

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través de un programa de filosofía para niños

TESIS

Para obtener el Grado de Maestro en Psicología

P R E S E N T A

Juan Alanis Aguilar

Director de Tesis:

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Comité Tutorial

Dr. Gabriel Dorantes Argandar
Dra. Norma Betanzos Díaz
Dra. María Teresa Yurén Camarena
Mtro. Alfonso Vázquez Salazar

Dedicatoria

A mis padres, que aun en la distancia, se alegran de cada uno de los triunfos obtenidos por cada uno de sus hijos y nos acompañan con su aliento y preocupación.

A mi hermano, Guillermo, la distancia nos separa, pero el lazo que nos une es poderoso e inquebrantable, nunca estamos solos.

A mi abuelo y abuela Liborio y Crecencia por ser pilar y fuerza, por las bendiciones y ánimos.

A mis suegros, que animan cada paso que vamos dando y nos retan a ir por más, a ser más a merecer más.

Esta tesis está dedicada especialmente para Eva, para quien no tengo sino palabras de infinito amor. Gracias por tu compañía, por cada palabra de aliento, por caminar juntos siempre, por la paciencia en mis peores momentos que no fueron pocos, por siempre creer en mí aun cuando yo no creía que lo lograría, por ser ejemplo, por ser el amor de mi vida. Me queda sólo decir que has sido, eres y serás siempre un espíritu libre y soñador. Me inspiras a llegar más alto, a estirar la mano y alcanzar la luna.

“Pero me contagio
Sus ganas de vivir
Que no hay fronteras
Que todo puede ocurrir.[...]
Míralo si con la mano casi llego ya
Sólo me falta un suspiro
Quizás otro salto
Y el sueño ya es mío”
Saurom, *Soñando contigo*, Sueños 2015

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT México) le agradezco la beca otorgada y que recibí durante la maestría.

Al posgrado en psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por los conocimientos aportados y la formación profesionalizante recibida ahí.

Al Doctor Ulises Delgado por su apoyo en este proceso, por trabajar juntos y darme la confianza de resguardarme bajo su tutela para finalizar este arduo trabajo.

Al comité que me acompañó desde el inicio por ser parte vital de este trabajo con sus atinados comentarios y valiosas aportaciones, duras palabras pero con sentido de mejora: Dra. Norma Betanzos y Dr. Gabriel Argandar, gracias.

A la Dra. Teresa Yurén por las correcciones que tanto aportaron y me dieron otra perspectiva y por brindarme el honor de ser parte de este trabajo.

Al Mtro. Alfonso Vázquez, por acompañarme desde la licenciatura y animarme a continuar con el tema, por su compañía e inspiración para seguir aprendiendo no sólo desde mi área, sino ampliar mis horizontes con otras áreas.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1 Pensamiento crítico: la perspectiva filosófica | 3 |
| Pensamiento clásico | 3 |
| Sócrates | 3 |
| Santo Tomás de Aquino..... | 5 |
| René Descartes..... | 6 |
| Emmanuel Kant..... | 7 |
| Pensamiento Crítico desde la Filosofía de la Educación | 9 |
| Robert Ennis | 9 |
| John McPeck..... | 11 |
| Harvey Siegel | 12 |
| Capítulo 2 Pensamiento Crítico desde la perspectiva psicológica..... | 15 |
| John Dewey | 15 |
| Richard W. Paul | 16 |
| Linda Elder | 19 |
| Peter Facione | 20 |
| Habilidades de Pensamiento Crítico | 22 |
| Operaciones concretas y pensamiento crítico | 23 |
| Pensamiento y aprendizaje | 25 |
| Capítulo 3 Programas de intervención de Filosofía para Niños que trabajan con pensamiento crítico..... | 27 |
| Filosofía para Niños de Matthew Lipman..... | 27 |
| Programa del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN) | 28 |
| Programa de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños | 29 |

| | |
|--|-----------|
| Programa del Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas | |
| Filosóficas..... | 29 |
| Prácticas filosóficas de Oscar Brenifier | 30 |
| La filosofía con niños de Walter Kohan..... | 30 |
| Proyecto La Noria | 31 |
| Programa Sofía: Filosofía con niños de Claudia Llano | 32 |
| Comparativo programas de Filosofía para niños | 34 |
| Planteamiento del problema | 43 |
| Hipótesis | 45 |
| Diagnóstico | 46 |
| Método | 46 |
| Participantes..... | 46 |
| Instrumentos | 46 |
| Escenario..... | 46 |
| Intervención | 51 |
| Método | 51 |
| Participantes | 51 |
| Instrumentos | 51 |
| Escenario | 51 |
| Procedimiento | 52 |
| Resultados | 53 |
| Diseñar y someter a prueba (piloteo) una propuesta de intervención para | |
| desarrollar habilidades de pensamiento crítico la cual integre recursos | |
| psicoeducativos y filosóficos..... | 53 |

| | |
|---|------------|
| Diseñar instrumentos pertinentes de evaluación para los participantes del proyecto de investigación | 53 |
| Pretest y postest (Escala desempeño crítico del estudiante) | 56 |
| Aplicar la propuesta de intervención psicoeducativa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico | 61 |
| Formato de evaluación continua-alumnos | 61 |
| Rubrica-evaluación pensamiento crítico..... | 62 |
| Medir las habilidades de pensamiento crítico de los participantes antes y después de la aplicación de la intervención..... | 64 |
| Discusión..... | 67 |
| Bibliografía..... | 74 |
| Anexos..... | 80 |
| Anexo 1. Formato de identificación de pensamiento crítico | 80 |
| Anexo 2. Escala de desempeño crítico del estudiante | 83 |
| Anexo 3. Formato de evaluación continua-alumnos..... | 86 |
| Anexo 4. Rubrica-evaluación pensamiento crítico..... | 88 |
| Anexo 5. Programa de Filosofía para niños | 92 |
| Anexo 6 Jueceo | 109 |

Introducción

Durante varios siglos, la filosofía había sido uno de los ejes centrales de la educación y una de las máximas aspiraciones de los intelectuales. Durante la separación de la ciencia y la filosofía, esta vino a tomar un lugar secundario, una disciplina no científica, por ello, hasta cierto punto descartable por las que sí son científicas. Sin embargo, gracias a la psicología educativa, es posible llevar de nuevo la filosofía de vuelta a las personas, ya que al tener una visión científica a la vez que humanista, permite a la filosofía retomar un lugar dentro de la educación.

En el presente trabajo los esfuerzos se enfocaron en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico a través de un programa de filosofía para niños para 6° de primaria. La propuesta revisa los aspectos esenciales del pensamiento crítico, desde una revisión histórica, filosófica y principalmente psicológica del concepto.

En el capítulo 1, encontraremos el desarrollo del concepto de pensamiento crítico, partiendo en primer lugar desde algunos autores clásicos de filosofía, en segundo lugar, el concepto desde una filosofía de la educación.

En el capítulo 2, se verá el pensamiento crítico desde la perspectiva psicológica, y cuatro de los exponentes principales del tema, luego, cuáles son las habilidades que se consideran en esta intervención, así como los procesos de aprendizaje en los alumnos de 6° de primaria, explicando la relación de las operaciones concretas y el pensamiento crítico, existiendo una pertinencia y oportunidad de realizar la intervención en esta etapa de desarrollo cognitivo.

En el capítulo 3 se presentan algunos de los programas de intervención de Filosofía para niños que trabajan o buscan desarrollar también pensamiento crítico o algunas de las habilidades de éste.

A continuación se presenta el planteamiento del problema, haciendo énfasis en el modelo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, así como la importancia de esta intervención para la visión de la institución receptora, incorporada a la SEP, sabedora del modelo educativo. En este mismo apartado se presentan los objetivos de la intervención y la hipótesis.

Posteriormente, se presentan los apartados de diagnóstico, de intervención, pre y postest, explicando en cada uno de ellos los instrumentos utilizados, los participantes y el procedimiento utilizado.

A continuación se exponen los Resultados obtenidos después de la aplicación de la intervención, mostrando los diferentes instrumentos utilizados y datos obtenidos en cada uno de los momentos de la intervención, desde el diagnóstico hasta el postest.

Por último encontramos el apartado Discusión, exponiendo los alcances, las limitaciones, además de observaciones que se generaron en el transcurso de la intervención, finalizando el apartado con el trabajo por hacer en futuras investigaciones de esta índole.

Capítulo 1 Pensamiento crítico: la perspectiva filosófica

Pensamiento clásico

El pensamiento crítico es un concepto que se ha ido construyendo desde la época de la antigua Grecia, y que seguimos construyendo hasta nuestros días, desde diversos ámbitos del conocimiento humano. En las siguientes líneas se explica de manera general y con algunos referentes de la filosofía y la psicología, cómo se ha ido construyendo este concepto, pasando desde la filosofía clásica, después a la filosofía de la educación, hasta llegar a la psicología de la educación, que es el área que nos atañe. Este proceso es pertinente dado que la intervención propuesta parte de generar un programa de filosofía para niños desde la psicología que desarrolle el pensamiento crítico, por tanto, al estar trabajando las dos disciplinas, se retoman ambas construcciones del concepto.

Por otra parte, no es la intención hacer un análisis exhaustivo de todos y cada uno de los autores a revisar, primeramente, por ser una tarea casi imposible de cumplir, en segundo lugar, el objetivo es visibilizar como se ha ido construyendo el concepto de “pensamiento crítico” y sus cambios en ambas disciplinas, así como la importancia de ambas trabajando a la par en esta intervención.

En primera instancia, se verán cuatro filósofos clásicos, Sócrates, Santo Tomás de Aquino, René Descartes y Emmanuel Kant, explicando al final de cada uno de sus apartados el aporte para esta intervención. Después se presentarán 3 autores de filosofía de la educación que enfocan su trabajo al pensamiento crítico, Ennis, McPeck y Siegel, describiendo brevemente su visión sobre el tema. Finalmente, se presentan tres autores más Dewey, Paul y Elder como referentes del trabajo teórico desde la psicología de la educación y el pensamiento crítico.

Sócrates

El primer autor del que se hará mención es Sócrates, uno de los referentes innegables de la filosofía y el pensamiento occidental. A continuación, se explicará brevemente el método utilizado por Sócrates, tomando dos de los diálogos generados por Platón, discípulo del primero; el primer texto seleccionado para tales fines es *Hippias Mayor*, la discusión entre Sócrates e Hippias sobre lo que era lo “bello en sí”; el segundo texto es *Teeteto*, que habla sobre “el saber, o la ciencia”.

