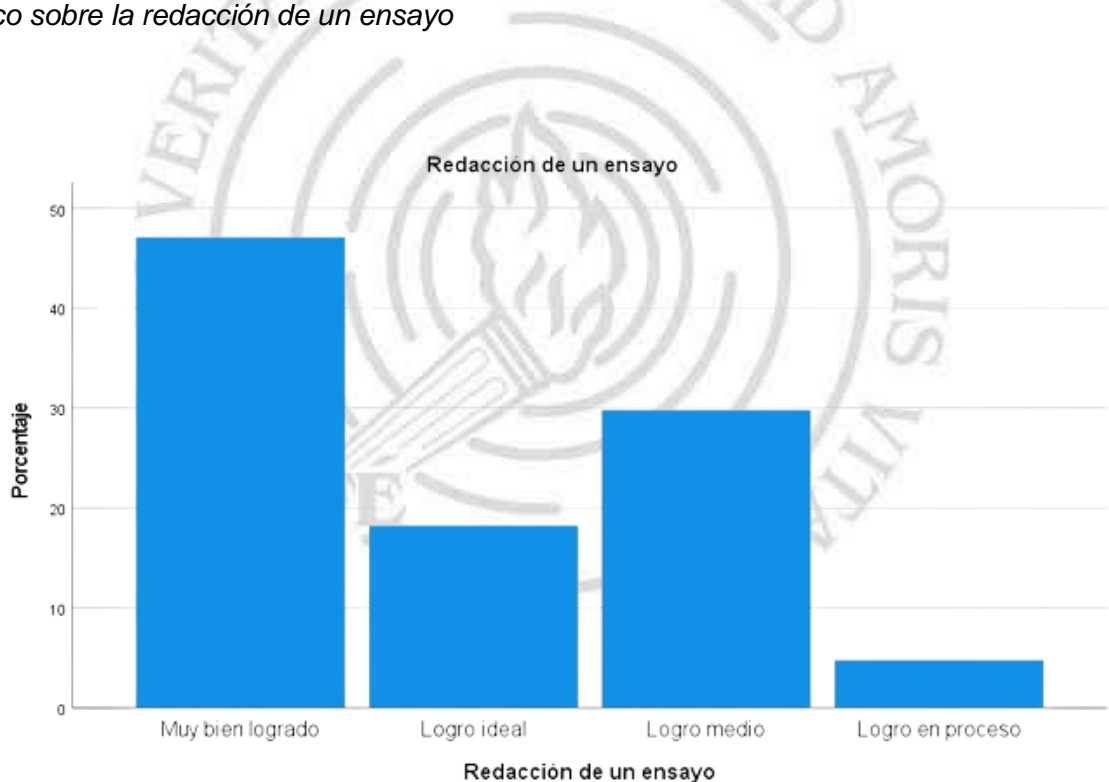
Frecuencia de la pregunta sobre la redacción de un ensayo

| | | | Redacción de un ensayo | | | |
|--------|------------------|------|-------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 49 | 47.1 | 47.1 | 47.1 |
| | Logro ideal | | 19 | 18.3 | 18.3 | 65.4 |
| | Logro medio | | 31 | 29.8 | 29.8 | 95.2 |
| | Logro en proceso | en | 5 | 4.8 | 4.8 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado de las respuestas a la vigésima sexta pregunta sobre la redacción de un ensayo.

Figura 67

Gráfico sobre la redacción de un ensayo



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima sexta pregunta sobre la redacción de un ensayo.

Tabla 53

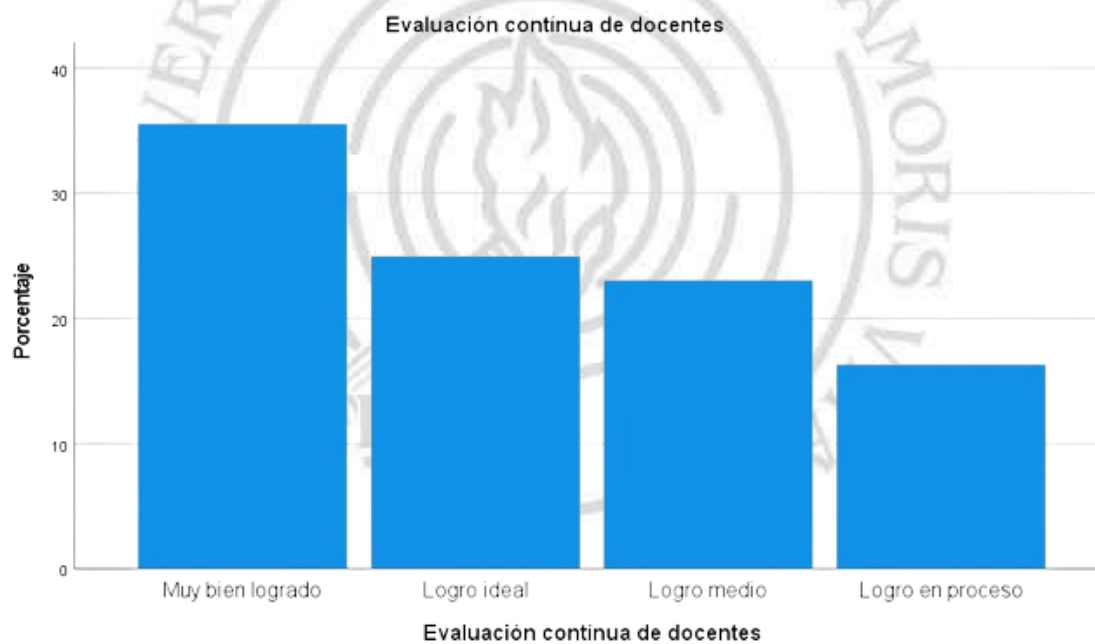
Frecuencia de la pregunta sobre la evaluación continua del docente

| | | | Evaluación continua de docentes | | | |
|--------|------------------|------|--|------------|-------------------|----------------------|
| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | Muy bien logrado | bien | 37 | 35.6 | 35.6 | 35.6 |
| | Logro ideal | | 26 | 25.0 | 25.0 | 60.6 |
| | Logro medio | | 24 | 23.1 | 23.1 | 83.7 |
| | Logro en proceso | en | 17 | 16.3 | 16.3 | 100.0 |
| | Total | | 104 | 100.0 | 100.0 | |

Nota. Se muestra la frecuencia, el porcentaje válido y el acumulado de las respuestas a la vigésima séptima pregunta sobre la evaluación continua de docentes.

Figura 68

Gráfico sobre la evaluación continua de docentes



Nota. Se muestra el gráfico de barras de las respuestas de las 104 estudiantes a la vigésima séptima pregunta sobre la evaluación continua de docentes.

Estas preguntas 25 (Evaluación de controles de lectura), 26 (Redacción de un ensayo) y 27 (Evaluación continua de docentes) revelan que la filosofía sí ha contribuido a desarrollar la capacidad de autoevaluación, pues los mayores porcentajes oscilan entre “Muy bien logrado”, “logro ideal” y “logro medio”. Así en la pregunta 25 el “Logro ideal” es de 54.8% y “Muy bien logrado” de 27.9%; en la pregunta 26 el “Muy bien logrado” es de 47.1% y “Logro medio” de 29.8%. Y en la pregunta 27 el “Muy bien logrado” es de 35.6% y “Logro ideal” de 25.0%.

Las respuestas de las estudiantes a las preguntas 19-27 revelan que la filosofía sí les ha permitido desarrollar la capacidad de metacognición en sus dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación

Análisis documental

Para el logro de este tercer objetivo se han destacado los contenidos del sílabo de filosofía II.

Los contenidos que se enseñan en Filosofía II inciden en temas de la actualidad, desde un enfoque multidisciplinario en una relación estrecha entre filosofía, ciencia y sociedad. Se han seleccionado aquellos filósofos más representativos de la época actual que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, analítico, reflexivo:

Los contenidos están organizados en cuatro unidades didácticas: orígenes del pensamiento contemporáneo, el positivismo y la reacción de la fenomenología y de la hermenéutica, el círculo de Viena y Karl Popper y las revoluciones científicas de Thomas Kuhn. Esta asignatura

corresponde al nivel de Estudios Generales y al área Axiológica (Sílabo de Filosofía II, Sumilla).

En vistas al logro del tercer objetivo se han presentado los resultados de las preguntas 9-12 de las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes, así como también los resultados de las preguntas que van de la 19 a la 27 del cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de los contenidos del sílabo de Filosofía II.

De estos resultados se puede sintetizar resaltando que la opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes encuestados comentan que las preguntas que se hacen en filosofía y muy en particular el recurso a la mayéutica o alumbramiento del conocimiento, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de metacognición como una dimensión del pensamiento crítico; Igualmente las respuestas del cuestionario revelan que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de metacognición, como una de sus dimensiones del pensamiento crítico. De la misma manera el análisis de los contenidos del sílabo muestra que estos sí contribuyen al desarrollo de la capacidad de metacognición.

Síntesis de los resultados de acuerdo con los objetivos específicos.

Se presenta una síntesis de los tres objetivos específicos teniendo en cuenta las categorías, las subcategorías, y las dimensiones, de acuerdo con los instrumentos aplicados, tal como se muestra en la tabla N°54.

Tabla 54

Síntesis de los objetivos específicos

| Objetivo 1: <i>Determinar de qué manera el primer momento del método socrático, la pregunta socrática, favorece la capacidad de discutir o argumentar, como una dimensión del pensamiento crítico</i> | | | | | | |
|--|----------------------|----------------------------|---|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| Categorías | Subcategorías | Dimensiones | instrumentos | | | |
| | | | Entrevistas docentes | Entrevistas estudiantes | Cuestionario a estudiantes | Análisis documental: sílabo de filosofía II |
| Método socrático | Pregunta socrática | Capacidad de discutir | El iniciar una clase de filosofía mediante preguntas sí favorece la capacidad de discutir, sobre todo si se hace al inicio del curso y se relaciona con la realidad. | | | |
| | | de Capacidad crítica | El cuestionamiento sobre problemas de la realidad sí ayuda a desarrollar la capacidad de crítica, de refutación sobre todo si se da al inicio. La filosofía debe enraizarse en problemas de la vida diaria. | | | |
| | | Capacidad de argumentación | El método socrático sí favorece la discusión, la argumentación, pero no siempre por la falta de diálogo. Esta capacidad argumentativa se desarrolla mucho más cuando se trata de problemas actuales. | | | |

| | | | | | | |
|---------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|---|---|--|
| Enseñanza de la filosofía | Desarrollo del pensamiento crítico | Capacidad para discutir o argumentar | Capacidad de análisis | Las preguntas que se formulan en filosofía favorecen el análisis de la información de las diversas problemáticas, ideologías, sus aspectos favorables y desfavorables, para tener una mayor claridad de las diversas situaciones, en vista de tomar una decisión adecuada. La filosofía ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, la indagación, la formulación de argumentos válidos para generar una discusión. | El resultado de las dos primeras preguntas evidencia que más del 50% ha logrado desarrollar la capacidad de análisis, pues se ubican en “muy bien logrado” (51% y 54.8% respectivamente), mientras que solo un 40.4% en la tercera pregunta y más bien el 45.2% tiene un logro medio. | |
| | | | de Capacidad argumentación | Las preguntas de la filosofía ayudan a buscar una argumentación válida, que favorezca el diálogo, la discusión de posturas diferentes, respetando la pluralidad de opiniones, a ser tolerantes, para llegar a consensos, sabiendo que la verdad no es privilegio de nadie. | Preguntas 4-6. Los mayores porcentajes se ubican entre “muy bien logrado”, “logro ideal” y “logro medio” excepto en la pregunta 6 donde el “logro en inicio” es de 19.2%. | |
| | | | de Capacidad refutación | La filosofía ayuda a expresar por qué no se está de acuerdo con una posición, a expresar sus puntos de vista mediante argumentos, que favorezcan el debate, a llegar a un acuerdo, a un consenso que beneficie a ambas partes, a ser tolerante con las opiniones de los demás. | Las respuestas a las preguntas 7, 8 y 9 se ubican entre bien logrado, logro ideal y logro medio, pero también es muy significativo que en las preguntas 7 y 8 el “logro en inicio” se ubique en el tercer lugar. | |
| | Contenidos | Temática | | | El curso de Filosofía II está encaminado a desarrollar el pensamiento crítico y complejo, promoviendo la discusión de argumentos filosóficos. | |

Síntesis del objetivo 1: La opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes encuestados es que las preguntas que se hacen en filosofía y la filosofía en general, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de discutir o argumentar como una dimensión del pensamiento crítico; como también el resultado del cuestionario revela que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de discutir, como una de las dimensiones del pensamiento crítico.