En el primer texto referido, se busca averiguar sobre lo que es bello en sí mismo, Sócrates desarrolla definiciones que son guía para Hipias, primero “Lo bello es lo conveniente y lo decoroso”, luego, “Lo bello es lo útil”, posteriormente “Lo bello es el placer que nos viene de la vista y del oído”, (después de indagar con Hipias quien no logra generar una definición, sino sólo enumerar objetos bellos). Concluyendo Sócrates con la frase “las cosas bellas son difíciles” (Platón, 304e, p. 205, 2017), puesto que ninguno de los dos logra dar con el término de lo bello en sí.

Para llegar a tales definiciones, Sócrates realiza preguntas a Hipias una tras otra para que él mismo vaya analizando y reflexionando sus palabras e ideas, para que pueda ir notando su propia lógica y coherencia.

De igual manera lo hace en el texto de *Teeteto* donde realiza el mismo proceso de preguntar, a Teeteto sobre el saber, donde retomo dos reflexiones sobre el saber, que considero significativas para el desarrollo del pensamiento crítico, la primera: “saber no radica en nuestras impresiones, sino en el razonamiento que hacemos de estas” (2017, 186d), donde nos plantea que la manera de acceder a un conocimiento o a un saber es por medio de la razón, de la reflexión de las impresiones que tenemos del mundo.

Complementando la idea anterior, la segunda reflexión que he tomado del texto dice:

“¿y no es por el aprendizaje y la práctica (que son ambos movimientos) por lo que el alma adquiere sus conocimientos, preserva su adecuada disposición y se hace mejor, mientras que, debido al reposo como es la falta de práctica y de cultura, no aprende nada y olvida lo que ha aprendido? (2017, 153c, p. 439).

Reflexión que pone hincapié en el movimiento, en la práctica, ambos parte del método mayéutico, de ir y venir en las preguntas para analizar, reflexionar, encontrar lógica y coherencia en lo que pensamos y decimos, en otras palabras, evaluar el propio proceso de razonamiento; esto es parte fundamental para desarrollar pensamiento crítico.

Santo Tomás de Aquino

Revisaremos en este apartado a Santo Tomás de Aquino, cuya obra más reconocida es *Suma Teológica* (Aquino, 2001), pensador escolástico generador de un sistema de índole aristotélico (Reale y Antiseri, 1995, p. 479). Su obra se dirige principalmente a demostrar la existencia de Dios y a explicar su esencia, pero no deja de lado temas como el alma humana, la ética, la moral.

Asimismo, menciona la existencia de dogmas que se pueden conocer por la razón, como la creación, la existencia de Dios, etc., sin embargo, solo será de manera superficial, aunque es preferible esta superficialidad por medio de la razón a la mera creencia. La razón aplicada a los temas de la fe y la teología es llamada teología natural, para Santo Tomás filosofía; en rigor, filosofía tomista.

Ahora bien, esta filosofía tomista da orden en tres aspectos fundamentales de conocimiento:

- 1) El orden que la mente humana encuentra como existente: el orden de las cosas, de la naturaleza, del ser real. A él atiende la *filosofía* natural en sentido estricto o física, cuyo objeto es el *ens mobile*¹, y también la matemática, pero, sobre todo, la metafísica, que estudia, según la definición aristotélica, el *ens in quantum ens*², y culmina en el saber acerca de Dios.
- 2) El orden del pensamiento: objeto de la filosofía racional o lógica.
- 3) El orden de los actos de voluntad: producido por el hombre, el orden moral, y lo estudia la filosofía moral o ética, y también, en sus dimensiones colectivas, la ciencia del Estado, la economía y la política (Reale y Antiseri, 1995).

Para los fines de este trabajo, la filosofía tomista nos deja ver parte del proceso de aprendizaje de Facione (2007b) para desarrollar pensamiento crítico, en primer lugar la interpretación de lo real, del mundo, después la evaluación, finalmente la autorregulación. Comenzamos también a considerar el tercer orden, el de los actos de voluntad ya que, los actos humanos, la moral y ética, también estarán presentes al desarrollar pensamiento crítico.

¹ Ser móvil

² Ser en la medida de ser

René Descartes

René Descartes, es considerado como el autor que da paso a la filosofía racionalista moderna por su planteamiento y resolución al problema de fundamentar el conocimiento que pueda garantizar su certeza, y como el filósofo que marca el punto de ruptura definitivo con la escolástica (Flórez, 2011). En 1628, redacta su obra “*reglas para la dirección del espíritu*”, en la cual nos presenta una guía para alcanzar lo que podemos considerar un pensamiento crítico, con 21 reglas que envían el pensamiento para que éste sea claro y preciso. Desde lo concreto, hasta lo abstracto es su accionar, de formular juicios firmes y verdaderos, así por ejemplo la regla XII nos menciona:

[...], es preciso utilizar todos los auxilios del entendimiento, de la imaginación, de los sentidos y de la memoria, ya para la intuición distinta de las proposiciones simples, ya para la comparación debida de las cosas buscadas con las conocidas, a fin de descubrirlas, ya para el descubrimiento de aquellas cosas que deben ser comparadas entre sí, de suerte que no se omita ningún medio de los que están al alcance humano (Descartes, 2011, p. 35).

Luego, Descartes busca guiar el pensamiento, de manera clara y sencilla, considerando que: “El fin de los estudios debe ser la dirección del espíritu, para formular juicios firmes y verdaderos acerca de todas las cosas que se le presenta” (Descartes, 2011, p. 3), siendo que la razón es la única que puede llevarnos al conocimiento verdadero.

No hay que olvidar el método que desarrolla el autor, ya que introduce en la filosofía lo que se conoce como duda metódica, presentado en el texto *Discurso del método* (2011). Este método consiste en “dudar” de toda información que no se nos presente de forma clara y distinta, el propósito del método es establecer los fundamentos últimos del conocimiento, que de ese modo quedaría justificado “más allá de toda duda posible” (Niño, 2009).

Para el trabajo presente, se examina una zona fértil para el desarrollo desde el análisis y la evaluación de la información, así como la inferencia que viene a tomar un papel preponderante cuando se busca realizar conclusiones razonables, por ello la importancia de este autor para la intervención.

Emmanuel Kant

Emmanuel Kant es uno de los pensadores más influyentes de la modernidad, una de sus obras más importantes es *Crítica de la Razón Pura* de 1781. Entre muchos otros temas y conceptos que podemos encontrar en esta obra, enfocaremos la atención en tres modos de saber: la sensibilidad (*Sinnlichkeit*) o concepto sensible (*sinnlicher Begriff*), el entendimiento discursivo (*Verstand*) y la razón (*Vernunft*) (Marías, 1980), los cuales definimos de la siguiente manera:

- **Concepto sensible (*sinnlicher Begriff*):** Forma de ordenar, vincular, sintetizar o resumir la diversidad concreta dada bajo las condiciones generales de sensibilidad. Sólo puede cumplir su función si configura imágenes.
- **Entendimiento discursivo (*Verstand*):** La facultad cognoscitiva es el entendimiento el cual ejerce su actividad discursiva por medio de los juicios, los cuales son posibles por medio de las categorías³ y sus principios puros (González, 2005).
- **Razón (*Vernunft*):** Capacidad humana que se pregunta por los fundamentos o principios generales compartidos de un tipo de comportamiento humano, sea en el conocer, sea en el actuar o querer, sea en el sentir, sea en el legislar. También se dice de forma específica a la capacidad que se pregunta por lo incondicionado respecto de todo lo que conocemos, hacemos, sentimos, queremos (Kant, 2014).

Es decir, la razón humana consta de sensibilidad y entendimiento. A través de la sensibilidad los objetos nos son dados, a través del entendimiento son pensados. La sensibilidad se relaciona con el objeto de forma inmediata, mientras que el entendimiento se relaciona de forma mediata. Finalmente, la relación de la sensibilidad con el objeto produce intuiciones, la relación con el entendimiento produce conceptos.

³ Las categorías no proceden de la experiencia, ni son cosas en sí (trascendentes), son conceptos puros del entendimiento humano con valor trascendental. Si las intuiciones sin las categorías son ciegas, las categorías sin las intuiciones están vacías. No podemos pensar un objeto sino mediante las categorías ni podemos conocer ningún objeto pensado sino a través de intuiciones que correspondan a esos conceptos. Igualmente, todas nuestras intuiciones son sensibles y este conocimiento, en la medida en que su objeto es dado, es empírico. Ahora bien, el conocimiento empírico es la experiencia. No podemos, pues, tener conocimiento a priori sino objetos de experiencia posible

Para los fines del pensamiento crítico que se busca desarrollar con esta intervención, considerar el valioso aporte de la filosofía kantiana nos dará pauta para la explicación de los fenómenos observados, análisis de estos, incluso desarrollar la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de una manera reflexiva y coherente.

Pensamiento Crítico desde la Filosofía de la Educación

En este apartado, podemos encontrar a tres de los pensadores que fundamentaron el concepto de pensamiento crítico en la segunda mitad del siglo XX, todos ellos desde una postura filosófica, en el apartado siguiente se abordará la temática desde la Psicología.

Robert Ennis

Ennis (1987) define al pensamiento como la correcta evaluación de enunciados. A continuación, se explica cómo generar estos enunciados y su correcta evaluación.

Primeramente, existen tres dimensiones básicas del pensamiento crítico que tenemos que tener en cuenta para evaluar enunciados:

- a. La dimensión lógica, comprende el acto de juzgar las pretendidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados.
- b. La dimensión criterial, tiene en cuenta el conocimiento de los criterios para juzgar enunciados, y
- c. La dimensión pragmática, que comprende el efecto del propósito latente sobre el juicio y la decisión acerca de si el enunciado es o no suficientemente bueno para lo que se pretende (Ennis, 1987).

Aunado a las anteriores dimensiones, se complementa en la siguiente tabla lo que para Ennis debe de contemplar un pensador crítico, partiendo de la idea de que “pensamiento crítico”, como término comúnmente utilizado, significa pensamiento reflexivo razonado, que se centra en la toma de decisiones acerca de lo que hacer o creer, he propuesto una conceptualización del pensamiento crítico compuesta por 12 disposiciones y 16 habilidades (Ennis, 2005), que se presenta a continuación:

Tabla 1
Habilidades y disposiciones de pensamiento crítico

| Habilidades de pensamiento crítico | Disposiciones |
|---|--------------------------------------|
| 1. Enfoque | 1. Claridad |
| 2. Análisis de argumentos | 2. Enfoque |
| 3. Preguntas | 3. Situación total |
| 4. Definición | 4. Razones |
| 5. Suposiciones | 5. Intentar estar bien informado |
| 6. Credibilidad | 6. Alternativas |
| 7. Observación | 7. Precisión |
| 8. Deducción | 8. Autoconsciencia |
| 9. Inducción | 9. Mantener la mente abierta |
| 10. Juicio de valor | 10. Prudencia |
| 11. Suposición | 11. No ser escépticos |
| 12. Integración | 12. Utilizar las propias habilidades |
| 13. Forma ordenada | |
| 14. Sensibilidad hacia los demás | |
| 15. Estrategias retóricas | |
| 16. Etiquetas de “error” | |

Para Ennis (1987) entonces, el pensamiento crítico necesitaba desarrollarse a partir de analizar enunciados, en otras palabras, el sentido del pensamiento crítico radica en la lógica, al utilizar la lógica para formalizar el pensamiento, se puede llevar a la práctica desde emitir juicios de valor hasta resolver, por ejemplo, problemas matemáticos.

Tiene lugar en la secuencia presentada anteriormente una disposición al avance del pensamiento, comenzando por la percepción de un objeto o estímulo, para luego ser llevado

por el sujeto a discernir, opinar sobre él, evaluarlo, y si es el caso, presentar alguna solución. Se interesa sobre todo en el manejo y el procesamiento de la información por parte del sujeto.

Para terminar con el apartado, es importante mencionar que Ennis se preocupaba para que la temática que desarrollaba estuviera siempre en las manos adecuadas y se preservara, diciéndolo de la siguiente manera:

The current emphasis in critical thinking is one educational trend that we need to preserve. Let us hope that fickle public interest provoked by the early errors of enthusiastic people and by the ignorance of instant experts and charlatans does not destroy this trend (Ennis, 1987, p. 48).⁴

John McPeck

John McPeck ha sido uno de los críticos a los modelos teóricos de pensamiento crítico, especialmente al de Ennis, para McPeck el pensamiento crítico no viene solo, sino que se tiene que pensar sobre alguna cosa, se tiene que preguntar de manera efectiva, puesto que “pensar sobre nada es una imposibilidad conceptual”. (Difabio, 2005). A su vez, el conocimiento y la comprensión son los ingredientes principales del pensamiento crítico, ya que el conocimiento no es estático, es reinterpretado y evaluado desde perspectivas diferentes (Tulchin, 1987), se debe estimular al estudiante para que aplique tales habilidades incluso fuera del aula.

Ahora bien, McPeck busca incrementar el razonamiento al resolver problemas y considera que en las disciplinas se encuentra la información compleja necesaria para su resolución y los procedimientos para evaluar tanto la disciplina como la realidad; aprendiendo las estructuras lógicas, desarrollando la capacidad de leer eficazmente, a tomar en cuenta los hechos antes de emitir juicios, a generalizar y a desarrollar hipótesis cuando sea necesario (Tulchin, 1987). Se menciona que:

el pensamiento crítico implica tanto una propensión como una habilidad. Ambos son necesarios porque ninguno de ellos por sí mismo sería suficiente para captar lo que normalmente se

⁴ El énfasis actual en el pensamiento crítico es una tendencia educativa que necesitamos preservar. Esperemos que el vago interés público provocado por los primeros errores de los entusiastas y por la ignorancia de los exaltados y charlatanes instantáneos no destruya esta tendencia.”

entiende por referirse a alguien como un "pensador crítico". Así, enseñar a alguien a ser un pensador crítico implica tanto el dominio cognitivo como el afectivo del aprendizaje de un estudiante en un área (McPeck, 2016).

Por ello el autor refiere al uso del *escepticismo reflexivo* en el área problemática, esto como la disposición y habilidad para suspender (o rechazar transitoriamente) las evidencias disponibles en un campo en tanto que suficientes para establecer la verdad o viabilidad de una proposición o acción (Difabio, 2005). Es necesaria una comprensión, aun mínima, de los significados del lenguaje especializado o técnico que se utiliza en el área o disciplina.

Por último, nos habla sobre la confusión que existe en el *critical thinking movement*, sobre lo que es evidencia empírica, en otras palabras, reducir los propósitos educativos a desarrollar habilidades mensurables que tienen valor instrumental; las áreas o disciplinas tienen componentes principales, que no deberían ser reemplazadas por habilidades, lo que sí hay que hacer es revisar el contenido de la educación.

Harvey Siegel

El autor establece una conexión entre el pensamiento crítico y la racionalidad, ambas son concurrentes en tanto la relevancia de razón, en consecuencia, el pensamiento crítico es: un pensamiento a partir de principios; porque los principios implican consistencia, el pensamiento crítico es imparcial, consistente y no arbitrario (Siegel, 1990), por tanto, el pensador crítico piensa y actúa en concordancia con valores o la consistencia, la justicia y la imparcialidad de juicio y de acción. Se expresa esta idea de la siguiente manera:

[...] los teóricos filosóficos del pensamiento crítico están de acuerdo en que el concepto es esencialmente normativo. Caracterizar como "crítico" es, en consecuencia, juzgar que cumple con los estándares relevantes o criterios de aceptabilidad, y por lo tanto es apropiadamente considerado como "bueno" (Bailin y Siegel, 2003).

Por lo anterior, el pensamiento crítico ha de estar basado en principios, presupone el reconocimiento de la fuerza vinculante de criterios, tomados como universales y objetivos, de acuerdo con los cuales se elaboran los juicios (Difabio, 2005). Estos juicios están constituidos por dos componentes: 1) la evaluación de razones y 2) disposiciones y hábitos intelectuales y rasgos caracterológicos. Un pensador crítico no sólo *actúa* de cierta manera. Un pensador crítico *es* un cierto tipo de persona (Siegel, 1990).

El pensamiento crítico es para Siegel un ideal que debe estar presente en toda práctica escolar y académica, ya que define criterios para la selección y evaluación de contenidos curriculares, métodos, teorías, políticas y prácticas de enseñanza, es respetar al estudiante como persona, desde una perspectiva del principio kantiano de tratar a los otros como fines y no como medios, así como prepararlos para la vida adulta, introducirlos a la cultura y, en su momento, convertirlos en ciudadanos para que la democracia funcione (Difabio, 2005).

En el libro *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (2003), Siegel expone de manera concreta argumentos que sustentan su modelo teórico de pensamiento crítico, entre estos argumentos encontramos los siguientes:

- El pensamiento crítico enfatiza en un carácter normativo
- Implica tanto la capacidad de evaluar la fuerza probatoria de las razones como la disposición para hacerlo
- El pensamiento crítico no se concibe como radicalmente distinto del pensamiento creativo, sino que hay aspectos evaluativos, analíticos y lógicos para crear nuevas ideas o productos y una dimensión imaginativa y constructiva para su evaluación.
- La relación entre el pensamiento crítico y otros términos que se refieren al pensamiento, sugiriendo que colocar estos términos en esquemas jerárquicos es menos útil que centrarse en la manera en que el pensamiento crítico, con su énfasis en el encuentro de criterios relevantes, les es aplicable todas (Bailin y Siegel, 2003, p. 192).

Así, finalmente el pensamiento crítico es tomado en Siegel como un ideal educativo fundamental, que brinda una visión incluso de un pensador crítico que piensa y actúa en concordancia con valores o la consistencia, la justicia y la imparcialidad de juicio y de acción.

Capítulo 2 Pensamiento Crítico desde la perspectiva psicológica

La visión que se ha presentado hasta el momento ha sido de índole filosófico, dado el objetivo de la intervención realizada, ahora bien, al tratarse de una tesis de Psicología de la educación, es imperante marcar los referentes teóricos que hablan de pensamiento crítico, por ello se presenta a continuación 3 autores, Dewey, Paul y Elder, quienes han aportado con su trabajo al pensamiento crítico.

John Dewey

Desde su pragmatismo filosófico ofrece un fundamento filosófico y social, que afirmar los valores de la personalidad humana en sociedad, y que pueda servir de orientación en la búsqueda de una sociedad humana mejor (Cadrecha, 1990). En la idea de educación de Dewey y justamente en generar valores de personalidad humana es requerimiento necesario la experiencia del sujeto.

Para Dewey, la experiencia se comprende al entender que existe un elemento activo y uno pasivo de ésta, en “el activo la experiencia es ensayar un sentido positivo que se manifiesta en el término conexo *experimento*, en el lado pasivo es sufrir o padecer [...]. La mera actividad no constituye experiencia. La experiencia como ensayo supone cambio” (Dewey, 1998, p. 123).

Nos encontramos con la reconstrucción continua de la experiencia, en otras palabras, prepararnos para un futuro remoto; es una educación vista como prospectiva y no como retrospectiva. La experiencia es tanto el punto de partida como el punto de llegada del aprendizaje (Dewey, 2004).

Asimismo el pensar es un esfuerzo intencional de descubrir la conexión entre lo que hacemos y las consecuencias que este accionar traerá, es actuar con un fin claro desde el principio, utilizando la experiencia que hemos adquirido para alcanzar tal fin propuesto. La experiencia se convierte en experiencia reflexiva, que está cargada de sentido y reorganiza la realidad conforme ésta se presenta. Al hablar de pensamiento en Dewey, hablamos de la experiencia misma de sujeto, que le lleva a un aprendizaje.

Para los efectos de la exposición, se inicia una símil o una antesala a lo que posteriormente será considerado como pensamiento crítico, ya que algunas de las características de este último, o bien para su desarrollo están enmarcadas en el trabajo de

Dewey en la experiencia reflexiva. En donde algunos de sus rasgos más generales los enumera Cadrecha (1990) a continuación:

1. Perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado;
2. Una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias;
3. Una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que tiene entre manos;
4. Una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos;
5. Apoyándose en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de las cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado, y comprobando así la hipótesis.

En general, los modelos posteriores que hablan de pensamiento crítico y sea el caso, en los modelos de Filosofía para Niños, toman el modelo de Dewey, como un modelo de acción y ejecución de pensamiento, a partir ya de las experiencias de los educandos, o bien desde lecturas, actividades, juegos etc., para que los niños tengan experiencia y puedan realizar las actividades de pensamiento. Coloca bases importantes para la educación desde la filosofía de la educación desde la generación de la experiencia.

Richard W. Paul

Para Richard Paul, el pensamiento crítico, se crea a partir de apropiarse los contenidos, pero sobre todo de apropiárselos por medio de la internalización y la evaluación de éstos. Menciona que a través del pensamiento crítico somos capaces de adquirir conocimiento, comprensión, y habilidades sobre cualquier contenido, para aprenderlo debemos pensar analítica y evaluativamente dentro de ese contenido (Paul y Elder, 2007, p. 9).