Segundo objetivo específico: *Identificar de qué manera el segundo momento del método socrático, el dialéctico, contribuye a la toma de decisiones, como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico*

| Categoría | Subcategoría | Dimensiones | Instrumentos | | | |
|------------------|---------------|----------------------------|---|--------------------------|----------------------------|---|
| | | | Entrevista a docentes | Entrevista a estudiantes | Cuestionario a estudiantes | Análisis documental: sílabo de filosofía II |
| Método socrático | La dialéctica | Clarificación del problema | La discusión ayuda a clarificar un problema para tomar una decisión adecuada en momentos importantes como ha sido el caso de la pandemia, partiendo de la postura de algunos filósofos. La multidisciplinariedad de la filosofía, como el abordar temas sociales asentados en la realidad, permite aclarar ciertos puntos de vista para tomar decisiones adecuadas. | | | |

| | | | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--|---|--|--|
| | | Toma de decisiones | La filosofía, que promueve el diálogo, la discusión, ayuda a analizar un problema en vistas a tomar una decisión correcta, sobre todo la antropología filosófica. La filosofía, dado su carácter interdisciplinario, ayuda a ser más analítico al momento de tomar una decisión concreta, a visualizar un problema con mayor claridad, a diferenciar claramente un enfoque ético de un enfoque político. | | | |
| | | Solución adecuada | La filosofía cumple una función orientadora, clarificadora de las distintas circunstancias de la vida diaria, que permiten encontrar la solución más adecuada y fundamentada, como es por ejemplo el caso de elegir amigos, hacer las tareas, elegir la profesión adecuada. | | | |
| Desarrollo del pensamiento crítico | Capacidad para tomar decisiones | Análisis de la información | | Se analiza críticamente la información proporcionada para ver lo favorable o desfavorable de una situación determinada, sus posibles consecuencias, con el fin de tomar una decisión correcta, sirviéndose del diálogo, como es el caso de elegir entre la construcción de un albergue para niños o un parque de diversiones. | Preguntas 10, 11 y 12. La mayoría de las estudiantes encuestadas analizan la información antes de tomar una decisión. Los mayores porcentajes de ubican entre "Muy bien logrado" (47.1%, 48.1% y 63.3% respectivamente) y "logro ideal" (27.9, 24.0 y 26.0 respectivamente). | |

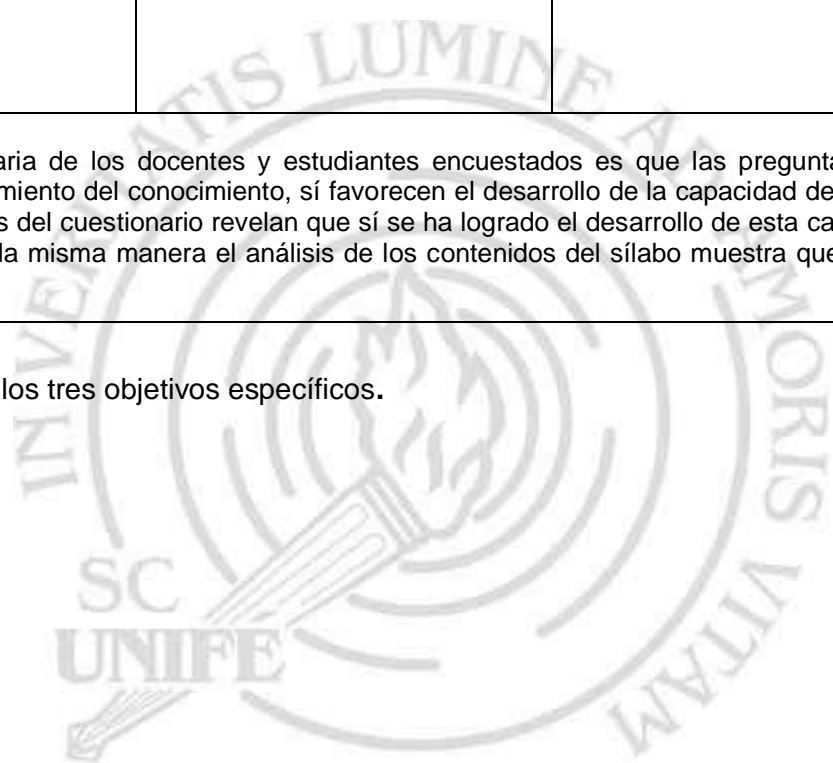
| | | | | | | |
|---|-----------|--------------------------------|--|---|--|--|
| | | Buscar la alternativa correcta | | Luego de analizar las diversas opciones se elige la más pertinente, según cada encuestada, fundamentando su respuesta, como es el caso de la elección del horario de trabajo, en una mina, en un centro comercial o en un centro nocturno. | Preguntas 13, 14 y 15. Los mayores porcentajes se ubican entre “muy bien logrado” (48.1%, 26.0% y 41.3%) y “logro ideal” (34.6%, 50.0% y 30.8% respectivamente). | |
| | | Evaluación de los resultados | | Para tomar una decisión adecuada, no solo se analiza la información, sino también los posibles resultados, que varían según las entrevistadas, de acuerdo a sus propios condicionamientos, como es el caso de elegir entre copiar en un examen o sacarse una mala nota. | Preguntas 16, 17 y 18. En las preguntas 16 y 17 los porcentajes mayores se ubican entre “muy bien logrado” (59.6% y 37.5% respectivamente) y “logro ideal” (28.8% y 32,7% respectivamente). En la pregunta 18, en primer lugar, está el “logro medio” (63.5%) y “logro ideal” (19.2%). | |
| Enseñanza de la filosofía | Didáctica | Metodología | | | | Se resalta el uso del método socrático para el desarrollo de las capacidades sociocognitivas y conativas en la construcción de los aprendizajes. |
| <p>Síntesis del objetivo 2: La opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes encuestados es que las preguntas que se hacen en filosofía, mediante el uso de la dialéctica, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones como una dimensión del pensamiento crítico; como también el resultado del cuestionario revela que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de tomar decisiones, como una de sus dimensiones del pensamiento crítico.</p> | | | | | | |
| <p>Tercer objetivo específico: <i>Analizar de qué manera el tercer momento del método socrático, el alumbramiento del conocimiento o mayéutica contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.</i></p> | | | | | | |

| Categoría | Subcategoría | Dimensiones | Instrumentos | | | |
|------------------|--------------|----------------|--|--------------------------|----------------------------|---|
| | | | Entrevista a docentes | Entrevista a estudiantes | Cuestionario a estudiantes | Análisis documental: sílabo de filosofía II |
| Método socrático | La mayéutica | Autoevaluación | El uso de la mayéutica ayuda muchísimo a que sea el mismo estudiante quien descubra sus propios conocimientos, genere nuevas ideas, reformule sus planteamientos, revise sus planteamientos en vistas a tomar sus decisiones. | | | |
| | | Autoevaluación | El método socrático permite a la estudiante una evaluación de sus aprendizajes, tener mayor claridad de pensamiento, revisar sus ideas, en general, en todos los cursos de filosofía, como también las clases virtuales son una limitante. | | | |
| | | Autoevaluación | El método socrático permite a la estudiante una evaluación de sus aprendizajes, tener mayor claridad de pensamiento, revisar sus ideas, en general, en todos los cursos de filosofía, como también las clases virtuales son una limitante. | | | |
| | | Autoevaluación | El método socrático permite a la estudiante una evaluación de sus aprendizajes, tener mayor claridad de pensamiento, revisar sus ideas, en general, en todos los cursos de filosofía, como también las clases virtuales son una limitante. | | | |

| | | | | | |
|------------------------------------|----------------------------|------------------|---|--|--|
| Desarrollo del pensamiento crítico | Capacidad de metacognición | Autoconocimiento | La filosofía, por ser reflexiva y crítica, favorece el autoconocimiento, a valorar sus conocimientos; ayuda a entender que no hay una verdad absoluta, todo conocimiento es provisional; ayuda a sustentar, refutar o criticar lo aprendido; permite crecer críticamente. | Preguntas 19-21. En las preguntas 19 y 20 los mayores porcentajes se ubican entre “muy bien logrado” (43.3% y 76.9%) y “logro ideal” (26.0% y 11.5%) En la pregunta 21 el mayor porcentaje se ubica en “logro ideal” (72.9%) y “muy bien logrado” (23.1%). | |
| | | Autoevaluación | El diálogo socrático favorece la reflexión, ayuda a evaluar críticamente sus aprendizajes en vistas a una mejora de estos, ayuda a aceptar una crítica constructiva, que es concebida como una oportunidad de mejora; permite entender que todo conocimiento es provisional. | Preguntas 25-27. Los porcentajes oscilan entre “Muy bien logrado”, “logro ideal” y “logro medio”. Pregunta 25: “Logro ideal”: 54.8% y “Muy bien logrado” de 27.9%. Pregunta 26 “Muy bien logrado”: 47.1% y “Logro medio” de 29.8%. Pregunta 27 “Muy bien logrado”: 35.6% y “Logro ideal” de 25.0%. | |
| | | Autoregulación | La filosofía ayuda a revisar continuamente nuestros conocimientos, a actualizarlos, adaptarlos a las nuevas circunstancias, a ser más críticos, a defender sus convicciones. Todo conocimiento es provisional: surgen nuevas corrientes filosóficas, se generan nuevos conocimientos. | Preguntas 22-24. Los mayores porcentajes se ubican entre “Muy bien logrado” y “Logro ideal”. “Muy bien logrado”: 69.2%, 71.2% y 68.3% respectivamente. “Logro ideal: 24.0%, 18.3% y 24.0% respectivamente. | |

| | | | | | | |
|--|------------|----------|--|--|--|---|
| Enseñanza de la filosofía | Contenidos | Temática | | | | Los contenidos de Filosofía II inciden en temas de la actualidad, desde un enfoque multidisciplinario en una relación estrecha entre filosofía, ciencia y sociedad. Los filósofos seleccionados son los más representativos de la época actual que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, analítico, reflexivo. |
| <p>Síntesis del objetivo 3: La opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes encuestados es que las preguntas que se hacen en filosofía y muy en particular el recurso a la mayéutica o alumbramiento del conocimiento, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de metacognición como una dimensión del pensamiento crítico; Igualmente las respuestas del cuestionario revelan que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de metacognición, como una de sus dimensiones del pensamiento crítico. De la misma manera el análisis de los contenidos del sílabo muestra que estos sí contribuyen al desarrollo de la capacidad de metacognición.</p> | | | | | | |

Nota. Se muestra la síntesis de los tres objetivos específicos.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente investigación tiene como objetivo recoger las percepciones que tienen los docentes y estudiantes de filosofía II de cómo el método socrático, como una estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico de las estudiantes. Por ello, en este capítulo se presenta la discusión de los resultados, iniciando con el objetivo general y luego con los específicos.

5.1. OG: El método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

De los resultados de las entrevistas a docentes y estudiantes, como también del cuestionario sobre el pensamiento crítico y del sílabo, se puede aseverar que sí se ha logrado el objetivo general de explicar las percepciones de docentes y estudiantes de cómo el diálogo socrático, como una estrategia en la enseñanza de la filosofía ha contribuido a desarrollar el pensamiento crítico, resultados que se ven corroborados con aquellos a los que llegó Valdez Huaraca (2022) de que el Método Mayéutico (socrático) ha influido significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, como también aquellos a los que llegó Alvarado Gamboa (2021) de que la aplicación del método socrático dialogado influyó significativamente en el desarrollo del juicio crítico en estudiantes del grupo experimental.

Tanto los docentes como estudiantes entrevistados perciben que el uso del método socrático, en cualquiera de sus fases, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, tal como también lo expresa **Kusmaryani** (2019) de que el

docente y los estudiantes perciben que la implementación del método de cuestionamiento socrático para estimular la habilidad del habla y el pensamiento crítico es útil, interesante, eficaz y apropiado para ser utilizado en la enseñanza del curso oral. Igualmente, **YayukHayulina** (2019) detectó que hubo un incremento del desarrollo del pensamiento crítico en aquellos estudiantes a quienes se les aplicó el método socrático, por lo que considera que la pregunta socrática para enseñar a hablar fue efectiva porque mejoró el pensamiento crítico del alumnado.

Es muy significativo partir de hechos de la vida real de la estudiante que le permite valorar la filosofía, considerando que esta está presente en cada circunstancia de su vida, sobre todo cuando se tiene que tomar decisiones importantes que involucran su vida futura, hallazgos que coinciden con los de Quispe (2020), de la universidad San Cristóbal de Huamanga, en su investigación sobre la influencia del método socrático en el aprendizaje de la filosofía, quien llegó a la conclusión de que el método socrático influye significativamente en el aprendizaje activo de la filosofía en el grupo experimental (puntajes mayores) a diferencia del grupo de control (puntajes menores).

La enseñanza de la filosofía ya sea en Filosofía II como en antropología filosófica, favorece el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes de las diversas carreras profesionales, hallazgo que se ve corroborado por los resultados a que llega Peláez (2019) de que sí existe una relación significativa entre la filosofía humanista cristiana y el pensamiento crítico de los universitarios. Las dimensiones de la filosofía humanista cristiana, axiológica,

antropológica, práctica y laica, se relacionan estrechamente con las dimensiones del pensamiento crítico como el propósito, pregunta, información, inferencia, concepto y puntos de vista.

Resulta muy significativo el desarrollo del pensamiento crítico que han logrado las estudiantes entrevistadas del tercer ciclo y que en gran parte se debe a que ya han llevado un curso de filosofía en el primer ciclo.

El recurso al método socrático no solo resulta de utilidad en el campo de la filosofía, sino también en otras áreas del saber, fundamentalmente en la psicología, como lo manifiestan Acevedo y Zuloaga (2020) que analizaron 23 diálogos socráticos que ayudan a disminuir los síntomas de ansiedad y depresión de los estudiantes universitarios. Los profesionales de la educación en las distintas carreras profesionales deben utilizar estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico favoreciendo la argumentación y la toma de decisiones para solucionar los distintos problemas en que están inmersos (Chávez Quinteros, 2022).

Los resultados de los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes permiten constatar que sí se han logrado cumplir con los objetivos propuestos, aspectos en los que coinciden otros investigadores señalados en los antecedentes y en el marco teórico.

5.2. OE1: La pregunta socrática favorece la capacidad de discutir.

En vistas al logro del primer objetivo se han presentado los resultados de las cuatro primeras preguntas de las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes, así como también los resultados de las 9 primeras preguntas del

cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis de la sumilla y competencia específica del sílabo de Filosofía II.