Este proceso de apropiación e internalización se explica en las líneas siguientes:

1. El proceso intelectual disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción.
2. El arte del escepticismo constructivo, es decir la desconfianza o duda de la verdad que nos presentan como tal. (El escéptico es aquel que no cree a ciegas en determinadas cosas y, por tanto, tiene que seguir indagando, encontrando otros caminos, investigando, verificando, etc.).
3. El arte de identificar y quitar prejuicios, así como la unilateralidad del pensamiento.
4. El arte del aprendizaje autodirigido, a profundidad realizando racionalmente
5. El pensar que la racionalidad debe certificar lo que uno sabe y aclarar lo que uno ignora (León, 2006).

De modo que, el pensamiento crítico es un pensamiento disciplinado, autodirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado a un modo particular (en una disciplina, por ejemplo) o dominio.

Por otro lado, se pueden adoptar dos formas de pensamiento en función de su aplicación: pensamiento crítico débil y pensamiento crítico fuerte (Paul, 1981) que se condensa en la siguiente tabla:

Tabla 2

Características del pensamiento crítico débil y fuerte en los estudiantes (creación propia partir de Paul, 1981)

| Pensamiento crítico débil | Pensamiento crítico fuerte |
|--|---|
| Disciplinado para servir al interés de un individuo o grupo en particular, con la exclusión de otros grupos o personas relevantes. | Disciplinado para tomar en cuenta los intereses de las grandes mayorías, de las personas o grupos diversos. |
| El estudiante si bien tiene más habilidad para racionalizar los sesgos que tiene, puede recurrir a las técnicas críticas para mantener sus prejuicios y hacer que sus hábitos irracionales parezcan racionales. | El estudiante maneja un nivel auto reflexivo, este implica una red argumental mayor, que exige un enfoque dialógico que involucra el intercambio entre diferentes puntos de vista, la comparación de dominios cognoscitivos, interpretaciones, marcos de referencia y dialecto. |
| Utiliza los conocimientos, habilidades intelectuales y metodologías suficientes para analizar y evaluar los argumentos, sin advertir el aspecto egocéntrico de ciertos razonamientos propios, esto siempre que no se guíe bien el proceso. | El pensamiento dialógico se aplica para evaluar, para examinar las fuerzas y debilidades de las visiones antagónicas, se debate no sólo la respuesta a la pregunta sino la pregunta en sí misma. |

El enfoque de Paul es altamente relevante por dos razones: 1) Enfatiza la importancia de componentes que no son habilidades (en este sentido, una persona que domina ciertas habilidades de análisis de las argumentaciones puede, sin embargo, fracasar como pensador crítico); dicho positivamente, su insistencia en que el pensamiento crítico es en última instancia *intrínseco al carácter personal*, enriquece sustancialmente su formulación (Difabio

de Anglat, 2005); y 2) Relaciona (con más consistencia que cualquier otro enfoque) el trabajo teórico sobre la naturaleza del pensamiento crítico con la práctica educativa en el sentido formativo.

Linda Elder

Hasta el momento, ha sido una de las mujeres más influyentes en lo que respecta al pensamiento crítico, sin embargo, no se le ha dado el lugar que merece, ni siquiera en la psicología, ya que su influencia es clara en los trabajos de Richard Paul.

Elder considera el pensamiento crítico tomando en cuenta la psicología de la educación, de la siguiente manera:

Desarrollar pensadores críticos es central para la misión de todas las instituciones educativas. Al asegurar que los estudiantes aprendan a pensar críticamente y de manera fehaciente, nos aseguramos de que los estudiantes no sólo dominen la materia esencial, sino que se conviertan en ciudadanos efectivos, capaces de razonar éticamente y actuar en el bien público. Para enseñar con éxito el pensamiento crítico, debe integrarse en el contenido, la estructura y la secuencia del currículo en todos los niveles de grado.

La educación, propiamente dicha, altera y reelabora la mente del estudiante. Las personas educadas funcionan de manera diferente a las personas sin educación (Paul y Elder, 2007, p. 9).

En este aspecto Elder menciona que las personas educadas son capaces de empatizar con otras formas de mirar las cosas, a la vez que tienen la capacidad de internalizar conceptos importantes dentro de una disciplina y llevar estos conceptos a interrelacionarse con otros dentro o entre disciplinas. Para que los estudiantes se conviertan en personas educadas, los profesores deben situar el pensamiento en el centro del plan de estudios; deben requerir que los estudiantes trabajen activamente ideas en su pensamiento usando su pensamiento (Paul y Elder, 2007).

Para trabajar ideas del pensamiento desde su pensamiento, y lograr tomar el control de este, se propone hacerlo mediante preguntas, pero son preguntas diferentes a las

indisciplinadas o al azar, son preguntas sistemáticas, y que ayudan a extender la visión, explica la autora, de una manera “socrática”, indagando el pensamiento profundo:

Lo que añade la palabra “socrática” a las preguntas corrientes es, entonces, un sistema, profundidad y un interés penetrante al evaluar la verdad o credibilidad de las cosas. Una de las metas principales al desarrollar pensadores es establecer un componente disciplinado, “ejecutivo” en su pensar; una poderosa voz interior de la razón, para monitorear, evaluar y reparar – en una dirección más racional – sus pensamientos, sentimientos y acciones. Las preguntas socráticas proveen esa voz interior (Elder y Paul, 2002, p. 49).

Es Elder la primera en mencionar que, para desarrollar pensamiento crítico, es necesario de guías, enseñanza y práctica en el monitoreo del pensamiento usando criterios intelectuales que se puedan aplicar a cualquier disciplina (Elder y Paul, 2003). Se requieren herramientas analíticas interdisciplinarias que permitan que se llegue hasta la lógica más fundamental de cualquier disciplina, se necesita aprender a cuestionar propósitos, metas, definiciones de problemas, información, conceptos, etc.

El pensamiento crítico es un pensamiento autoguiado y autodisciplinado, que intenta razonar al nivel más alto de calidad, la gente que piensa de manera crítica intenta vivir racional, razonablemente, empáticamente, además de estar conscientes de la naturaleza inherentemente defectuosa del pensamiento humano cuando se dejan sin control, de igual manera se esfuerzan por disminuir el poder de sus tendencias egocéntricas y sociocéntricas, cuestión que ya habíamos encontrado con Richard Paul (Paul, 1984).

Peter Facione

Para Facione el caso del pensamiento crítico requiere de cuestionamientos, ya que no es tan evidente su definición o limitación, o bien, si esta tiene relación con la inteligencia o con las aptitudes escolares. Para resolver tales cuestionamientos recurre a un panel de expertos de Estados Unidos y Canadá, de diferentes áreas académicas, desde las humanidades, las

ciencia, las ciencias sociales y la educación⁵ (Facione, 2007b), realizando el llamado método Delphi⁶, con el cual busca generar un consenso en este caso, definir el pensamiento crítico.

Como resultado de tal consenso, se realiza una declaración para definir pensamiento crítico, a continuación se rescata un fragmento de tal declaración:

“Entendemos que el pensamiento crítico es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. [...] Si bien no es sinónimo de buen pensamiento. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática” (Asociación Filosófica Americana, 1990).

Ahora bien, se mencionan dos aspectos en combinación para desarrollar pensamiento crítico, las habilidades (cognitivas) y las disposiciones, quien adopte ambos aspectos, se considera alguien que tiene “espíritu crítico”, es decir, con curiosidad para explorar, agudeza mental, dedicación apasionada a la razón, y deseos o ansias de información confiable (Facione, 2007a). Se pregunta el ¿Por qué? o ¿Cómo?, de las cosas.

Por otro lado, menciona Facione (Facione, Facione, y Giancarlo, 2000) sobre el pensador crítico que además de las habilidades cognitivas que se pueden desarrollar en él, el pensado crítico también lo es por su manera de enfocar y vivir la vida, así como la manera en la que orientan asuntos, preguntas o problemas específicos, presentando las siguientes características:

- Claridad al enunciar la pregunta o la preocupación

⁵ 46 hombres y mujeres

⁶ Cuyo nombre se inspira en el antiguo oráculo de Delphos. El método Delphi es una técnica de recogida de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada. Esta técnica, de carácter cualitativo, es recomendable cuando no se dispone de información suficiente para la toma de decisiones o es necesario, para nuestra investigación, recoger opiniones consensuadas y representativas de un colectivo mayor (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016)

- Orden al trabajar con asuntos complejos
- Diligencia para buscar información pertinente
- Sensatez para seleccionar y aplicar criterios
- Cuidado en centrar la atención en la preocupación que enfrenta
- Persistencia a pesar de encontrar dificultades
- Precisión hasta el punto en que el tema y las circunstancias lo permitan

No hay que olvidar que se habla de habilidades cognitivas por parte del autor, éstas también fueron resultado de consenso, generando seis, que serán pieza fundamental de todo el trabajo a realizar en esta intervención, estas habilidades son: 1) Interpretación, 2) Análisis, 3) Evaluación, 4) Inferencia, 5) Explicación, 6) Autorregulación (llamada también metacognición). Dispuestas como las habilidades esenciales para el pensamiento crítico, que se explican a continuación.

Habilidades de Pensamiento Crítico

Procedemos ahora a exponer el consenso que recaba Facione (2007b) sobre las habilidades cognitivas esenciales para desarrollar pensamiento crítico:

- **Interpretación:** comprender y expresar el significado o relevancia de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios
- **Análisis:** identificar las relaciones de inferencias reales o supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representaciones que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones. Esta habilidad cuenta con sub-habilidades, las cuales son: examinar ideas, detectar y analizar argumentos.
- **Evaluación:** es un proceso en el que primero se llevará a cabo la valoración de la credibilidad de los enunciados que recuentan o describen la percepción, experiencias situaciones, juicios, creencias u opiniones, y la valoración de la fuerza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre enunciados, descripciones, preguntas, etc.
- **Inferencia:** consiste en identificar elementos necesarios para realizar conclusiones razonables, formulación de hipótesis, considerar la información pertinente, y pensar

en las consecuencias que se obtienen de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios de valor, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de presentación

- **Explicación:** es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de una manera reflexiva y coherente a alguien más. Esta habilidad cuenta con sub-habilidades que ayudan a comprenderla mejor, estas son: describir métodos y resultados, justificar procedimientos, explicaciones causales y bien razonados, en el contexto de buscar la mayor comprensión posible
- **Autorregulación-metacognición:** mirar en retrospectiva las actividades cognitivas propias, y de los elementos que fueron utilizados en dichas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación de los juicios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento.
- **Metacognición:** es la cognición sobre la cognición, esto significa tener el conocimiento de nuestro propio conocimiento y actuar sobre él. Aprender a aprender.

Ahora bien, encontramos en Facione un modelo de pensamiento crítico que podemos darnos a la tarea de rastrear y desarrollar dadas las habilidades cognitivas que hace mención, puesto que son el precedente a las disposiciones para generar pensadores críticos.

Operaciones concretas y pensamiento crítico

Si bien se ha explicado en qué consiste el pensamiento crítico y cómo se ha perfeccionado el concepto a través del tiempo y diversos autores, es necesario hacer mención de los participantes de la intervención propuesta, preguntándonos ¿Por qué buscar desarrollar habilidades de esta índole a estudiantes de entre 11 y 13 años, en 6° de primaria? Pues bien, la respuesta la encontramos gracias al desarrollo de las operaciones concretas, donde existen avances cognitivos en los infantes, que permiten implementar ciertas estrategias educativas que a su vez apoyen los objetivos del modelo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del plan y programa de estudios para la educación (SEP, 2017), pues desarrollar pensadores críticos es central para la misión del modelo en su ámbito 4 “pensamiento crítico y solución de problemas”.

Para autores como Papalia, Wendkos y Duskin (2010), las etapas del desarrollo tienen diferentes nombres. En el caso de las autoras antes mencionadas, los niños entre los 6 y 11 años están en la llamada Infancia media, estando los participantes de esta intervención en el límite de esta etapa.

Según el enfoque piagetiano, en el estado al que Piaget nombró como “operaciones concretas”, existen avances cognitivos en los infantes como: las relaciones espaciales y causalidad (uso de mapas, modelos; juicios de causalidad), la categorización (ayuda a los niños a pensar de manera lógica), también incluye habilidades un poco más complejas como seriación (disponer de objetos en una serie), inferencia transitiva (la capacidad de inferir una relación entre dos objetos a partir de la relación entre cada uno de ellos con un tercer objeto) (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010, p. 293) e inclusión de clase (la capacidad para ver la relación entre el todo y sus partes) (Flavell, 1963).

Estos avances se van haciendo cada vez más complejos hasta culminar a los quince o dieciséis años, con el desarrollo de estructuras lógicas formales o pensamiento lógico-formal, que es un pensamiento hipotético-deductivo, con el que el niño es capaz de hacer deducciones a partir de hipótesis verbales. Estas estructuras lógico-formales resumen las operaciones que le permiten al hombre construir, de manera efectiva, su realidad (Barba Téllez, Cuenca Díaz, y Rosa Gómez, 2007).

Por otro lado, de acuerdo con Piaget, los niños en la etapa de operaciones concretas sólo utilizan el razonamiento inductivo (a partir de observaciones particulares obtienen conclusiones generales), como se ha mencionado, han de llegar a la adolescencia para adquirir un pensamiento deductivo.

Hay que tomar en cuenta que para el cambio que se menciona, de un pensamiento inductivo a uno deductivo, depende en buena medida del desarrollo neurológico⁷ del infante (desarrollo del cerebro especialmente la corteza prefrontal, región que permite la planeación, el juicio y la toma de decisiones), de igual manera la experiencia de adaptación al ambiente por parte del niño (Stauder, Molenaar, y Van der Molen, 1993) (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

⁷ Gracias a este desarrollo, la información que se procesa se ve incrementada en relación con la memoria de trabajo y el pensamiento complejo y la planeación dirigida a metas (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010).

Este último punto es central para la intervención, ya que Piaget elabora una teoría donde entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento. En otras palabras, los cambios en nuestros conocimientos, son vistos como el proceso donde a partir de la experiencia se incorporan nuevos conocimientos, se explican por una recombinación que actúa sobre los esquemas mentales que tenemos a mano (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño, y Llor-Rivadeneira, 2016).

Luego, puesto que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, que inicia con un cambio externo, para desequilibrar, modificando la estructura existente, para que se puedan elaborar nuevas ideas o esquemas (Piaget, 1969), se puede hablar de una construcción propia del sujeto.

Esta construcción se va produciendo día a día, resultando de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa, razones para buscar un cambio en las estructuras cognitivas apoyando el desarrollo de las habilidades mencionadas por medio de métodos de enseñanza que estimulan el aprendizaje activo, al considerar, como se ha hecho, que los conocimientos necesitan ser construidos activamente por el propio sujeto para poder realmente ser comprendidos (Rodríguez Arocho, 1999).

En conclusión, existe una parte evolutiva mediada por la edad en la que no se puede tener injerencia, pero existe otra parte donde podemos aportar retos a la experiencia del niño en conjunto con sus pares, es decir, podemos aportar elementos externos para que pueda reelaborar ideas y esquemas, ir fortaleciendo y formalizar los avances cognitivos propios de la edad dado que muchos de los procesos ya han comenzado a darse.

Llevada a cabo de manera efectiva, la intervención puede darle al sujeto una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretenda, adquirir la madurez que le haga capaz de realizar propuestas, presentar alternativas de solución con originalidad y creatividad para responder a los constantes cambios del mundo (Sánchez, 2002).

Pensamiento y aprendizaje

Por último, hagamos hincapié en la diferencia entre el pensamiento y el aprendizaje, dado que en el área educativa nos interesa de especial manera el aprendizaje. Cuando se habla de aprendizaje, podemos entenderlo como el proceso mediante el cual se adquiere una

determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento o acción (Ortiz, 2015).

Desde una perspectiva psicológica, cuando se habla de pensamiento se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto y se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras) (López, 2012).

Luego, el pensamiento crítico, se compone primero de habilidades cognitivas y segundo, del cómo utilizar la información que ha proporcionado el aprendizaje. Podemos decir que se inicia al poner en duda la verdad y racionalidad del conocimiento, es un análisis de las cosas que se han aprendido. Sin el aprendizaje no hay pensamiento crítico, pero el pensamiento crítico va más allá del aprendizaje y puede encaminar a aprender de manera más eficiente, esta es la razón por la que uno es complementario del otro.

Por principio, en los planes y programas educativos de la SEP (2017), se busca formar a los estudiantes en conocimientos, habilidades y actitudes para lograr un pensamiento lógico, crítico y creativo, con el fin de que adquieran conocimientos, y sean capaces de resolver problemas, aplicando estrategias diversas como observar, analizar, reflexionar y planear con orden.

Como se ha visto en el capítulo 1, no se da por hecho que el ser humano sea por sí mismo un ser que logre pensamiento crítico, sino que es una búsqueda de éste, es una actividad formativa que hay que entrenar y desarrollar.

Capítulo 3 Programas de intervención de Filosofía para Niños que trabajan con pensamiento crítico

En este apartado se explican algunos de los programas para la enseñanza de la filosofía para niños, dirigido especialmente a participantes de edades entre los 3 a 17 años, llamado de manera general Filosofía para Niños (FpN). Se exponen programas que en algunos casos llevan el nombre del centro que los creó, explicando de manera general sus métodos y estrategias de enseñanza, así como el objetivo de éstos. Al final del apartado, se presenta una tabla comparativa entre los programas de enseñanza de filosofía para niños.

Filosofía para Niños de Matthew Lipman

El primer trabajo del que se hablará se crea en los sesentas, en la Universidad de Montclair, en Estados Unidos, proponen un sistema educativo que une la filosofía pragmatista de Jhon Dewey a la pedagogía de la liberación de Freire (Mejía, 2011), buscaba desarrollar en los jóvenes y niños actitudes filosóficas, en otras palabras, que piensen por sí mismos para buscar su maduración en los aspectos ético, moral y cívico. Proyecto guiado por Matthew Lipman, quien se desarrollaba como profesor de Lógica, considerando que era demasiado tarde para que los alumnos universitarios adquirieran habilidades para razonar con sentido. Buscó educar a niños entre los 10 y los 11 años en lógica formal, generando contenido para un rango mayor de edades, hasta llegar al programa *filosofía 3/18*.

Lo que queda claro en el proyecto desarrollado por Lipman es la importancia de las preguntas y que estas se compartan y se les busque respuesta entre los niños. El “arte de preguntar” se va a convertir en la tarea esencial (Belmonte, 2005).

La FpN se lleva a cabo en colectivos llamados “comunidades de Investigación Filosófica” (CIF), que busca fortalecer tres aspectos: 1) el pensamiento crítico, 2), el pensamiento creativo y 3) El pensamiento cuidadoso. Para lograr lo anterior se utilizan novelas, acompañadas con cuadernillos de actividades para uso del profesor, la siguiente lista es de las novelas y las edades a las que se enfoca:

- Elphy: De 3 a 6 años. Programa infantil
- Kío Y Gus: De 5 a 6 años: Pensando sobre la naturaleza. Asombrarse ante el mundo
- Pixie: De 7 a 8 años: Sobre el lenguaje y la identidad, en busca del sentido.
- El descubrimiento de Harry: De 9 a 12 años. Trata de las destrezas básicas del razonamiento o una primera investigación filosófica.

- Lisa: De 12 a 14 años. Versa sobre reflexión o la investigación ética.
- Mark: De 12 a 16 años. Se centra en el razonamiento en la investigación social.
- Félix y Sofía: De 16 a 17 años. Desarrolla las destrezas básicas del razonamiento (Belmonte, 2005).

Es prudente mencionar, como lo dice el mismo Lipman (Lipman, Sharp y Oscanyan 1992) que, a pesar de lo que se crea, “no hay mejor lugar para que la Filosofía sea recibida que en la educación infantil, que ha sido un campo de oportunidades perdidas”. El objetivo del programa es que los alumnos evalúen los hechos para encontrar en ellos incoherencias y contradicciones, deducir conclusiones y crear hipótesis.

Para lograr su objetivo se apoya en su propia metodología que describe 3 etapas llamado comunidad de indagación:

1. Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela.
2. Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra.
3. Los alumnos seleccionan un tema y se estudia desde los puntos de vista de todos los alumnos. Aquí interviene especialmente la habilidad del profesor (Belmonte, 2005).

Este mismo esquema se repite en cada uno de los niveles de enseñanza del programa, desde que el alumno tiene la habilidad lectora, hasta el final del programa. Esquema que es replicado en otros programas que se verán en seguida.