Tanto los docentes como los estudiantes entrevistados resaltan mayoritariamente que las preguntas, ya sea al inicio como en el desarrollo de una clase de filosofía, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de discusión como una dimensión del pensamiento crítico, en las capacidades de análisis, de argumentación y de refutación. Igualmente, el resultado del cuestionario revela que la filosofía sí ha contribuido a desarrollar la capacidad de discutir o argumentar de la estudiante; aspectos resaltados por Chacón et al. (2020), quienes expresan que los estudiantes identificaron y valoraron el diálogo socrático como un buen método o factor influyente en su aprendizaje, permitiéndoles dialogar en la clase de filosofía “sobre temas más relevantes con sus compañeros de clase” (p.87).

La filosofía debe enraizarse en problemas de la vida diaria: el cuestionamiento sobre problemas de la realidad sí ayuda a desarrollar la capacidad de crítica, de argumentación, de refutación, propias de la actitud filosófica. En este sentido la filosofía posee una dimensión práctica, es una praxis para la transformación de la realidad, o como expresan Chacón et al. (2020) de que la educación actual debe interesarse en que el estudiante sea autónomo y crítico, para que pueda enfrentar su realidad desde su propia experiencia, pero también concluyeron que no todos los estudiantes se interesaron por los temas de la filosofía.

Tanto docentes como estudiantes resaltan que las preguntas de la filosofía, propias del diálogo socrático, ayudan a buscar una argumentación

válida que favorezca el diálogo, la discusión de posturas diferentes, respetando la pluralidad de opiniones, a ser tolerantes, para llegar a consensos, sabiendo que la verdad no es privilegio de nadie. Manga y Charris (2018) presentan una propuesta pedagógica basada en la pregunta socrática que debe tener como “propósito principal desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes” (p.72). El desarrollo de esta capacidad argumentativa es mucho más eficaz cuando este cuestionamiento es sobre problemas de la vida real, cuando se tiene que tomar una postura y defenderla con argumentos sólidos, con el fin de generar consensos que beneficien a ambas partes. La filosofía tiene pues una dimensión práctica en cuanto que esta no solo debe comprender la realidad, sino más bien de transformarla.

Las estudiantes resaltan que las preguntas que se formulan en filosofía favorecen el análisis de la información de las diversas problemáticas, ideologías, sus aspectos favorables y desfavorables, para tener una mayor claridad de las diversas situaciones en vistas a tomar la decisión más adecuada. En la así denominada “sociedad del conocimiento, de la información”, las informaciones sobre un determinado problema son variadas, riquísimas, frecuentemente contradictorias, donde se tiene que analizar críticamente esa información para asumir una determinada posición y no dejarse llevar por la opinión mayoritaria. Quispe (2020) llegó a la conclusión de que el uso del método socrático incrementó significativamente el aprendizaje activo de la filosofía. Para Chacón et al. (2020) debe haber una relación estrecha entre el uso del método socrático y el desarrollo del pensamiento crítico y que no solo debe darse en las clases de filosofía, sino también en otras disciplinas

Estos hallazgos se ven corroborados por muchos estudios, como los de Chacón et al. (2020), quienes concluyeron que el uso del diálogo socrático como una estrategia en la enseñanza de la filosofía, sí contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico; encontraron que hay una actitud positiva de los estudiantes frente al desarrollo de una clase de filosofía. Así mismo evidenciaron que existe un nexo importante entre la clase de filosofía y el desarrollo del pensamiento crítico. Manga y Charris (2018) en su investigación concluyeron que la pregunta socrática favorece el pensamiento crítico, generando grandes beneficios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se debe destacar que el iniciar una clase de filosofía con preguntas despierta el interés de los estudiantes, sobre todo si se hace al inicio del curso, tal como lo destaca YayukHayulina (2019), quien concluyó que en este proceso de enseñanza-aprendizaje se debe utilizar con más frecuencia la pregunta socrática. El iniciar una clase de filosofía con cuestionamientos que tengan que ver con la realidad favorece las capacidades de discutir, de análisis y de argumentación, propias del pensamiento crítico.

Las preguntas que se hacen en filosofía, en concordancia con el método socrático, generan un análisis crítico e impulsan a seguir investigando para encontrar el verdadero conocimiento.

Como elemento esencial del método está la dialéctica de la pregunta y la respuesta para llegar al verdadero conocimiento. En este caso es el docente, figura de Sócrates, quien conduce el diálogo, es el facilitador, para que la reflexión del estudiante sea fructífera y no se estanque, es quien debe motivar al estudiante para promover en él el pensamiento crítico (Cangalaya, 2020).

Las preguntas filosóficas son, pues, un componente esencial que favorecen la capacidad de argumentación en todo debate.

5.3. OE2: La dialéctica contribuye a la toma de decisiones.

La dialéctica o momento constructivo es el segundo momento del diálogo socrático y busca recoger información sobre la capacidad de toma de decisiones como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico, en sus tres dimensiones: clarificación del problema, toma de decisiones y solución adecuada.

Para este segundo objetivo específico se han analizado las preguntas 5, 6, 7 y 8 de las entrevistas tanto del grupo focal de docentes como de los seis grupos focales de estudiantes. De igual manera se han tenido en cuenta los resultados de las preguntas 10 a la 18 del cuestionario dirigido a las estudiantes.

La opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes entrevistados es que las preguntas que se hacen en filosofía, mediante el uso de la dialéctica, el debate, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones como una dimensión del pensamiento crítico, no solo en la etapa de estudiantes, sino en cualquier circunstancia de su vida; como también el resultado del cuestionario revela que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de tomar decisiones.

Tanto docentes como estudiantes resaltan que el diálogo, la discusión contribuyen a **clarificar un problema**, a analizar la información proporcionada, viendo lo favorable o desfavorable, las posibles consecuencias de una

situación concreta, con el fin de tomar una decisión correcta, como ha sido en el caso de la pandemia, o cuando se ha tenido que elegir entre construir un parque de diversiones o un albergue para niños. Los docentes recalcan que el carácter multidisciplinario de la filosofía, como el abordar temas sociales asentados en la realidad, permite aclarar ciertos puntos de vista para tomar decisiones adecuadas, ayuda a visualizar un problema con mayor claridad, a diferenciar, por ejemplo, un enfoque ético de un enfoque político. Resulta, pues, indispensable desarrollar el pensamiento crítico para identificar aciertos y falencias (Chávez et al. 2022) que permitan clarificar un problema en vistas a tomar una decisión.

Estos hallazgos concuerdan con aquellos a los que llegó Abello Bernal (2022) de que la estrategia del diálogo socrático se mostró efectiva en el potenciamiento de las habilidades del pensamiento crítico. Naranjo Viteri (2020) encontró que los docentes no aplican el método socrático en la enseñanza de la filosofía debido al desconocimiento de esta herramienta, por lo que diseñó una guía didáctica basada en el método socrático para desarrollar el pensamiento crítico. Chávez et al. (2022) recalca que los profesionales de la educación deben potenciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, porque los profesionales de hoy deben estar abiertos al cambio, “favoreciendo la argumentación y toma de decisiones, eligiendo la mejor solución a las situaciones problemáticas y encaminándolos a construir una sociedad justa y fraterna” (p. 146).

El ser humano a cada momento tiene que tomar decisiones que tienen que ver con su vida diaria y que involucran su futuro, para lo cual el primer

paso es analizar la situación para no tomar decisiones apresuradas. Es en estas situaciones donde la filosofía le ejercita en el análisis para ver todas las posibilidades que le conduzcan a encontrar la solución adecuada, tal como lo destacan Chacón et al. (2020), para quienes un alumno es crítico cuando es capaz de resolver problemas, tomar decisiones adecuadas, como también lo destacan Santana et al. (2022) cuando concluyen que uno de los beneficios de la metacognición es contribuir a la solución de problemas en todo ámbito, por lo cual el aprendizaje basado en problemas prepara al estudiante a “analizar, actuar y reaccionar a situaciones que normalmente encontraría en un ámbito profesional” (p.117).

Las estudiantes expresan que la filosofía ayuda a analizar las diversas **alternativas** que se presentan para solucionar un determinado problema, como es el caso cuando se ha tenido que elegir un trabajo, en una mina, en un centro comercial o en un centro nocturno. Los docentes recalcan que la filosofía cumple una función orientadora, clarificadora para tomar la decisión más pertinente, tal como lo expresan tanto Ay Karabaya y Yilmaz (2015) como Parra y Lago (2003), citados por Mackay et al. (2018), de que el pensamiento crítico contribuye a la resolución de problemas para una correcta toma de decisiones. Así mismo Laskey y Gibson (1987, citados por Tamayo et al., 2015) expresan que el pensamiento crítico está vinculado a la solución de problemas, evaluación de alternativas para una correcta toma de decisiones. El mismo Tamayo (2015) expresa que el pensamiento crítico ayuda a analizar las posibles soluciones a un determinado problema. Una decisión que se tome no puede ser fruto de la emoción, del sentimiento, sino de un análisis crítico, con

el fin de no arrepentirse de una decisión tomada que involucra el futuro de una persona.

Igualmente resulta de suma importancia analizar los **posibles resultados** que varían según las entrevistadas, de acuerdo con sus propios condicionamientos, como es el caso de elegir entre copiar en un examen o sacarse una mala nota.

En este sentido Benzanilla et al. (2018) destacan que la mayoría de los docentes asocian el pensamiento crítico a los procesos de reflexión, como el análisis y razonamientos, otros al cuestionamiento, evaluación y toma de decisiones. Igualmente, Rondán (2020) afirma que “las estrategias didácticas y el desarrollo del pensamiento sí inciden significativamente en el aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada” (p.34).

Los resultados de las entrevistas revelan que la filosofía les ha sido de mucha utilidad cuando han tenido que tomar una decisión importante, no solo en las aulas, sino fundamentalmente fuera de ellas. Estos hallazgos se ven corroborados por los de Álvarez (2020), quien expresa que el debate académico tiene un efecto significativo en varios aspectos que involucran el pensamiento crítico del alumnado.

El diálogo, el debate, el análisis, la evaluación de los posibles resultados, propios del método socrático, favorecen la capacidad de tomar decisiones, tan importante en la vida de todo ser humano. Igualmente se debe destacar el hecho de que las decisiones que se tomen deben estar bien fundamentadas. De ahí que es indispensable que la planificación y las decisiones que se tomen se deben hacer de manera argumentada (Yong, 2022).

5.4. OE3: La mayéutica favorece la metacognición.

El tercer objetivo está orientado a determinar de qué manera la mayéutica, dar a luz el conocimiento, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico en la capacidad de metacognición en sus dimensiones de: autoconocimiento, autorregulación y autoevaluación.

Para este objetivo se han analizado las preguntas 9, 10, 11 y 12 de las entrevistas, tanto al grupo focal de docentes, como de los seis grupos focales de estudiantes. Igualmente se han analizado las preguntas de la 19 a la 27 del cuestionario, como también los contenidos del sílabo, puesto que ellos están orientados al logro de la capacidad de la metacognición.

La opinión mayoritaria de los docentes y estudiantes entrevistados es que las preguntas que se hacen en filosofía y muy en particular el recurso a la mayéutica o alumbramiento del conocimiento, sí favorecen el desarrollo de la capacidad de metacognición como una dimensión del pensamiento crítico. Quispe (2020) menciona que una de las bondades del método socrático es que permite hacer una lectura reflexiva y crítica de un tema estudiado. Igualmente, las respuestas del cuestionario revelan que sí se ha logrado el desarrollo de esta capacidad de metacognición, como una de las dimensiones del pensamiento crítico, como también el análisis de los contenidos del sílabo muestra que estos sí contribuyen al desarrollo de la capacidad de metacognición.

Estos resultados concuerdan con aquellos a los que llegaron Suárez et al. (2021) de que “la metacognición implica además la capacidad de regular los propios procesos cognitivos” (p. 195), como también lo indica Pérez (2023) de

que la metacognición debe favorecerse desde muy temprana edad en los niños para resolver problemas de manera natural.

En la metacognición, la discusión gira en torno al autoconocimiento, la autorreflexión y la autoevaluación.

En cuanto al **autoconocimiento**, la filosofía, por ser reflexiva y crítica, favorece esta capacidad, permite a los estudiantes valorar sus conocimientos, ayuda a entender que no hay una verdad absoluta, que todo conocimiento es provisional, como muy bien lo expresa Karl Popper (1991); ayuda a sustentar, refutar o criticar lo aprendido, permite crecer críticamente. Los docentes enfatizan en que el recurso a la mayéutica hace que sea el mismo estudiante quien descubra sus propios conocimientos, genere nuevas ideas, reformule y revise sus planteamientos. Las preguntas que formula el docente en su práctica diaria permiten al estudiante generar su propio conocimiento, aplicarlo en su vida diaria, hacer que este aprendizaje sea significativo (Manga y Charris).

En cuanto a la dimensión de **autorregulación**, el comentario de las estudiantes es que la filosofía permite revisar continuamente sus conocimientos adquiridos para actualizarlos, adaptarlos a las nuevas circunstancias, a ser más críticos, a defender sus convicciones, a abrirse a nuevas corrientes filosóficas que generen nuevos conocimientos. Los docentes resaltan que los comentarios que ellos hacen a los trabajos de sus estudiantes favorecen la reflexión y la mejora de sus aprendizajes; expresan que el ser críticos frente a sí mismos favorece la reflexión sobre sus propias decisiones, sobre sus ideas. La autorregulación implica una gran responsabilidad del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

La tercera dimensión de la metacognición es la **autoevaluación**: los docentes destacan que el método socrático permite la autoevaluación que las estudiantes hacen de sus propios aprendizajes para tener una mayor claridad de pensamiento, revisar sus ideas. Los docentes destacan también que la retroalimentación resulta de mucha utilidad para afianzar los aprendizajes. Esto resulta más eficaz en las clases presenciales que en las virtuales y es que la presencia física no puede ser suplida por una presencia virtual, donde el contacto personal se reduce al mínimo. Las estudiantes, por su parte resaltan que el diálogo socrático favorece la reflexión, ayuda a evaluar críticamente sus aprendizajes en vistas a una mejora de estos, ayuda a aceptar una crítica constructiva, que es vista como una oportunidad de mejora. El uso de este método promueve, pues, el aprendizaje activo en filosofía (Quispe, 2020). La autoevaluación es un elemento que origina la motivación y significa conocer lo que se sabe y lo que la falta saber, lo que indudablemente lleva al estudiante a mejorar sus aprendizajes. La autoevaluación significa que los estudiantes “piensen y actúen críticamente sobre los aprendizajes adquiridos en la escuela, lo cual es beneficioso para: la argumentación, la resolución de problemas y El [sic] meta reconocimiento del conocimiento” (Chávez et al., 2022, p. 144). Para Flores (2019, citado por Chávez et al., 2022), el pensamiento crítico permite darse cuenta cuándo estamos equivocados y aprender de nuestras fallas observando otros puntos de vista diferentes.

Soto (2018) en su investigación concluyó que la mayéutica como estrategia didáctica es apropiada para la argumentación de los estudiantes en clase, en un ambiente de confianza, que le permiten desarrollar sus habilidades para argumentar, haciendo uso de la pregunta y la ironía; los obstáculos de tipo

lingüístico, lógico, ontológico y afectivo son superados haciendo uso del diálogo, cuando se le permite al estudiante expresar sus ideas y desarrollar sus habilidades de argumentación y pensamiento crítico; y la mayéutica ayuda al estudiante a construir su conocimiento, como un saber teórico-práctico aprendiendo a filosofar. García Martínez (2019), por su parte, encontró que la autoevaluación por rúbrica contribuyó a generar un mejor desempeño en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las estudiantes consideran que la filosofía, haciendo uso del cuestionamiento socrático, sí ayuda a generar su propio conocimiento (mayéutica), puesto que favorece el autoconocimiento, la autorregulación y la autoevaluación, que son dimensiones propias del pensamiento crítico. Esto coincide con los hallazgos de Manga y Harris (2018), quienes llegaron a la conclusión de que la pregunta socrática favorece el pensamiento crítico, generando grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje; donde los profesores tienen que involucrarse en el aula mediante la adopción de estrategias de aprendizaje haciendo que el estudiante afiance sus procesos críticos; y que genere su propio aprendizaje significativo a partir de las preguntas del docente.

El recurso a la mayéutica en una clase de filosofía ayuda muchísimo a que sea el mismo estudiante quien descubra sus propios conocimientos, genere nuevas ideas, reformule sus planteamientos en vistas a tomar sus decisiones. La filosofía, por ser reflexiva y crítica, favorece el autoconocimiento, la valoración de sus conocimientos, pues promueve la participación activa del interlocutor (Quispe, 2020); ayuda entender que no hay una verdad absoluta, que todo conocimiento es provisional; ayuda a sustentar, refutar o criticar lo

aprendido; permite abrirse a nuevas corrientes filosóficas, que generan nuevos conocimientos. La filosofía permite, pues, crecer críticamente.

La retroalimentación como una estrategia didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier curso, pero muy especialmente de la filosofía, refuerza el aprendizaje y resulta ser muy eficaz en la virtualidad a través del trabajo en equipo, como lo expresan algunos docentes.

Los comentarios de los docentes permiten deducir que el recurso al método socrático favorece la capacidad crítica, reflexiva, el análisis, la mejora de los aprendizajes, la creación de nuevas ideas, sobre todo en el curso de antropología filosófica. Así también lo destaca Acero (2020) cuando concluye que el método socrático, aplicado al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés, es una herramienta poderosa para que los estudiantes sean más críticos, reflexivos e indagadores.

El método socrático favorece la reflexión, la autoevaluación de sus aprendizajes en vistas a mejorarlos, ayuda a aceptar una crítica constructiva, que es concebida como una oportunidad de mejora, para ir superando los errores. La filosofía en este sentido permite una apertura a otras posibilidades, a no encerrarse en su posición, pensando que es la única verdadera, a tener una mentalidad abierta y que todo conocimiento es provisional, como lo expresa K. Popper (1991). En este proceso la presencialidad es mucho más enriquecedora pues permite un diálogo personal, genera una comunicación interpersonal; en cambio, las clases virtuales resultan una limitante, donde falta un elemento importante de toda comunicación, como es la presencia física.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo primeramente se presentan las conclusiones y luego las recomendaciones.

6.1. CONCLUSIONES

1. Con relación al objetivo general, el método socrático, denominado por algunos del cuestionamiento socrático, es un recurso didáctico que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma general en las ciencias sociales, pero muy especialmente en la filosofía.
2. Igualmente, respecto al objetivo general, el uso del método socrático en la enseñanza de la filosofía, en sus tres momentos: la pregunta, la dialéctica y la mayéutica, ha favorecido el desarrollado del pensamiento crítico en tres de sus dimensiones: capacidad de análisis, toma de decisiones y metacognición respectivamente.
3. Respecto al primer objetivo específico se concluye que el iniciar una clase de filosofía a través de preguntas, sobre todo referidas a la vida real, incentiva la capacidad de análisis, de reflexión, de crítica, propias del pensamiento crítico.
4. Con relación al segundo objetivo específico se puede concluir que la confrontación de ideas, es decir el aspecto dialéctico del método, permite el diálogo entre posiciones diversas, requisito fundamental para llegar a un acuerdo, a un consenso, a analizar las diversas opciones que se presentan cuando se tiene que tomar una decisión.

5. Relativo al tercer objetivo específico, se concluye que la mayéutica, el dar a luz el conocimiento, contribuye a que sea el mismo estudiante quien genere sus propios conocimientos, a que descubra la verdad que lleva dentro. La labor del docente es la de un orientador, de un guía, pues es el estudiante quien construye su propio conocimiento. La mayéutica en este sentido contribuye al desarrollo de la metacognición, en sus capacidades de autoconocimiento, autorreflexión y autoevaluación, propias del pensamiento crítico.

6.2. RECOMENDACIONES

1. Se aconseja a todos los docentes de filosofía de cualquier universidad a que procuren utilizar el método socrático o del cuestionamiento socrático adaptado a los momentos actuales, puesto que es un método apropiado para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Este método es posible aplicarlo en diversas ciencias sociales como psicología, enfermería, derecho, medicina humana, sociología, puesto que a través de sus diversos momentos se pretende desarrollar el pensamiento crítico.
2. Se invita a todos los estudiantes, pero muy especialmente a los de filosofía y ciencias sociales, a que valoren la enseñanza en esta disciplina, pues, por ser un conocimiento crítico, reflexivo, analítico, favorece el desarrollo del espíritu crítico, ayuda a ser más humanos, permite la búsqueda de la verdad. Este método, por privilegiar el cuestionamiento en cualquier área del conocimiento, es propicio para buscar la verdad, que tenga una sólida fundamentación y no aceptar conocimientos sin una sólida base científica y racional.

3. Se recomienda a los directores de los departamentos donde se dicte el curso de filosofía que incluyan en los sílabos de filosofía la estrategia del método socrático, como un método privilegiado, en la parte correspondiente a la didáctica de la filosofía, puesto que una falencia en algunos docentes de filosofía es el uso de un método apropiado a la naturaleza misma de la filosofía. Una de las competencias de los cursos de filosofía es el desarrollo del pensamiento crítico, que todo docente de filosofía debe buscar por ser algo inherente a la misma naturaleza de la filosofía.
4. Se recomienda a las autoridades universitarias potenciar la enseñanza de la filosofía en sus respectivas universidades, desarrollando habilidades críticas mediante el diálogo, la confrontación de diversas ideas que permita descubrir la verdad de una forma fundamentada.
5. Se propone a las universidades, muy especialmente a las escuelas de posgrado, a que favorezcan las investigaciones que relacionan estas tres categorías: diálogo socrático, pensamiento crítico y enseñanza de la filosofía, puesto que aún no han sido lo suficientemente desarrolladas estas categorías y que la sociedad necesita personas críticas y no simplemente unos transmisores del conocimiento.
6. Siendo la filosofía una disciplina que favorece el desarrollo del espíritu crítico, la sociedad necesita de personas que cultiven estas capacidades propias de la filosofía, por lo cual se recomienda al Ministerio de Educación y a los congresistas que busquen elaborar leyes que favorezcan la enseñanza de la filosofía, como podría ser el restituir el curso de filosofía en la educación secundaria, puesto que, de lo contrario, se estarían formando robots o personas que simplemente obedecen, sin un espíritu crítico.

REFERENCIAS

- Abello Bernal, C. (2022). *Diálogo socrático para el fortalecimiento del pensamiento crítico*. [Trabajo para optar el título de Licenciado en inglés. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD].
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3618280>
- Acero Ushiña, N. (2020). *Método Socrático en el desarrollo de la comprensión lectora del Idioma Inglés*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Central del Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10819/7877>
- Acevedo Duque, J. P., Zuluaga Rodríguez, D. A. (2020). *Salud mental en estudiantes universitarios: análisis secundario de diálogos socráticos y pensamiento crítico* [Trabajo de grado Psicología, Universidad de San Buenaventura, Facultad de Psicología, Medellín].
<http://hdl.handle.net/10819/7877>
- Aguilar Ccahuana, K. (2021). *Diálogo filosófico para el desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial*. [Tesis de Licenciatura en educación inicial. Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176649>
- Aguilar-Gordón, F. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 129-150
<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>
- Alvarado-Gamboa, P. (2021). *Aplicación del método socrático dialogado en el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes del 4° grado del nivel secundario de la i.e “san bartolo” santa-2019*. [Tesis para obtener el título de licenciatura en Educación, Universidad Nacional del Santa-Perú].
<https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3777?show=full>
- Alvarez-Wari, M.I. (2020). *Efecto del debate académico en el pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria del distrito de San Miguel, año 2019* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo. Lima norte]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42829>
- Alvargonzales (2019). Filosofía ¿para qué? Tópicos, *Revista de Filosofía* 59 Jul-Dic 2020, pp. 429-442.
<https://es.scribd.com/document/478341392/Alvargonzales-2020-Filosofia-para-que>
- Aristóteles (2005-edición digital). *Metafísica*, libro I. Edición de Patricio de Azcárate. *Biblioteca Filosófica*. <https://www.filosofia.org/cla/ari/azc10.htm>

- Bermeo Vega, J. L. (2023). La construcción de ciudadanía mediante el diálogo socrático en espacios interculturales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1473.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1473>
- Bernal, M.E., Gómez, M. y Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 193-217.
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920011/>
- Bezanilla Albisua, M.j., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 89-113.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Budner S. (2018). Habilidades para el debate. *La mente es maravillosa*.
<https://lamenteesmaravillosa.com/habilidades-para-el-debate/>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 141-153.
https://www.researchgate.net/publication/340263412_Habilidades_del_pensamiento_critico_en_estudiantes_universitarios_a_traves_de_la_investigacion
- Carrillo, C. (2019). El método socrático: de la Mayéutica al cuestioning. *Research Gate*, 09 de enero del 2019.
https://www.researchgate.net/publication/330259708_EL_METODO_SOCRATICO_DE_LA_MAYEUTICA_AL_QUESTIONING
- Casasola-Rivera, W. (2022). La fenomenografía como método para la investigación educativa: una propuesta metodológica para su abordaje. *Perspectivas Metodológicas*, 22, 12-12.
<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/4091>
- Chacón, K., Medina, K., Angarita, M. (2020). *Desarrollo del pensamiento crítico mediante el diálogo socrático en la clase de filosofía*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Santo Tomás, Ocaña].
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27303/2020katherinechacon.pdf?sequence=7&isAllowed=y0>
- Chávez Quinteros, L. (2022). *Programa de diálogo participativo para el pensamiento crítico y creativo en docentes de los centros de educación básica especial, Chiclayo*. [Tesis de Doctorado. Universidad César

- Vallejo, Programa Académico de Doctorado en Educación].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/79463>
- Chávez Quinteros, L. S., Ynfante-Saavedra, M. C., y Vásquez-Delgado, R. (2022). El pensamiento crítico en estudiantes universitarios: Una visión holística. *Hacedor AIAPÆC*, 6(1), 135–148.
<https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2118>
- Condori Ojeda, P. (2020). Niveles de investigación. Curso Taller.
<https://www.academica.org/cporfirio/17.pdf>
- Descartes R. (2010). El discurso del método. Traducción de Manuel García Morente. Colección Austral Espasa-Calpe.
<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>
- Escobar-Maquera, E. y Carcausto-Calla, W. (2022). Abordaje fenomenográfico sobre la interculturalidad en docentes aimarahablantes de educación básica de Lima Metropolitana. *Investigación Valdizana*, 16(3),143-150.
<https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1441>.
- Ferrater Mora, J. (2011) Diccionario de Filosofía. T. II.
<https://profesorvargasquillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-ii.pdf>.
- Fuster Guillen, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1),201-229.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Martínez, L.F. (2019). La autoevaluación: alternativa constructivista para la metacognición y el rendimiento académico en un curso de Ingeniería Industrial. *Educación en Ingeniería*, 14(27), pp. 138-147.
<https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/949>
- Gaudlitz, M. (2018). Encantar a los alumnos en la bioética: el método socrático. *Rev Educ Cienc Salud* 2008; 5 (1): 41-44.
<https://studylib.es/doc/6628835/encantar-a-los-alumnos-en-la-bio%C3%A9tica--el-m%C3%A9todo-socr%C3%A1tico>
- González Díaz, J. (2021). Método Socrático: el Diálogo y la Educación en la Universidad. *Estudios* 138, Vol. XIX, pp.7-44.
<http://dx.doi.org/10.5347/01856383.0138.000301198>
- Guamán Toa, J. P. (2021). *El método socrático para el desarrollo de la crítica constructiva en estudiantes de Básica Superior*. [Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Magister en Innovación en

Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3266>

- Gutiérrez, K. y Medina, C. (2021). El pensamiento crítico reflexivo: competencia esencial en la formación del arquitecto. *Maestro y Sociedad*, 18 (1), 2021, pp.198-216. [El-pensamiento-critico-reflexivo-competencia-esencial-en-la-formacion-del-arquitecto.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Jaspers, K. (1953). Los orígenes de la filosofía, pp.15-43, en: Filosofía, Fondo de Cultura Económica.
<https://filosofia2017.webcindario.com/el-origen-de-la-filosofia-jaspers-Karl-Jaspers.pdf>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
[Metodología de la investigación : las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta \(uv.cl\)](#).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2019). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. [Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista - Metodología de la investigación : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#).
- Kusmaryani W. (2019). *The Socratic Questioning Method for the Indonesian EFL Speaking Class: Stimulating Students' Speaking and Critical Thinking* [Tesis de doctorado, Universidad estatal de Tarakan].
http://repository.upi.edu/39940/1/D_BING_1502667_Title.pdf
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E. y Villacis Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/803/903>
- Manga, B. y Charris, L. (2018). *La pregunta socrática como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de la Costa, Barranquilla]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Costa.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3218/1043877026%20-%201043877027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mansilla Sepúlveda, Juan G.; Huaiquián Billeke, Claudia A.; Vásquez Burgos, Karina R. y Nogales-Bocio, Antonia I. (2020). La fenomenología de Edmund Husserl como base epistemológica de los métodos cualitativos. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 25, Julio – diciembre 2020. pp. 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8106422>
- Mañon Garibay, G (2019). La enseñanza de la filosofía en la cultura actual. *Investigaciones Jurídicas, UNAM*, 293-313.
[19.vp \(unam.mx\)](#)
- Mármol, J. (2023). ¿Para qué, Filósofos?.

<https://www.escueladefilosofia.org/para-que-filosofos/>

- Martínez Garrido, C. A., Hidalgo Farran, N., Márquez Vázquez, M. C., y Graña Oliver, R. (2022). Las concepciones docentes sobre democracia en educación en España. Un estudio fenomenográfico. *Aula abierta*. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/download/17495/15328/53029>
- Mendoza de Lama, B. (2021). *Desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes de educación inicial de la Universidad Nacional de Piura mediante el programa de aprendizaje activo, Perú–2021*. [Tesis de Doctorado. Universal Nacional de Piura]. <http://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/4084>
- Mercado Aguado, C., y Sierra Pineda, I. A. (2022). Autopercepción de los docentes sobre neurociencia y transferencia a la didáctica de las ciencias: un estudio fenomenográfico. *Assensus*, 7(12), 2022. <https://doi.org/10.21897/assensus.2951>
- Moreno Tirado, G (2018). Segura- Peraita, C. El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía (recensión). Escolar y Mayo Editores. Akróasis. Serie didáctica de la Filosofía, 179 pp. *Logos. Anales Del Seminario De Metafísica*, 51, 393-396. <https://doi.org/10.5209/ASEM.61667>
- Naranjo Viteri, C. (2020). *Diseño de una guía didáctica fundamentada en el método socrático para el desarrollo del pensamiento crítico*. [Tesis de grado previa a la obtención del título de magister en innovación en educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Matriz]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/20500>
- Naranjo Londoño, L. (2020). *Pedagogía del desarrollo del pensamiento crítico en la filosofía de Lipman*. [Tesis de Licenciatura en Educación Básica en énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/handle/20.500.12558/3575>
- Orozco-Delclós, A. (2022). ¿Para qué sirve la filosofía? I. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-catolica-santo-toribio-de-mogrovejo/filosofia/importancia-de-la-filosofia/27715803>
- Paul, R. y Edler, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico* <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Peláez Corzo, L.A. (2019). La Filosofía Humanista Cristiana y El Pensamiento Crítico en estudiantes de La Universidad Católica de Trujillo “Benedicto

XVI". *Yachaq, revista de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI*, Vol 2 (1). <https://doi.org/10.46363/yachaq.v2i1.85>).

- Pérez Buelvas, H. G., y Severiche-Mendoza, C. A. (2023) Desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales para una educación de calidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*. 3(6). <http://dx.doi.org/10.53595/rlo.v3.i6.058>.
- Platón (2021). Diálogos. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen V: Parménides. **Teeteto**. *Sofista*. *Político*. Madrid: Editorial Gredos. SBN-13 978-8424939472. <https://www.amazon.es/35-Di%C3%A1logos-Plat%C3%B3n-Parm%C3%A9nides-Pol%C3%ADtico/dp/8424939476>
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós. https://cienciaenlauta.files.wordpress.com/2019/09/popper_ciencia_conjeturas_refutaciones.pdf
- Quipuscoa Silvestre, M., y Gonzáles Pacheco, A. J. (2023). Pensamiento creativo y pensamiento crítico en estudiantes universitarios ingresantes a carreras de formación docente, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 11424-11444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5533.
- Quiroz Telles (2018). El método socrático en el aula. *Educación, Universidad Pedagógica Nacional*. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/direccion-y-extension-universitaria/blog/268-el-metodo-socratico-en-el-aula>
- Quispe Arroyo, A. (2020). Método Socrático en el Aprendizaje Activo de Filosofía de las Estudiantes de Educación- UNSCH 2019. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 16-24. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.136>
- Quito Santana, L., Bravo Cedeño, B., Balladares Atoche, C., Gordon Torres, C., Unuzungo Preciado, M., y Mendoza Quito, C. (2022). Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Ciudad de México, México. ISN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero- febrero, 2022, Volumen 6, Número 1. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1529>
- Paul R. y Edler L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico* <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Romero Vela, S. (2019). Método Mayéutica y Consultorías Filosóficas en el Siglo XXI. *Phainomenon*, vol 18, N°2 Julio-diciembre 2019, pp. 141-154. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/1745/1927>
- Rondán Zamata, F. (2020). *Estrategias didácticas, desarrollo del pensamiento crítico y su incidencia en el aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada, Lima 2020*. [Tesis doctoral. Universidad César Vallejo]. [Rondan_ZF-SD.pdf \(ucv.edu.pe\)](#)
- Rus Arias, E. (05 de diciembre, 2020). *Tipos de investigación*. Economipedia.Com. <https://economipedia.com/definiciones/tipos-de-investigacion.html>
- Salazar Bondy A. (2002). *Didáctica de la Filosofía*. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/didact_filos/contenido.htm
- Sanchez Cruzado, C. y Sánchez Compañía, M. (2020). El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2) (2020), 121-142. [Visor Redalyc - El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística](#)
- Santana, L. M. Q., Cedeño, B. J. B., Atoche, C. B., Torres, C. V. G., Preciado, M. P. U., & Quito, C. R. M. (2022). Estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 649-675. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1529>
- Simó Folqué, J. (2022). *El método socrático y la educación para el desarrollo: ciudadanía, paz y diálogo intercultural. Una propuesta para la educación no formal de jóvenes y adolescentes* [Trabajo final de Master. Universitat Jaume]. [Microsoft Word - Trabajo de Final de Máster copia.docx \(uji.es\)](#)
- Soto Restrepo, J. (2018). *La mayéutica como estrategia didáctica para la argumentación en el aula de clase*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Manizales]. <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/952>
- Suárez, E. y González, L. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 30, pp. 181-202.

[Visor Redalyc - Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética](#)

- Tamayo A., O. E., Zona, R. y Loaiza Z., Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>.
- Tituaña Flores, J., (2022). *Método Socrático en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Central del Ecuador] <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/28880>
- Toro, M. (2022). ¿Para qué sirve la filosofía?, por Bertrand Russel. *Cultura inquieta*. 17 de octubre del 2022. <https://culturainquieta.com/es/pensamiento/item/19701-para-que-sirve-la-filosofia-por-bertrand-russell.html>
- Valdez Huaraca, O. (2022). Método Mayéutico y pensamiento crítico en estudiantes del Instituto Pedagógico Público “José María Arguedas” - Andahuaylas, 2021. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga]. [Repositorio Institucional UNSCH: Método Mayéutico y pensamiento crítico en estudiantes del Instituto Pedagógico Público “José María Arguedas” - Andahuaylas, 2021](#)
- Valgas Cedeño, T. (2021). *Abordaje crítico de la filosofía mediante procesos de creatividad con los estudiantes de la Unidad Educativa Fanny S. de Baird de la parroquia Leónidas Plaza del cantón Sucre*. [Tesis de Maestría en Educación. Universidad San Gregorio de Portoviejo]. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2345?locale=en>
- YayukHayulina M. (2019). The Improvement of Students' Critical Thinking Through Socratic Questioning Method at University of Muhammadiyah Sumatera. *The 1st Multi-Disciplinary International conference University Of Asahan 2019 Thema: The Role of Science in Development in the Era of Industrial Revolusion*, pp 942-950. <http://jurnal.una.ac.id/index.php/seminter2019/article/view/581/503>
- Yong Chávez, L. (2022). *Estrategia metodológica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del quinto ciclo de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/8c71122f-e27f-4bfc-afbf-d3f49f1b9fa8>

APÉNDICES

- A: Declaración jurada de documentos de tesis
- B: Formato de carta solicitando juicio de expertos
- C: Formato de carta de consentimiento informado
- D: Formato de aceptación de consentimiento informado
- E: Formatos de modelos de encuestas aplicados a la muestra
- F: Matriz de consistencia
- G: Matriz de operacionalización de las variables
- H: Formato de carta de autorización y su respectiva aceptación
- I: Formato de solicitud de autorización para aplicar instrumentos



APÉNDICE A

DECLARACIÓN JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, Flavio Gutiérrez Velasco, Identificado con DNI N°10402107.

En calidad de autor de la tesis titulada “Desarrollo del pensamiento crítico mediante el método socrático en la enseñanza universitaria de la filosofía”, para optar el grado de Doctor en Educación,

Declaro y doy fe que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, (Asesora) Dra. Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos, identificada con DNI N°Con Código ORCID N° [/0000-0003-2454-8495](https://orcid.org/0000-0003-2454-8495),

En calidad de Asesora de la tesis titulada “Desarrollo del pensamiento crítico mediante el método socrático en la enseñanza universitaria de la filosofía”,

Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: instrumentos elaborados por el autor de la tesis.

b. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumento (os) con mínimo cinco (5) especialistas para el juicio de expertos (No colar nombres ni apellidos).

- Experto N°1: Doctor en Psicología Educacional y Tutorial, Licenciado en Filosofía.
- Experto N°2: Doctor en Psicología, Licenciado en Educación.
- Experto N°3: Doctor en Psicología Educacional y Psicología Clínica, Licenciado en Psicología.

- Experto N°4: Magister en Filosofía. Licenciada en Filosofía.
- Experto N°5: Magister en Metodología, Licenciada en Filosofía

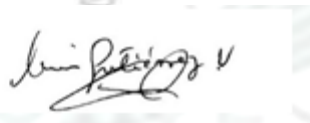
c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 30 de junio de 2023



Flavio Gutiérrez Velasco



Lucrecia Chumpitaz Campos

APÉNDICE B

Formato de carta solicitando juicio de expertos

SOLICITO: Validación de instrumentos de investigación

Lima, 25 de junio del 2021

Dr. XXX:

Yo, Flavio Gutiérrez Velasco, estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, me dirijo respetuosamente a usted para expresarle lo siguiente:

Que siendo necesario contar con la validación de los instrumentos para recolectar datos que me permitan contrastar las hipótesis propuestas en mi investigación titulada "Desarrollo del pensamiento crítico mediante el Diálogo Socrático en la enseñanza universitaria de la filosofía"; solicito a usted tenga a bien validar, como juez experto en el tema, los instrumentos elaborados por mi persona; para ello acompaño los documentos siguientes:

- Formatos para evaluar los instrumentos
- Informe sobre el juicio de experto
- Matriz de operacionalización de las variables
- Matriz de consistencia del proyecto

Agradeciendo por anticipado su colaboración como experto, aprovecho la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente


Flavio Gutiérrez Velasco

APÉNDICE C

Formato de carta de consentimiento informado

Mi nombre es Flavio Gutiérrez Velasco y trabajo como docente en la Universidad Femenina Sagrado Corazón, adscrito al Departamento de Filosofía y Teología. Estoy realizando mi tesis de doctorado en educación en la misma universidad. El título de mi investigación es: **“Desarrollo del pensamiento crítico mediante el método socrático en la enseñanza universitaria de la filosofía”**. La asesora de esta tesis es la Dra. Lucrecia Chumpitaz.

El objetivo de esta investigación es determinar en qué medida la enseñanza de la filosofía, sirviéndose del método socrático, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico de la estudiante. La información obtenida beneficiará a las estudiantes de la UNIFE, puesto que contribuirá a desarrollar el pensamiento crítico mediante la aplicación de una metodología basada en el método socrático.

Su participación es respondiendo a un cuestionario y la información de este estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera del ya indicado. Sus datos personales no aparecerán en ningún otro documento de estudio.

Su participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. Sus respuestas serán codificadas usando un código de identificación. Igualmente, puede retirarse de la misma en cualquier momento sin que esto la perjudique de ninguna manera.

Si desea hacer alguna pregunta o consulta puede hacerla en cualquier momento, dirigiéndose al correo flaviogutierrezv@unife.pe o llamando al teléfono 969875225.

Desde ya le agradezco su participación.