Programa del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN)

EL programa de este centro es retomado del programa de Lipman, bajo el mismo esquema de trabajo en sus tres etapas de metodología. El centro en sí mismo tiene tres objetivos: A) Contribuir a la formación de docentes en la propuesta de Filosofía para Niños en el país y en varios países de Latinoamérica; B) Traducir, adaptar y producir materiales para el trabajo en Filosofía para Niños y Adolescentes en México; C) Realizar investigación dentro del ámbito de la aplicación de Filosofía para niños y Adolescentes y otros factores dentro de los cuales el trabajo en la comunidad de diálogo tiene un impacto: autoestima, identidad, sitio de control, resiliencia, comprensión de lectura, capacidad reflexiva y analítica, etc.

Por otro lado, busca la formación de maestros para FpN, bajo es pensamiento que:

“Más que saber filosofía, es importante que el docente sea sensible hacia la dimensión filosófica de la experiencia de los

niños con los que trabaja. Esta sensibilidad implica detectar en los comentarios de los estudiantes aquellos que poseen una veta filosófica” (CELAFIN, 2019).

Programa de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños

Otro programa que retoma la metodología del programa de Lipman es el de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños, donde la comunidad de indagación, que es el medio educativo propio de FpN, dicha comunidad cultiva las habilidades dialógicas, de razonamiento, de indagación, de formación de conceptos y de traducción y transferencia, a fin de facilitar y fortalecer el buen juicio. Los alumnos aprenden a objetar el razonamiento débil, visto ya en el capítulo 1; construir argumentos sólidos; aceptar la responsabilidad sobre sus contribuciones; respetar otras perspectivas; practicar la autocorrección y, así, desarrollar el buen juicio en el contexto del diálogo (Cázares, 2010).

Programa del Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas Filosóficas

Otro programa que está presente en México es el creado por el Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas Filosóficas (CECAPFI) es un cuyo programa busca crear, desarrollar, aplicar y difundir las prácticas filosóficas en México y el mundo. (CECAPFI , 2017), bajo las misma metodología de Lipman.

La diferencia radica en trabajar desde distintas metodologías que permiten abordar lo filosófico pensando que *hacer filosofía* es producir un pensamiento y acción filosófica transformador en los participantes motivando el surgimiento y descubrimiento del filosofar más propio y auténtico de cada quién (CECAPFI, 2017).

Se oferta como una metodología holística, en tanto que el alumno, podrá desarrollar toma de decisiones, juicio, fomentar un pensamiento cuidadoso y claro, expandir el valor y potencia de la propia vida, mejoras a nivel académico y por si fuera poco, mayor felicidad en la vida, solo con el afán de generar espacios de diálogo, sin embargo, esta metodología no está explicada más allá de lo visto en el programa de Lipman.

Prácticas filosóficas de Oscar Brenifier

Un programa diferente a los mencionados anteriormente es el de Oscar Brenifier, en la década de los noventa, en Francia donde surgen los Cafés Filosóficos como una nueva modalidad de hacer filosofía fuera de las aulas, por medio de los debates en lugares públicos, bares plazas, etc.

Para ello tales debates ya no es necesario partir de lecturas iniciales, se inicia desde las preguntas de los participantes, y depende mucho de la formación filosófica de quien facilite y de los participantes hacia donde se dirige el debate (Guardado, 2015).

El programa usa el método socrático (visto en el capítulo 1) para sus prácticas, las cuales lleva a cabo en Talleres Filosóficos con niños y adultos. Se explica a grandes rasgos su método:

1. se les pide a los sujetos que sean conscientes de sus propias preguntas mediante el análisis, la conceptualización, la explicación y otras formas de profundizar el significado y las implicaciones de su discurso
2. les invita a que observen cuidadosamente sus formas de pensar y comportarse
3. se les insiste en que tomen en consideración el punto de vista contrario al suyo y en que lo profundicen a partir de esa perspectiva, para que, al final, acepten e incluso disfruten lo impensable que haya surgido durante el proceso

Brenifier explica que el objetivo principal que se busca con la persona que inicia un diálogo filosófico es que sea consciente de sí misma, así como promover el ejercicio del pensamiento no contra el otro o para defendernos del otro, sino gracias y a través del otro (Brenifier, 2011).

La filosofía con niños de Walter Kohan

En el año 2007 surge el proyecto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*⁸ en Río de Janeiro, Brasil, que tiene como objetivo darle otro sentido a la filosofía en la práctica escolar, como apoyo de la enseñanza, buscando hacer de éste un proyecto político y pedagógico más amplio sustentado en una escuela interesada en la formación de personas críticas, creativas y comprometidas con la transformación de sí mismas y de su realidad social.

⁸ En Caxias, ¿la filosofía en la caja?

Hay que mencionar que esta propuesta, no tiene un método establecido (como la FpN tiene la CIF y el uso de las novelas y manuales, o como las prácticas filosóficas de Brenifier que se basan en el método socrático). Dicha práctica, más bien, propone algunos momentos a partir de los cuales los facilitadores pueden crear condiciones que contribuyan a ejercitar el pensamiento filosófico individual y colectivo. De acuerdo con Kohan (2013) estos momentos son: a) Disposición inicial; b) Vivencia (lectura) de un texto; c) Problematización del texto; d) Elección de temas/cuestiones; e) Diálogo; f) Para continuar pensando.

Todo ello como una práctica de valores como el diálogo, la cooperación, la solidaridad, el cuestionamiento, la investigación, la libertad de pensamiento, la igualdad como principio de inteligencia, la diferencia y la apertura a ser lo que no somos (Guardado, 2015).

Proyecto La Noria

Es un proyecto educativo que ofrece aprendizaje reflexivo y creativo en España, puntualizando que el programa está dirigido a niños y niñas desde los 2 hasta los 11 años, creando su propio material de trabajo; el objetivo es que los niños y las niñas aprendan a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas. Es deseable, inclusive, que lo hagan desde puntos de vista inusitados para ellos y a la vez, que el uso de la capacidad de pensar y actuar creativamente les provoque placer (De Puig y Angélica, 2017). El proyecto incentiva el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo, pero en compañía de los demás, en situaciones de diálogo que llaman “comunidades de investigación”, según refieren las investigadoras.

El proyecto Noria utiliza historias multiculturales en tres géneros literarios: cuentos, leyendas y mitos. Por medio de juegos y actividades lúdicas llevan a cabo su accionar como recursos para pensar en diferentes líneas entre ellas están:

- Una forma de adaptación al mundo: Ayudan en la interiorización de las actividades del mundo que conoce.
- Un instrumento de aprendizaje: Sirven para conocer y medir las propias aptitudes y capacidades, y también para inspeccionar el entorno.

- Una herramienta para desarrollar las capacidades físicas y psíquicas: Las ganas de superación y la relación con los otros al compartir juegos, son elementos estimulantes de las distintas capacidades como: agilidad, fuerza, resistencia (físicas); y atención, percepción, memoria, imaginación (psíquicas) (De Puig y Angélica, 2017).

Utilizan el diálogo como valor ético, ya que consideran que dialogar pide capacidad para oír al otro y para hacerse entender al expresarse, esto significa pensarlo como antídoto para la agresividad tanto individual como social, para la violencia tanto verbal (por ejemplo, los insultos) como en su forma física (golpear, pegar, matar) (De Puig y Angélica, 2017).

Se crean manuales para docentes, los cuales contienen actividades para promocionar: el desarrollo del pensar, del sentir y del actuar a partir de los libros de los niños, en donde proponen actividades de arte y juegos, como recurso para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Su metodología, según las autoras, está desarrollada para sus participantes, separándolos por edades y etapas, y trabajando cada una de las líneas de investigación que se ha mencionado arriba, para adquirir así la herramienta de la comunicación y evitar la agresividad verbal o física.

Programa Sofía: Filosofía con niños de Claudia Llano

Por último, tenemos el programa creado en 2001, por Claudia Victoria Llano Restrepo, *el programa Sofía* (Llano, 2017) que tiene el objetivo de acercar la filosofía a todas las edades, implementando el plan de estudios de la filosofía para niños en edades entre los 5 a 15; el programa trabaja en tres frentes: docencia, extensión e investigación (Llano, Pablo y Vargas, 2014).

Es el resultado de un proceso de investigación, con enfoque cualitativo, y basado en la modalidad investigación acción-participativa, la modalidad utilizada fue la sistematización de experiencias, la etnografía y la teoría fundada. La metodología está sustentada en teorías pedagógicas constructivistas, naturalistas, psicolingüísticas, y en métodos propios de la misma filosofía: la mayéutica y la fenomenología (Llano et al., 2014).

El programa se imparte por medio de “clases-talleres”, se toma la experiencia de los alumnos, se problematiza para que aflore el concepto filosófico en cuestión por clase; abarca

los problemas de todos los ámbitos de la filosofía, en los diferentes grados, de acuerdo al conocimiento de la psicología de cada edad: Hermenéutica, Epistemología, Ética, Filosofía Política, Semiótica, Psicología, Cosmología, Ontología, Lógica, Filosofía del Lenguaje, Axiología, Estética, Antropología, Filosofía de la Religión, y Filosofía del Derecho.

A diferencia de los programas revisados, el fin de este si es generar un estudiante con características de filósofo, un estudiante que desarrolla la capacidad analítica y crítica, la reflexión, creatividad, e innovación, dispuesto a convivir de manera dialógica y respetuosa con los otros.

En la tabla siguiente (tabla 3) podemos observar los programas expuestos anteriormente. Podemos notar que existe un proceso para desarrollar actitudes ante la vida, pero no se sabe si ese desarrollo se incrementa, o si el alumno ya venía con una tendencia hacia ese desarrollo.

Comparativo programas de Filosofía para niños

En el siguiente cuadro se exponen los programas descritos anteriormente, así como su metodología, su modo de trabajo y qué aspectos filosóficos desarrollan respectivamente en su labor.

Tabla 3

Comparativo de programas de Filosofía para niños (creación propia)

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|--|-------------------------------|---|--|--|
| Filosofía para niños Matthew Lipman | Filosofía para niños (FpN) | Comunidad de indagación: Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela. Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra. | A través de lecturas creadas específicamente para el programa, se desarrolla el diálogo entre los estudiantes, se generan preguntas y se toma elementos de las lecturas. La guía es de un docente-filósofo. | Lógica, lectura reflexiva, aborda y cuestiona conceptos filosóficos como: la verdad, el pensamiento, la imaginación, lo bueno, la belleza, el espacio, el tiempo, las personas, las reglas, los derechos, la cultura, las obligaciones, la libertad, la identidad, la mente el conocimiento la justicia, la solidaridad, los |

sentimientos, la amistad, el arte, la objetividad y la autosuficiencia.