APÉNDICE D

Formato de aceptación de consentimiento informado

Yo, después de haber sido informado sobre todos los aspectos de la investigación **“Desarrollo del pensamiento crítico mediante el método socrático en la enseñanza universitaria de la filosofía”**, acepto participar voluntariamente en esta investigación, realizada por Flavio Gutiérrez Velasco, cuya asesora es la Dra. Lucrecia Chumpitaz. He sido informada de que el objetivo de esta investigación es determinar en qué medida la enseñanza de la filosofía, a través del método socrático, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y que no será utilizada para ningún otro propósito, sin mi consentimiento. He sido informada que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento, como también retirarme en el momento que crea pertinente sin que esto perjudique a mi persona. Si tengo preguntas debo contactarme a flaviogutierrezv@unife.pe o al teléfono 969875225.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando haya concluido, contactándome al correo mencionado anteriormente.

Nombre y apellidos del participante:

DNI:

Firma:

Nombre y datos del entrevistador: _____

DNI: _____ Firma: _____

Fecha: _____

APÉNDICE E

Formatos de modelos de entrevistas aplicados a la muestra

Entrevista aplicada al grupo focal de docentes para la categoría: diálogo socrático

| |
|---|
| <p>Objetivo general: Explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana en de cómo el método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico</p> |
| <p>Objetivo específico 1: Determinar de qué manera el primer momento del método socrático, la pregunta socrática, aplicado por los docentes, influye en la capacidad de discutir o argumentar de los estudiantes, como una dimensión del pensamiento crítico</p> |
| <p>Dimensiones/ítems</p> |
| <p>Dimensión: La pregunta socrática: momento destructivo</p> |
| <p>1. ¿Creen que el iniciar una clase de filosofía a través de preguntas, favorezca la capacidad de discutir del estudiante? ¿Por qué?</p> |
| <p>2. ¿Consideran importante que la motivación mediante cuestionamientos sobre problemas de la realidad, ayuden al estudiante a desarrollar su capacidad crítica? ¿Por qué?</p> |
| <p>3. ¿Consideran que el recurso al método socrático favorece la capacidad de argumentar de las estudiantes? ¿Por qué?</p> |
| <p>4. Ante un conflicto social, ¿qué preguntas formularían a las estudiantes que les ayuden a presentar argumentos a favor o en contra de una determinada solución?</p> |
| <p>Objetivo específico 2: Identificar de qué manera el segundo momento del método socrático, el dialéctico, aplicado por los docentes, contribuye a la toma de decisiones de los estudiantes, como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico.</p> |
| <p>Dimensión: Dialéctica: momento constructivo</p> |
| <p>5. En filosofía es muy importante fomentar la discusión que lleve a clarificar un problema. ¿De qué manera esta favorece la toma de decisiones de las estudiantes?</p> |
| <p>6. Como parte importante de la didáctica de la filosofía es el uso de la dialéctica. ¿Consideran que esta ayuda a clarificar un problema para una correcta toma de decisiones?</p> |
| <p>7. ¿Podrían señalar un caso de la vida real que fomente el debate, en vistas a elegir la solución más adecuada?</p> |
| <p>8. ¿Consideran que la discusión de situaciones problemáticas, como parte del método socrático, ayuda al estudiante a analizar una situación concreta para que pueda tomar la decisión adecuada?</p> |
| <p>Objetivo específico 3: Analizar de qué manera el tercer momento del método socrático, el alumbramiento del conocimiento o mayéutica, aplicado por los docentes, contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.</p> |
| <p>Dimensión: Mayéutica o dar el conocimiento</p> |

9. ¿Consideran que el recurso a la mayéutica o alumbramiento del conocimiento ayuda a que la estudiante esté revisando constantemente sus aprendizajes para ir mejorando? ¿Por qué?

10. Al finalizar una clase, se suele hacer una retroalimentación, donde se hace uso de la mayéutica socrática, ¿consideran que ésta ayuda al estudiante a reforzar su aprendizaje obtenido en la sesión de clase? Expliquen su respuesta.

11. ¿Consideran que el recurso a la mayéutica socrática ha favorecido la reflexión que la estudiante hace sobre su propio conocimiento? Expliquen su respuesta.

12. ¿Consideran que el recurso a la mayéutica socrática contribuye a que el estudiante revise constantemente sus conocimientos en vistas a mejorar sus aprendizajes? ¿Por qué?



Certificado de validez del instrumento “entrevista a grupos focales de estudiantes para determinar el nivel de logro del pensamiento crítico”

Variable: pensamiento crítico

| |
|--|
| <p>Objetivo general: Explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana en de cómo el método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.</p> |
| <p>Objetivo específico 1: Determinar de qué manera el primer momento del método socrático, la pregunta socrática, aplicado por los docentes, influye en la capacidad de discutir o argumentar de los estudiantes, como una dimensión del pensamiento crítico.</p> |
| <p>DIMENSIONES /ÍTEMS</p> |
| <p>Dimensión: Capacidad de discutir o argumentar</p> |
| <p>1. ¿Creen que las preguntas que se formulan en filosofía les son de utilidad para poder entablar una discusión presentando argumentos sólidos?</p> |
| <p>2. Cuando no están de acuerdo con otra persona sobre un determinado tema, ¿qué actitud adoptan?</p> |
| <p>3. ¿Consideran que las preguntas que se formulan en filosofía les ayudan a desarrollar su espíritu crítico? ¿Por qué</p> |
| <p>4. Ante un conflicto social, como podría ser el minero o agrario, ¿Qué argumentaros utilizarían para que las dos partes en conflicto lleguen a un acuerdo?</p> |
| <p>Objetivo específico 2: Identificar de qué manera el segundo momento del método socrático, el dialéctico, aplicado por los docentes, contribuye a la toma de decisiones de los estudiantes, como un momento importante del desarrollo del pensamiento crítico.</p> |
| <p>Dimensión: Capacidad para tomar decisiones</p> |
| <p>5. ¿Podrían comentar una situación en la que han tenido que tomar una decisión importante, en la cual les ha sido de mucha utilidad el recurso a la filosofía?</p> |
| <p>6. Se les han presentado tres posibilidades de trabajo: a) En una mina trabajando dos semanas y las otras dos de descanso b) En un centro nocturno de 10 a 4 am. c) En un centro comercial de 3 a 11 pm. ¿Cuál elegirían y por qué?</p> |
| <p>7. En una evaluación, para la cual no han estudiado, se les presenta dos posibilidades: desarrollar lo poco que saben, con la certeza que van a desaprobado; o copiar las respuestas, lo que les aseguraría una buena nota. ¿Cuál elegirían y por qué?</p> |
| <p>8. Se les ha presentado dos proyectos de inversión, pero como equipo, sólo tienen que elegir uno. a) Un parque de diversión para niños y b) un albergue para niños desamparados. ¿Qué consideraciones harían para tomar la decisión?</p> |
| <p>Objetivo específico 3: Analizar de qué manera el tercer momento del método socrático, el alumbramiento del conocimiento o mayéutica, aplicado por los docentes, contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.</p> |
| <p>Dimensión: Capacidad de metacognición</p> |
| <p>9. ¿Consideran que la filosofía, por ser un conocimiento crítico y reflexivo, les ha</p> |

| |
|--|
| permitido reflexionar sobre sus conocimientos adquiridos para ver en qué pueden mejorar? ¿Por qué? |
| 10. Algunos filósofos piensan que todo conocimiento es provisional, no es absoluto, siempre es posible ir mejorando. ¿Qué opinan sobre esta forma de pensar? |
| 11. Cuando el docente les formula algunas observaciones a sus trabajos, ¿qué actitudes adoptan? |
| 12. ¿Consideran importante revisar continuamente los conocimientos adquiridos? ¿Porqué? |



**Certificado de validez del instrumento “cuestionario para medir el desarrollo del pensamiento crítico en la clase de filosofía, haciendo uso del método socrático”
(aspecto cuantitativo)**

| | |
|---|------------------------------|
| Objetivo general: Explicar las percepciones de los docentes y estudiantes del tercer ciclo de pregrado de las diferentes escuelas de una universidad particular de Lima Metropolitana en de cómo el método socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. | |
| Dimensión | Capacidad de análisis |
| N° DE ITEM | |
| <p>1. <i>Situación:</i> El Congreso de la República ha dado la ley regulando las tarifas de los préstamos bancarios pensando que ello favorecería a la gente más pobre, evitando así los abusos de los bancos. <i>¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más pertinente a este propósito?:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> No favorecería a la gente más pobre, pues los bancos no les otorgarían préstamos porque no les garantiza su capacidad de pago. Los bancos deberían tomar en cuenta que no toda la gente tiene capacidad de pago. Es una ley adecuada porque efectivamente los bancos imponen sus tarifas abusivas Los pobres deben ser una prioridad del gobierno El Estado debe subsidiar los préstamos de la gente más pobre. | |
| <p>2. <i>Situación:</i> Mediante una serie de preguntas formuladas por un docente sobre la concepción que tiene Hegel del Estado se ha llegado a la conclusión de que lo que él pretende es un estado racional, que busque el bien común y regule la interrelación entre ciudadanos. <i>En concordancia con esta concepción, ¿cuál de las siguientes opciones consideras es la más adecuada?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Un gobierno democrático busca el bien común y está al servicio de los ciudadanos, regulado por la razón El estado es quien debe buscar regular la interacción de los ciudadanos para que no se dé “el hombre es lobo del hombre” El ideal de estado es el monárquico porque en él quien gobierna es el más capaz. En un gobierno democrático muchas veces se elige a los menos capaces Los ciudadanos necesitan de un gobierno autoritario para que no hagan lo que les venga en gana. | |
| <p>3. <i>Situación:</i> En el caso llamado “Vacunagate”, para referirse a los 487 casos irregulares de vacunación contra el COVID 19, que involucra a altos funcionarios del Poder Ejecutivo, debería haber una sanción. <i>¿Cuál de las siguientes sanciones te parece la más adecuada?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Inhabilitar a estos funcionarios en el ejercicio de la función pública por un tiempo | |

| |
|---|
| <p>determinado según su grado de responsabilidad</p> <p>b. Quienes no ejercían una función pública solo deberían recibir una amonestación</p> <p>c. Todas las personas comprometidas deben ser inhabilitados indistintamente</p> <p>d. Tener en cuenta que esta situación irregular se produjo en tiempos de pandemia</p> <p>e. No deben recibir una sanción penal, sino solo una sanción económica.</p> |
| <p>Dimensión: Argumentación</p> |
| <p>4. <i>Situación:</i> En el conflicto agrario, en el 2020, entre los agros trabajadores de Ica y el gobierno, se eligió al arzobispo de Lima para que actúe de mediador, lográndose la derogatoria de la llamada “Ley Climper” (Ley de promoción agraria, 27360, que involucra a personas naturales o jurídicas dedicadas a los cultivos y crianza de animales, que terminó favoreciendo a los empresarios y no a los trabajadores). <i>¿Cuál de los siguientes argumentos te parece más convincente para derogar esta ley?</i></p> <p>a. Favorece al trabajador pues ahora podrá tener estabilidad laboral y gozar de beneficios sociales.</p> <p>b. Era una ley injusta, pues el trabajador estaba a merced de los empresarios</p> <p>c. Esta ley no favorecía una sana relación entre empresarios y trabajadores</p> <p>d. El trabajador con la nueva ley será participe de las utilidades de la empresa.</p> <p>e. Ahora los trabajadores podrán imponer sus exigencias laborales</p> |
| <p>5. <i>Situación:</i> Roberto es un estudiante de filosofía y convencido de que sólo es válido aquello que se puede demostrar científicamente, por lo que está pensando seriamente en abandonar la religión católica por lo que no se puede demostrar científicamente que Dios exista. <i>¿Qué argumento utilizarías para indicarle que no es la decisión más correcta?</i></p> <p>a. El ser humano es muy complejo y posee múltiples dimensiones, como la afectiva, la estética, la religiosa, la psicológica.</p> <p>b. El creer en Dios no es ir contra la ciencia, sino que a Dios lo experimentamos cada día.</p> <p>c. Su vida transcurriría sin ideales, por lo que es necesario creer en un ser superior.</p> <p>d. No se puede ir contra nuestras creencias, como es la fe en Dios.</p> <p>e. Tu familia, que es profundamente creyente, no estaría de acuerdo con esta decisión.</p> |
| <p>6. <i>Situación:</i> Christopher, un estudiante de filosofía, se siente muy atraído con la idea de que el único lenguaje válido es el informativo, puesto que lo que en él se afirma puede ser comprobado en la realidad. Los otros usos del lenguaje como el expresivo y el directivo deben quedar para el ámbito afectivo y sentimental. <i>¿Qué argumento le darías para expresarle tu disconformidad?:</i></p> <p>a. La realidad no se reduce a la ciencia, el ser humano es multidimensional e igualmente los otros usos del lenguaje son de vital importancia.</p> <p>b. La ciencia es utilísima para el progreso, pero no se puede prescindir de otros aspectos, que también son importantes</p> <p>c. No todo lenguaje tiene su correspondencia en la realidad</p> <p>d. También la función expresiva y directiva hacen uso del lenguaje científico</p> <p>e. Todo lenguaje es válido pues nos sirve para comunicarnos con los demás.</p> |
| <p>Dimensión: Refutación</p> |
| <p>7. <i>Situación:</i> John y Merly, ante la imposibilidad de tener un hijo, acuden a la inseminación artificial, logran tener un bebé y los embriones no implantados son</p> |

| |
|--|
| <p>congelados, pero luego la pareja se separa. Están pensando en donarlos a una clínica, puesto que ninguno de ellos accede para ser implantados en la exesposa aludiendo que no quieren tener un hijo de alguien a quien ya no aman.</p> <p><i>¿De qué manera refutarías su argumento?:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Esos embriones que ya son vidas humanas tienen derecho a la vida en el seno de quien los engendró por amor. Es verdad que los padres ya no se aman, pero prima el derecho a la vida de esos embriones. Acudir ante un juez para que decida a quien le da la custodia de esos embriones. El amor tiene que ser cultivado día a día La decisión la debe tomar la esposa, pues es ella quien gesta al nuevo ser. |
| <p>8. <i>Situación:</i> Una compañera de aula que no se preparó para la evaluación y vistas sus notas desaprobatorias en matemáticas, decide denunciar al docente, argumentando que califica muy bajo, que es injusto y que no enseña bien.</p> <p><i>¿Cuál de los siguientes contraargumentos crees que es el más adecuado?:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> El haber sido desaprobada no es porque el docente califique bajo o sea injusto y no enseñe bien. No se puede calificar al docente de injusto porque es la nota que se merece. Debe saber reconocer que efectivamente no ha estudiado. Que pida al docente que le tome otra evaluación. Seguir con su actitud de rechazo al docente |
| <p>9. <i>Situación:</i> Para algunos filósofos el hombre auténtico es aquel que acepta la realidad de la muerte y no vive pensando en que hay otra vida, argumentando que lo único real es el hombre, que la muerte es el final de todo y que creer en otra vida es una falsa ilusión.</p> <p><i>¿Cuál de los siguientes contraargumentos crees que es el más adecuado para expresar tu disconformidad?:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> No solo la creencia en la vida después de la muerte no es verificable científicamente, sino también otras experiencias humanas. El ser humano está abierto a la trascendencia, aunque no sepamos definirla. El creer que hay vida después de la muerte puede ser aceptado por una experiencia personal. La resurrección se acepta sólo por la fe. Hay que vivir la vida como se presenta día a día. |
| <p>Dimensión: Análisis de la información</p> |
| <p>10. <i>Noticia:</i> La Catedral de Lima, ubicada en el centro histórico de la capital, celebró el domingo 13 de diciembre su primera misa luego de 9 meses de estar cerrada debido al estado de emergencia instaurado ante el avance del coronavirus. Según informó a Canal N el vocero de la Catedral, Juan José Dioses, la ceremonia se realizó a las 11.00 a.m. y estuvo encabezada por el arzobispo de Lima, monseñor Carlos Castillo.</p> <p><i>Del análisis de esta información, se puede deducir:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Nos encontramos en la tercera fase de la reactivación económica Se han respetado los protocolos exigidos por el Ministerio de Salud Los contagios por COVID 19 han disminuido considerablemente Ya no hay contagios por COVID 19 Monseñor Carlos Castillo es el obispo de Lima |
| <p>11. <i>Noticia:</i> Según establece el artículo número 40 de la Constitución Política del Perú, un</p> |

trabajador del sector público no puede recibir más de una remuneración económica por parte del mismo Estado, con excepción de quienes se desempeñan como docentes universitarios y quienes ocupan cargos de confianza. Esta norma propone que se añada una excepción adicional para los médicos especialistas, siempre que el país se encuentre en una situación de emergencia sanitaria.

Lo que se busca con esta información es:

- a. A los casos ya establecidos de quienes no pueden recibir más de una remuneración, se añade la de los médicos especialistas, con carácter de excepción.
- b. Todos los médicos que trabajan en emergencia sanitaria también deben ser incluidos en el artículo 40 de la Constitución Política del Perú.
- c. Destacar quiénes son aquellos que no pueden percibir doble remuneración del Estado.
- d. Los médicos especialistas deben percibir permanentemente una doble remuneración
- e. Ningún ciudadano debe percibir una doble remuneración, sea por parte del estado o de particulares

12. *Situación:* Las tesis principales del Círculo de Viena son: Lo que determina la verdad o falsedad de una proposición es su verificación en la realidad; todas las ciencias deben tener un solo lenguaje, el de la física; y el método lógico deductivo nos permitir distinguir entre el lenguaje sensato y el insensato.

Del análisis de esta información se puede deducir lo siguiente:

- a. Una proposición no es ni verdadera ni falsa. Será verdadera o falsa cuando se la verifique en la realidad.
- b. Tanto las ciencias sociales como las naturales deben seguir el método lógico deductivo.
- c. Las proposiciones de la metafísica son pseudo proposiciones porque no son figura de nada
- d. Las proposiciones de las ciencias naturales deben ser rechazadas
- e. Estas tesis ya no tienen validez en la actualidad.

Dimensión: buscar la alternativa correcta

13. *Situación:* Merly es propietaria de un bar familiar donde trabaja su madre en la cocina y su hija ayudando como camarera de forma ocasional. Ahora necesita contratar a un nuevo trabajador para poder mantener el bar abierto ya que han ingresado a su madre en el hospital y los médicos le han dicho que la estancia en él será prolongada. Además, su hija ha empezado las clases en una universidad que está fuera de la ciudad. Tiene que hacer una selección entre varios candidatos, pero no tiene tiempo. Una amiga a la cual debe algunos favores le habla de su hija que está en paro y necesita trabajar, pero tiene sus dudas, ya que no tiene experiencia laboral en la hostelería.

¿Cuál de las decisiones consideras la más pertinente?

- a. Solicitar la ayuda de un especialista para que evalúe a los candidatos, pero ello implica una inversión, que está dispuesta a asumirla.
- b. Pedir a una persona de confianza para que haga este trabajo.
- c. Contratar a la hija de su amiga, pero a condición de que se capacite.
- d. Contratarla sin más, pues así se evitaría mayores complicaciones.
- e. Esperar a que su madre se recupere.

14. *Situación:* Una pareja de esposos ha adquirido un departamento a través de un préstamo bancario, dada su capacidad adquisitiva y su estabilidad en el trabajo. El esposo acaba de ser despedido del trabajo y no es posible cubrir la cuota mensual. La esposa ha recibido otra oferta laboral que le permitiría cubrir la cuota mensual, pero el lugar está a mil kilómetros de su residencia.

¿Cuál sería la alternativa más adecuada para cubrir el costo de la cuota?:

- a. Mantener el trabajo de la esposa, solicitar un préstamo a la familia mientras el esposo busca trabajo.
- b. Aceptar la nueva oferta laboral que ha recibido la esposa
- c. Rechazar la oferta laboral de la esposa y tener paciencia hasta que el esposo consiga un nuevo trabajo.
- d. Alquilar el departamento.
- e. Buscar otro trabajo.

15. *Situación:* El filósofo Feuerbach afirma que Dios es creación del hombre; Nietzsche que Dios ha muerto; y Sartre que frente a Dios se debe elegir: o Dios o el hombre, elige al hombre y por ello Dios no debe existir.

¿Cuál crees que sería la alternativa más pertinente frente a estas ideas?:

- a. Análisis sus ideas, las respeto y dialogo con quienes piensan así.
- b. Cada uno tiene derecho a pensar como mejor le parezca.
- c. Son grandes pensadores, pero no estoy de acuerdo con sus ideas acerca de Dios.
- d. Rechazo sus ideas, pero respeto a sus personas
- e. Dios es el único que puede juzgarlos.

Dimensión: Evaluación de los resultados

16. *Situación:* Juan y Manuel han montado un negocio y sus ganancias se han incrementado en un 50%, pero han tenido que ser muy constantes. Ricardo ha puesto una licorería e igualmente sus ganancias ascienden a un 50%. Ricarda ha puesto un negocio de celulares y sus ganancias ascienden a un 20", pero dispone de tiempo para su familia.

Si tuvieses que montar un negocio, ¿cuál de las siguientes alternativas elegirías?:

- a. Un negocio que me rinda ganancias significativas, pero sin sacrificar mi vida familiar, ni la salud de los demás.
- b. Un negocio que me brinde lo necesario para vivir, pero que no me afecte en mi vida familiar.
- c. Un negocio en el que yo me sienta a gusto
- d. El negocio que más ganancias me genere, sin evaluar otras consideraciones.
- e. Un negocio en que se trabaje poco y se gane mucho.

17. *Situación:* La SUNEDU ha denegado el licenciamiento a una determinada universidad, aduciendo que no cumple con los estándares de calidad y pide que indiquen a qué universidad irían los estudiantes y cómo se procedería con la reubicación de los docentes.

Se genera un debate para ver las mejores alternativas. *¿Cuál de las siguientes crees que es la más adecuada?:*

- a. Hacer un convenio con una universidad por el que pasarían a ella los estudiantes que estén en el tercio superior y los docentes, cuyo desempeño haya sido excelente.
- b. Brindar información a estudiantes y docentes sobre los logros de las distintas universidades, para que cada quien decida lo más conveniente.

| |
|---|
| <p>c. Que cada estudiante vea qué universidad le conviene y que los docentes presenten su expediente para ser evaluados.</p> <p>d. Hacer un sorteo para ver quiénes pasarían a la universidad con quien se realice el convenio.</p> <p>e. Que cada quien se preocupe por solucionar su problema</p> |
| <p>18. <i>Situación:</i> Un docente, en una determinada evaluación, utilizó tres tipos de pruebas: a) con alternativas, dando como resultado 10% de desaprobados; b) de desarrollo, con 30 % y c) de opinión, con un 10% de desaprobados.</p> <p>Después de todo un debate para ver las ventajas y desventajas de los tres tipos de pruebas, <i>¿qué opción consideras la más adecuada?</i></p> <p>a. Una combinación de la prueba con alternativas y de opinión por ser las que arrojaron menos porcentaje de desaprobados.</p> <p>b. Una combinación de las de desarrollo y de opinión</p> <p>c. Una prueba mixta donde se consideren los tres tipos de pruebas.</p> <p>d. Solo las de opinión para saber el parecer de los estudiantes</p> <p>e. Las de alternativas por ser más fáciles de corregir.</p> |
| <p>Dimensión: Autoconocimiento</p> |
| <p>19. <i>Situación:</i> En una evaluación sobre la teoría del conocimiento de Manuel Kant, se detectaron en mi evaluación muchos errores en cuanto a los tipos de conocimiento.</p> <p><i>¿Cuál sería la alternativa más apropiada para mejorar mi conocimiento?:</i></p> <p>a. Repasar la teoría del conocimiento de Kant y preguntar a un compañero aquello que no entiendo y sé que él ha comprendido</p> <p>b. Repasar las fuentes del conocimiento que nos trae Kant en la “Crítica de la Razón Pura” hasta entender esas fuentes</p> <p>c. Solicitar a un compañero que sí ha salido bien, para ver sus respuestas y mejorar mi comprensión</p> <p>d. Repasar aquellas preguntas que no he contestado bien, para mejorar su comprensión</p> <p>e. Repetir muchas veces las respuestas para poder memorizarlas.</p> |
| <p>20. <i>Situación:</i> En la concepción de la historia que tiene Hegel expresa que esta transcurre en forma racional, que el principio que guía y orienta la historia es el logos y que ésta se desarrolla en tres momentos: en la época oriental, en la época grecorromana y en la germana cristiana.</p> <p>Los ejemplos que dio el profesor para aplicar estos conceptos no logré entender perfectamente.</p> <p><i>¿Cuál de las siguientes actitudes es la más adecuada para reforzar este conocimiento?:</i></p> <p>a. Volver a revisar estas ideas, compararlas con los resultados de mi evaluación y si aún no me queda claro acudir al docente para que me explique independientemente de la nota.</p> <p>b. Revisar los resultados de mi evaluación para ver mis fallas y pedir a un compañero que me explique</p> <p>c. Volver a estudiar y solicitar al docente que me tome otra evaluación.</p> <p>d. Aceptar mis errores y tener mayor cuidado para otra ocasión</p> <p>e. No volver a tocar el tema, mejoraré en otras evaluaciones</p> |
| <p>21. <i>Situación:</i> En un debate sobre la reproducción asistida se dieron muchos argumentos resaltando sus beneficios, puesto que ayuda a las parejas infértiles a tener hijos, por lo</p> |

| |
|--|
| <p>cual mostré mi conformidad con estos procedimientos, pero escuchando otros argumentos caí en la cuenta que debía revisar estos conocimientos.</p> <p><i>¿Cuál de las siguientes alternativas expresa mejor mi grado de autoconocimiento?:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Valorar otras opiniones discordantes que ven estas prácticas como manipulación de la vida humana b. Considerar la opinión de otros especialistas en el tema c. Informarme mejor sobre los procedimientos quirúrgicos d. Seguir manteniendo mi conocimiento que tenía sobre estas prácticas. e. Los conocimientos que tengo me son suficientes. |
| <p>Dimensión: Autorregulación</p> |
| <p>22. <i>Situación:</i> El docente de filosofía ha explicado el aporte de Thomas Khun de que la ciencia avanza mediante “revoluciones científicas”, es decir el paso de un paradigma a otro, habiendo comprendido de que se trata de revoluciones industriales que se dan por el cambio de paradigma, lo cual manifestó el docente que no era del todo correcto.</p> <p><i>¿Cuál de las siguientes opciones es la más correcta para una mejor comprensión de las “revoluciones científicas” ?:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Ver un video que explique este tema y compararlo con la lectura del libro. b. Ver algunos tutoriales serios que explican este tema c. Solicitar a algunos amigos que me vuelvan a explicar el tema d. Es un tema que no tiene mucho que ver con mi vida diaria e. Dejar las cosas como están. |
| <ul style="list-style-type: none"> a. Revisar las técnicas que mejor se adecúen a su ritmo de aprendizaje, revisar constantemente sus aprendizajes, designar los tiempos adecuados. b. Dedicar una hora diaria para complementar lo aprendido c. Contratar un docente para que le explique aquello que no ha comprendido d. Grabar las clases a. Dejar las cosas como están |
| <p>23. Los aprendizajes de Raúl, en el curso de filosofía, son bastante significativos, pero desea mejorarlos.</p> <p><i>¿Cuál de las alternativas consideras que es la más adecuada para este fin?:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Revisar las técnicas que mejor se adecúen a su ritmo de aprendizaje, revisar constantemente sus aprendizajes, designar los tiempos adecuados. b. Dedicar una hora diaria para complementar lo aprendido c. Contratar un docente para que le explique las partes que no ha comprendido d. Grabar las clases e. Dejar las cosas como están |
| <p>24. <i>Situación:</i> Ricardo ha recibido un curso de capacitación en su trabajo para ser más eficiente, pero aun así hay trabajos que no los realiza satisfactoriamente, lo cual le genera preocupación y está buscando alternativas para mejorar en su trabajo.</p> <p><i>¿Qué consejo le darías para que logre su objetivo?:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a. Que dedique más tiempo a practicar lo relacionado con su trabajo y busque la ayuda apropiada b. Que evite distracciones innecesarias y haga ejercicios de concentración c. Que vuelva a realizar el curso de capacitación d. Que se cambie de trabajo. |