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|---|----------------------------|---|---|--|
| Centro Latinoamericano de filosofía para niños, A.C | Filosofía para niños (FpN) | Comunidad de indagación: Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela. Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra. | de A través de lecturas creadas específicamente para el programa de filosofía para niños de Lipman y Sharp, se desarrolla el diálogo entre los estudiantes, se generan preguntas y se toma elementos de las lecturas. El docente a cargo puede o no ser filósofo. | Lógica, lectura reflexiva, aborda y cuestiona conceptos filosóficos como: la verdad, el pensamiento, la imaginación, lo bueno, la belleza, el espacio, el tiempo, las personas, las reglas, los derechos, la cultura, las obligaciones, la libertad, la identidad, la mente el conocimiento la justicia, la solidaridad, los sentimientos, la amistad, |

el arte, la objetividad y la autosuficiencia.

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|---|----------------------------|---|---|--|
| Federación Mexicana de Filosofía para Niños | Filosofía para niños (FpN) | Comunidad de indagación: Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela. Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra. | de A través de lecturas creadas por Lipman y Sharp, se desarrolla el diálogo entre los estudiantes, se generan preguntas y se toma elementos de las lecturas. El docente a cargo puede o no ser filósofo. | Lógica, lectura reflexiva, aborda conceptos como: la verdad, la imaginación, lo bueno, la belleza, las personas, las reglas, los derechos, la cultura, las obligaciones, la libertad, la identidad, la mente el conocimiento la justicia, la amistad, el arte, la objetividad. |

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|---|----------------------------|---|---|---|
| Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas Filosóficas (CECAPFI) | Filosofía para niños (FpN) | Comunidad de indagación: Los alumnos leen en voz alta y por turno un trocito del capítulo de la novela. Los niños sugieren sus preguntas. Se escriben todas en la pizarra. | Durante el curso se trabaja utilizando comunidades de indagación, debates filosóficos, problematización y dilemas, exploración teórica grupal, práctica aplicada, acción filosófica, desarrollo de proyectos, juegos, dinámicas lúdicas y actividades artísticas tales como representaciones, títeres, sketches y roll playing entre otras. | Habilidades de pensamiento, palabra y acción filosóficas, consolidando la identidad y los valores en un contexto democrático. Conocer y saber usar los materiales del programa de Lipman. Encontrar el propio estilo y forma de trabajo a partir de distintas tendencias y métodos. Vivenciar y desarrollarse personalmente. |

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|--------|--|--|--|---|
| | Prácticas filosóficas de Oscar Brenifier | <p>Método socrático</p> <p>Se les pide a los sujetos que sean conscientes de sus propias preguntas mediante el análisis, la conceptualización, la explicación y otras formas de profundizar el significado y las implicaciones de su discurso</p> <p>Les invita a que observen cuidadosamente sus formas de pensar y comportarse</p> <p>Se les insiste en que tomen en consideración</p> | <p>Hacer filosofía fuera de las aulas, por medio de los debates en lugares públicos, bares, plazas; ya no es necesario partir de lecturas iniciales, se inicia desde las preguntas de los participantes.</p> | <p>Depende mucho de la formación filosófica de quien facilite y de los participantes hacia donde se dirige el debate.</p> |

el punto de vista contrario al suyo y en que lo profundicen a partir de esa perspectiva, para que, al final, acepten e incluso disfruten lo impensable que haya surgido durante el proceso.

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|--------|-------------------------------------|---|--|--|
| | Filosofía con niños de Walter Kohan | Generar momentos a partir de los cuales los facilitadores pueden crear condiciones que contribuyan a ejercitar el pensamiento filosófico individual y colectivo: a) Disposición inicial; b) | Se utilizan lecturas que no son exclusivamente para esta propuesta educativa, puede ser cualquier material bibliográfico que incite a la reflexión filosófica la experiencia es flexible, por lo que | Valores como el dialogo, la cooperación , la solidaridad, el cuestionamiento, la investigación, la libertad de pensamiento, la igualdad como principio de inteligencia, la |

Vivencia (lectura) de un texto; c) también se pueden utilizar otros materiales diferencia y la apertura a ser lo que no somos.

Problematización del texto; d) Elección de o estrategias, por ejemplo juguetes y objetos animados o temas/cuestiones; e) inanimados, como una planta o una piedra, se desarrolla con un enfoque artístico, poético, literario, creativo, imaginativo, siendo esto la diferencia más grande con respecto a la FpN.

Diálogo; f) Para continuar pensando.

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|--------------------------|----------------------------|--|---|---|
| Centro Proyecto La Noria | Proyecto Noria | <p>El proyecto crea su propio material basado en su principal fuente teórica (Lipman) el “programa jugar a pensar con Juanita”, en situaciones de diálogo que llaman “comunidades de investigación”.</p> <p>De igual manera, planean actividades lúdicas (cuentos, leyendas, mitos, arte, juegos).</p> | <p>El proyecto Noria utiliza historias multiculturales en tres géneros literarios: cuentos, leyendas y mitos. Por medio de juegos y actividades lúdicas llevan a cabo su accionar como recursos para pensar en tres diferentes líneas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Una forma de adaptación al mundo. 2 Un instrumento de aprendizaje. 3 Una herramienta para desarrollar las capacidades físicas y psíquicas. | <p>Valores interculturales, Valores para aprender a convivir y a auto conocerse, derechos, reglas, normas, percepción, lenguaje, mundo e identidad.</p> |

| Centro | Nombre del programa | Metodología | Modo de trabajo | Aspectos filosóficos trabajados |
|--------|---------------------|---|--|--|
| | Programa Sofia | <p>Es el resultado de un proceso de investigación, con enfoque cualitativo en investigación acción-participativa, etnografía y la teoría fundada. Sustentada en pedagógicas constructivistas, naturalistas, psicolingüísticas, y en métodos propios de la misma filosofía: la mayéutica y la fenomenología.</p> | <p>Se imparte por medio de “clases-talleres”, se toma las experiencias de los niños para problematizarlas y que aflore el concepto filosófico en cuestión. Abarca los problemas de todos los ámbitos de la filosofía, en los diferentes grados, de acuerdo con el conocimiento de la psicología de cada edad (no explicitan en quién se basan para tal consideración).</p> | <p>Hermenéutica, Epistemología, Ética, Filosofía Política, Semiótica, Psicología, Cosmología, Ontología, Lógica, Filosofía del Lenguaje, Axiología, Estética, Antropología, Filosofía de la Religión, y Filosofía del Derecho.</p> |

Planteamiento del problema

En México, el modelo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del plan y programa de estudios para la educación, que abarca desde educación preescolar 1° hasta secundaria 3°, es el documento que busca fomentar la formación de individuos que sean responsables, que ejerzan y respeten los derechos, que participen social económica y políticamente, en fin, personas que se desarrollen en todos los ámbitos posibles de su vida.

La progresión de la trayectoria escolar en sus quince grados pretende que los aprendizajes que el alumno adquiera en un grado sean base para el siguiente grado.

Una vez que el alumno concluya con la educación primaria, es decir, hasta 6° de primaria, se espera que tenga los siguientes ámbitos desarrollados al egreso (SEP, 2017, p. 70): 1) Lenguaje y comunicación; 2) Pensamiento matemático; 3) Exploración y comprensión del mundo natural y social; 4) Pensamiento crítico y solución de problemas; 5) Habilidades socioemocionales y proyecto de vida; 6) Colaboración y trabajo en equipo; 7) Convivencia ciudadana; 8) Apreciación y expresión artísticas; 9) Atención al cuerpo y la salud; 10) Cuidado del medioambiente; 11) Habilidades digitales.

El punto de interés para este trabajo se centra en el ámbito 4 “pensamiento crítico y solución de problemas”, éste se plantea que el alumno será capaz de resolver problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento (SEP, 2017). No hay que olvidar, que desarrollar estas habilidades de pensamiento crítico, donde el sujeto es capaz de explicar su proceso de pensamiento, conlleva un cambio también en las disposiciones y maneras de enfrentar los problemas, al verbalizarlos, sean escolares o cotidianos.

Así que, la intervención que se presenta se convierte en una intervención deseable, tanto por la institución receptora, como para el modelo, dando fortaleza en el ámbito 4 de los Aprendizajes Clave “pensamiento crítico y solución de problemas”. Puesto que el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico ayuda a llevar una aprendizaje a diversas situaciones para resolver nuevos problemas, justo como lo propone el modelo educativo, gracias a las habilidades que se desarrollan.

Lo que permite la intervención que se presenta es llevar un seguimiento objetivo del avance de los estudiantes, gracias a los instrumentos que se han desarrollado para tales fines, además de dar una opción extra a las estrategias de enseñanza, esta opción es la Filosofía para Niños.

Asimismo, en la intervención presente se busca por medio de un programa de Filosofía para Niños, que los alumnos logren explicar sus procesos de pensamiento, y desarrollen las habilidades expuestas por el modelo educativo, aunado a otras más que se plantean en esta propuesta: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregulación (Facione, 2007b), que se enlazan clara y evidentemente con el modelo de la SEP.

Como se ha expuesto, el trabajo está dirigido a desarrollar ciertas habilidades a través de un programa de Filosofía para Niños, no se trata de que el niño sea un filósofo o aprenda filosofía, se busca que desde la Psicología se puedan medir los esfuerzos, alcances y en qué medida se han desarrollado tales habilidades, cuáles son los niveles de dominio de cada una de las categorías que conforman pensamiento crítico, insistir, valiéndonos de algunos métodos utilizados por programas de esta naturaleza (FpN).

Objetivo general

Diseñar, aplicar y someter a prueba (piloteo) una intervención desde la psicología educativa que desarrolle habilidades de pensamiento crítico usando elementos de filosofía para niños en alumnos de 6° de primaria.

Objetivos específicos

- Diseñar y someter a prueba (piloteo) una propuesta de intervención para desarrollar habilidades de pensamiento crítico la cual integre recursos psicoeducativos y filosóficos.
- Diseñar los instrumentos pertinentes de evaluación para los participantes del proyecto de investigación.
- Aplicar la propuesta de intervención psicoeducativa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico.
- Medir las habilidades de pensamiento crítico de los participantes antes y después de la aplicación de la intervención.

Preguntas de investigación

¿Se verán favorecidas las habilidades de pensamiento crítico con la intervención psicológica basada en Filosofía para niños?

Hipótesis

- Las habilidades de pensamiento crítico de alumnos de 6° de primaria se verán favorecidas por la intervención psicológica basada en Filosofía para niños.