| |
|---|
| e. Lo importante es tener el trabajo, lo demás viene por sí solo. |
| Dimensión: Autoevaluación |
| <p>25. <i>Situación:</i> Los controles de lectura son parte de la evaluación general del curso, pero las preguntas suelen ser muy rebuscada, lo cual exige mucha comprensión de los textos. Un grupo de estudiantes ha decidido reunirse para comprender mejor las lecturas.</p> <p><i>¿Cuál de las siguientes opciones crees que es la más pertinente para mejorar los aprendizajes?:</i></p> <p>a. Comprender los textos, ayudándose de las clases del docente y luego hacerse una evaluación y corregirla entre todos</p> <p>b. Elaborar fichas de resumen y tomarse una autoevaluación</p> <p>c. Pedir a un compañero que les tome una evaluación para ver qué nota obtienen</p> <p>d. Hacer fichas de resumen</p> <p>e. Pedir al docente que sus preguntas no sean tan rebuscadas.</p> |
| <p>26. <i>Situación:</i> El docente de filosofía ha solicitado, para la evaluación final, redactar un ensayo acerca de la traducción e interpretación. Mariannella está pensando qué hacer para obtener una buena calificación.</p> <p><i>¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:</i></p> <p>a. Someterlo a la prueba del Turnitin para mejorar su redacción</p> <p>b. Pedirle a un amigo revise su ensayo y le dé sugerencias de cómo mejorarlo</p> <p>c. Buscar un modelo de ensayo para seguir el mismo procedimiento</p> <p>d. Buscar páginas web sobre el tema y colocarlas en las referencias</p> <p>e. Buscar un ensayo con una buena nota y modificarle solo los títulos.</p> |
| <p>27. <i>Situación:</i> Marco Antonio es un docente de filosofía en una universidad y una política de la universidad es la evaluación continua de sus docentes, por lo que constantemente asiste a congresos de filosofía. Está pensando en ver cuál es la estrategia que le permita tener la certeza de que su preparación es la adecuada.</p> <p><i>¿Cuál es la alternativa más pertinente a su propósito?:</i></p> <p>a. Elaborar un instrumento que mida su grado de actualización, solicitar a un colega que lo revise y resolverlo él mismo.</p> <p>b. Elaborar el instrumento adecuado y aplicárselo él mismo para ver su grado de preparación</p> <p>c. Pedir a un colaborador externo que le tome una evaluación</p> <p>d. Seguir preparándose, asistiendo a conferencias sobre filosofía.</p> <p>e. Dejar de asistir a los congresos porque ya no le aportan nada nuevo.</p> |

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|----------------------------------|--|--|--|
| | <p>Objetivos específicos: Determinar de qué manera el primer momento del método socrático, la pregunta socrática, aplicado por los docentes, influye en la capacidad de discutir o argumentar de los estudiantes, como una dimensión del pensamiento crítico.</p> <p>Identificar de qué manera el segundo momento del método socrático, el dialéctico, aplicado por los docentes, contribuye a la toma de decisiones de los estudiantes, como un</p> | <p>específicas: La pregunta socrática, primer momento del método socrático, favorece la capacidad de discutir o argumentar, como una dimensión del pensamiento crítico</p> <p>El aspecto dialéctico, segundo momento del diálogo socrático, contribuye a la toma de decisiones, como un importante del desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>El alumbramiento</p> | <p>hábilmente busca reconocer o generar una serie de conocimientos en los interlocutores</p> <p>Pensamiento crítico: lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones. El pensamiento crítico implica comprender, evaluar y resolver. Implica autoevaluación, pensar acerca del pensamiento (metapensamiento) y estar seguro de no pasar, sin fundamento suficiente, a conclusiones.</p> <p>Enseñanza de la filosofía: La enseñanza de</p> | <p>de estudiantes y un cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico, en sus subcategorías: capacidad para argumentar, para tomar decisiones y metacognición.</p> <p>Enseñanza de la filosofía: medible mediante el análisis documental de los contenidos (qué enseñar), los aspectos metodológicos (cómo enseñar) y el para qué enseñar, contenidos en los sílabos; y de qué manera se reflejan en los resultados, a través del análisis de ensayos de las estudiantes</p> | <p>Enseñanza de la Filosofía</p> | <p>para tomar decisiones</p> <p>Metacognición</p> <p>Didáctica de la filosofía: cómo enseñar filosofía.</p> <p>Contenidos de la filosofía: Qué enseñar en filosofía.</p> <p>Filosofía y pensamiento crítico.</p> | | |
|--|---|---|---|---|----------------------------------|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | <p>momento importante del desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>Analizar de qué manera el tercer momento del método socrático, el alumbramiento del conocimiento o mayéutica, aplicado por los docentes, contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.</p> | <p>del conocimiento o mayéutica, tercer momento del método socrático, contribuye a que sea el mismo estudiante quien construya su propio aprendizaje, mediante la metacognición, como una dimensión del pensamiento crítico.</p> | <p>la filosofía, entendida como parte esencial de la cultura caracterizada por ser eminentemente un saber crítico y razonado, hoy se constituye en una materia importante en el sistema educativo universitario. Un problema que se plantea es cómo enseñar filosofía, es decir el aspecto didáctico, que considera dos aspectos: Enseñar filosofía y enseñar a filosofar, que "son parte constitutiva de la actividad filosófica propia de los entornos académicos guiados por una cultura de interrogación, de aprendizaje y de construcción del saber</p> | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

APÉNDICE G

Matriz de operacionalización de las categorías

| Categoría | Definición conceptual | Definición operacional | Subcategorías | Indicadores | Aspecto cualitativo | | Aspecto cuantitativo | |
|------------------|--|--|--|---|--|-----------------------------|----------------------|-------------|
| | | | | | Ítems | Instrumentos | Ítems | Instrumento |
| Método socrático | Mediante el método socrático, conocido como Mayéutica, cuyo significado es “hacer parir la verdad”, el docente enseña al estudiante mediante una serie de interrogantes que aluden a un determinado problema. Lo incentiva a que juntos busquen la verdad. Este método, comparado simbólicamente con el oficio de una partera, es un proceso dialéctico que a través de preguntas planteadas hábilmente busca reconocer o generar una serie de conocimientos en los interlocutores | Método socrático: utilizado en la enseñanza de la filosofía y medible, mediante una entrevista a un grupo focal de docentes en su aplicabilidad en los tres momentos que tiene para generar conocimientos: la pregunta, la dialéctica y la mayéutica | Pregunta socrática: momento destructivo Dialéctica: momento constructivo Mayéutica o dar a luz el conocimiento | La motivación Discusión o debate Conclusión | 1,2,3,4 5,6,7,8 9,10,11,12 | Entrevista focal a docentes | | |

| | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|--------------------------------------|--|---|--|------------|-----------------------------------|
| Desarrollo del pensamiento crítico | Lo característico del pensamiento crítico es que se trata de un pensamiento orientado a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones. El pensamiento crítico implica comprender, evaluar y resolver. Implica autoevaluación, pensar acerca del pensamiento (metapensamiento) y estar seguro de no pasar, sin fundamento suficiente, a conclusiones | Pensamiento crítico: competencia medida mediante una entrevista a grupos focales de estudiantes y un cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico, en sus subcategorías: capacidad para argumentar, para tomar decisiones y metacognición | Capacidad para discutir o argumentar | Capacidad de análisis | 1 | Entrevista a grupos focales de estudiantes | 1,2,3 | Cuestionario a estudiantes |
| | | | | Argumentación | 2 | | 4,5,6 | |
| | | | | Refutación | 3-4 | | 7,8,9 | |
| | | | | Análisis de la información | 5 | | 10,11,12 | |
| | | | | Buscar la alternativa correcta | 6 | | 13,14,15 | |
| | | | | Evaluación de los resultados | 7-8 | | 16,17,18 | |
| | | | | Autoconocimiento | 9 | | 19,20,21 | |
| | | | | Autorregulación | 10 | | 22,23,24, | |
| | | | | Autoevaluación | 11-12 | | 25,26,27 | |
| | | | | Metacognición | | | | |
| | | | Enseñanza de la filosofía | La enseñanza de la filosofía, entendida como parte esencial de la cultura caracterizada por ser eminentemente un saber crítico y razonado, hoy se constituye en una materia importante en el sistema educativo universitario. Un | Enseñanza de la filosofía: medible mediante el análisis documental de los contenidos (qué enseñar), los aspectos metodológicos (cómo enseñar) y el para qué | | Contenidos | |
| Didáctica | Metodología | | | | | | | |

problema que se plantea es cómo enseñar filosofía, es decir el aspecto didáctico, que considera dos aspectos: Enseñar filosofía y enseñar a filosofar, que “son parte constitutiva de la actividad filosófica propia de los entornos académicos guiados por una cultura de interrogación, de aprendizaje y de construcción del saber

enseñar, contenidos en los sílabos; y de qué manera se reflejan en los resultados, a través del análisis de ensayos de las estudiantes



APÉNDICE H

FORMATO DE CARTA DE AUTORIZACIÓN Y SU RESPECTIVA ACEPTACIÓN

LIMA-PERÚ

Solicita autorización para investigación

Dra. XXX

Vicerrectora de Investigación de la Universidad Femenina Sagrado Corazón.

Presente

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a Usted para saludarla y expresarle lo siguiente:

Soy Flavio Gutiérrez Velasco, con DNI 10401207, doctorando de la Facultad de Educación de la UNIFE y teniendo que elaborar mi tesis doctoral,

Le SOLICITO:

La autorización para realizar mi investigación en la Universidad Femenina Sagrado Corazón (UNIFE), para lo cual acompaño los datos siguientes:

Título de la investigación: “El diálogo socrático, como estrategia en la enseñanza de la filosofía, y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del tercer ciclo de una universidad privada de Lima”.

Instrumentos por utilizarse: Guía de observación y cuestionario de entrevistas focales y de encuestas.

Muestra: docentes de filosofía y estudiantes del tercer ciclo de las facultades de psicología, traducción y nutrición.

Respetaremos estrictamente las normas éticas de información a docentes y estudiantes, solicitando su consentimiento informado.

Aprovecho la oportunidad para reiterarle mis saludos y estima personales.

Lima, 17 de setiembre del 2020

Atentamente

Flavio Gutiérrez Velasco



Respuesta del Vicerrectorado de Investigación:

Domingo 20 de setiembre del 2021

Estimado Mg. Flavio Gutiérrez:

Hemos recepcionado con fecha 17 de setiembre, su solicitud en la cual nos pide la autorización para poder trabajar con: docentes del Departamento de Filosofía y Teología y estudiantes del III ciclo de las Facultades de: Psicología y Humanidades, Traducción e Interpretación, Ciencias de la Comunicación y Nutrición; como muestra para su tesis doctoral, cuyos estudios viene realizando en nuestra UNIFÉ. Es viable las posibilidades de trabajar con las Facultades siempre y cuando ellas tengan conocimiento; por tratarse de un tema que redunde en beneficio de nuestra institución como son las estrategias de enseñanza-aprendizaje de Filosofía.

Sin embargo, es importante remarcar que debe Ud. cumplir las normas éticas del consentimiento informado de las estudiantes y no tomar en consideración a menores de edad.

Atentamente,

DRA. XXX

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

APÉNDICE I

Formato de solicitud de autorización para aplicar instrumentos

Solicita autorización para aplicar instrumentos de investigación.

Mg. XXX,

Presente

De mi consideración:

Me es grato dirigirme a Usted para saludarla y expresarle lo siguiente:

Soy Flavio Gutiérrez Velasco, con DNI 10401207, doctorando de la Facultad de Educación de la UNIFE y estando en proceso la elaboración de mi tesis doctoral,

Le SOLICITO:

La autorización para aplicar los instrumentos de investigación correspondientes en el curso de Filosofía II del tercer ciclo de Ciencias de la Comunicación, para lo cual acompaño los datos siguientes:

Título de la investigación: "DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE EL MÉTODO SOCRÁTICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA FILOSOFÍA".

Instrumentos por utilizarse: Cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico y entrevistas a grupos focales.

Muestra: docentes de filosofía y estudiantes del tercer ciclo de las facultades de psicología, ciencias de la comunicación, derecho y nutrición. Estos serán aplicados entre los meses de octubre y noviembre del 2021.

Igualmente, ya contamos con la autorización de la Pas Vicerrectora XXX conforme la respuesta adjunta.

Respetaremos estrictamente las normas éticas de información a docentes y estudiantes, solicitando su consentimiento informado.

Aprovecho la oportunidad para reiterarle mis saludos y estima personales.

Lima, 23 de agosto del 2021

Atentamente



Flavio Gutiérrez Velasco