Diagnóstico

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística, con edad promedio de 11:3, en un rango de 11 y 12:4 años de una escuela privada en Cuernavaca, Morelos, con dos grupos de 6° de primaria uno con 20 y otro con 19 alumnos, con un total de 39 alumnos para el diagnóstico.

Instrumentos

El instrumento para realizar el diagnóstico de la intervención se denominó “*Formato de identificación de pensamiento crítico*”, cuyos ítems están agrupados en seis bloques, el cuestionario consta de veinticinco ítems (véase anexo 1), llenado por el aplicador.

Escenario

Las sesiones de diagnóstico se realizaron en los salones donde los alumnos tomaban clase todos los días, ambos salones median aproximadamente 5X4 m., cada uno, ambos con poca iluminación natural y contaban con iluminación artificial por medio de tres luminarias pequeñas, contaban con 22 bancas individuales, dispuestas en cuatro filas, tres de cuatro bancas y la última fila de seis bancas, las restantes cuatro bancas dispuestas de manera aleatoria atrás de los alumnos. Los alumnos daban la espalda a la entrada, mientras el pizarrón se encontraba en el fondo del salón.

Procedimiento

Durante dos semanas de observación no participante, en 2 sesiones con cada uno de los grupos, un total de 4 observaciones, en el módulo de español cuya duración era de 40 minutos; se realizaron observaciones por medio del “*Formato de identificación de pensamiento crítico*”, con el fin de identificar interacciones alumno-docente y alumno-alumno, con énfasis en las participaciones y el tipo de participación, habilidades sociales, en el módulo referido (español), registrando el promedio total de frecuencia de respuestas del total de alumnos (39). Estas observaciones nos permiten percatarnos de aspectos importantes, se presenta primero la tabla 4 con las categorías observadas y la *figura 1* con las observaciones de diagnóstico.

Se presenta a continuación las categorías observadas y los ítems evaluados durante las observaciones.

Tabla 4

Categorías de observación.

Identificación de pensamiento crítico

Interpretación

1. Repiten las reglas que se le han dicho sobre una actividad
2. Realizan la actividad como se le ha indicado
3. Toman nota de las actividades
4. Anotan en su cuaderno lo que se ha dicho de la clase
5. Preguntan conceptos que no entiende

Análisis

6. Explican la idea central e ideas secundarias de una lectura o discusión en la clase
7. Preguntan conceptos ejemplificando desde lo que conoce
8. Detectan y enumeran las ideas que le han expuesto
9. Participan en cualquier tema
10. Complementan preguntas que generaron otros compañeros

Evaluación

11. Preguntan detalles sobre el tema específico
12. Hacen preguntas que sean pertinentes al tema o asuntos en discusión de clase
13. Cuestionan las participaciones de sus compañeros

Inferencia

14. Encuentran soluciones diferentes a las propuestas por el profesor

15. Corrigen a otros niños

Explicación

16. Dan ejemplos cuando exponen algo sobre el tema de clase
17. Participan en las discusiones que se tienen en la clase sobre el tema
18. Utilizan argumentos lógicos para defender su postura al participar
19. Describen cómo llegan a un resultado o a una conclusión

Autorregulación

20. Preguntan a sus compañeros dudas sobre los temas vistos
21. Hacen preguntas sobre el tema estudiado al final de la sesión
22. Realizan las actividades en tiempo y forma
23. Mantienen la atención al profesor lapsos largos de tiempo
24. Se comunican con los demás compañeros platicando sobre los temas de la clase

Impulsividad

25. Solo discuten cualquier decisión

A continuación, se presenta la *figura 1* correspondiente a las observaciones realizadas durante el diagnóstico.

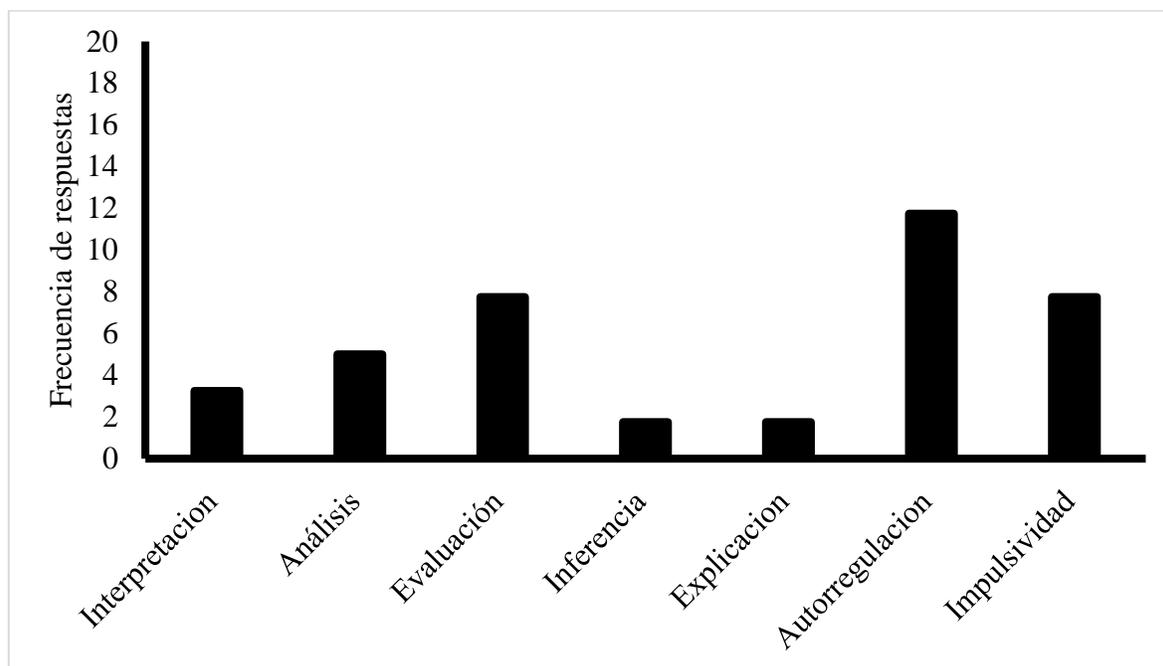


Figura 1. Identificación de pensamiento crítico.

Podemos observar que las categorías más bajas son “Inferencia” y “Explicación”, con 1.75 puntos de frecuencia cada una. Seguida de la categoría “Interpretación” con 3.25 puntos de frecuencias en la respuesta. A continuación, “Análisis” con 5 puntos y “Evaluación” con 7.75 puntos. La categoría más alta resulta ser la autorregulación con 11.75 puntos.

Por otro lado, la categoría “Impulsividad”, presenta una frecuencia más alta que cuatro de las categorías de pensamiento crítico, con un total de 7.75 puntos, refiriéndose ésta a que los alumnos “solo discuten cualquier decisión”.

De modo que, el puntaje bajo y considerando las necesidades del modelo Educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, no se cumple con el objetivo del ámbito 4 “pensamiento crítico y solución de problemas”, que plantea que el alumno de 6° debe tener: observación, análisis, reflexión y orden (Explicación). Las categorías presentadas con puntajes menores o iguales a cinco (“Inferencia”, “Explicación”, “Interpretación” y “Análisis”), nos dan el indicativo para aplicar la intervención psicoeducativa para desarrollar

habilidades de pensamiento crítico, pues se considera que el dominio del alumnado no es suficiente para cumplir con la expectativa del modelo Educativo.

Junto al trabajo de desarrollo al presentarse la categoría de “Impulsividad” con puntajes mayores que las habilidades, se toma en consideración para realizar modificaciones en la intervención que logren reducir tal impulsividad.

Intervención

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística, con edad promedio de 11:3, en un rango de 11 y 12:4 años de una escuela privada en Cuernavaca, Morelos, con dos grupos de 6° de primaria uno con 20 y otro con 19 alumnos, con un total de 39 alumnos.

Instrumentos

El instrumento para realizar el pretest de la intervención se denominó “*Escala de desempeño crítico del estudiante*”, cuyos ítems están agrupados en seis bloques. El cuestionario consta de veintinueve ítems. En la evaluación de contenidos se establecieron cuatro posibles respuestas para cada indicador, definidos por los niveles de frecuencia: nada, poco, bastante, mucho (véase anexo 2), a fin de obtener información de las habilidades del alumnado para aplicar la intervención.

Al finalizar de cada sesión se realizaron dos evaluaciones, una por medio de “*Formato de evaluación continua-alumnos*” (véase anexo 3), que los alumnos llenaron y entregaron de forma anónima; la segunda evaluación se realizó por medio de la “*Rubrica-evaluación pensamiento crítico*” (véase anexo 4), llenada por el aplicador. En la sección de resultados se explican los avances registrados en cada uno de los instrumentos.

El instrumento para realizar el postest de la intervención fue la “*Escala de desempeño crítico del estudiante*”, que se ha explicado.

Escenario

Las sesiones se realizaron en los salones donde los alumnos tomaban clase todos los días, ambos salones median aproximadamente 5X4 m., cada uno, ambos con poca iluminación natural y contaban con iluminación artificial por medio de tres luminarias pequeñas, contaban con 22 bancas individuales, dispuestas en cuatro filas, tres de cuatro bancas y la última fila de seis bancas, las restantes cuatro bancas dispuestas de manera aleatoria atrás de los alumnos. Los alumnos daban la espalda a la entrada, mientras el pizarrón se encontraba en el fondo del salón.

Procedimiento

Pretest. Se comenzó a trabajar con el grupo aplicando la “*Escala de desempeño crítico del estudiante*” a fin de obtener información de los alumno y sus habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y metacognición.

Aplicación de intervención. Cada sesión de trabajo con los dos grupos se estructuraba de la siguiente manera: a) Distensión y retroalimentación, b) Introducción al tema con actividades generadoras de preguntas, y c) Extrapolación del tema a otras situaciones fuera del aula.

La propuesta se dividió en dos fases:

Fase 1: “Adquisición de habilidades de pensamiento crítico” comprende de la sesión 2 a la 6. Durante estas sesiones los alumnos trabajaron en fortalecer su interpretación, análisis evaluación e inferencia por medio de actividades diversas: escuchar a sus compañeros, realizar dibujos colaborativos, tener una postura ante dilemas.

Fase 2: “Aplicación de pensamiento crítico como ejercicio de reflexión filosófica” que comprende de las sesiones 7 y 8. Durante estas sesiones los alumnos aplicaron las habilidades fortalecidas en la Fase 1, por medio de ejercicios que integraban y requerían varias habilidades a la vez. Se explica la intervención tomando en cuenta la carta descriptiva que se presenta en el anexo 5.

Al finalizar de cada sesión se realizaron dos evaluaciones, una por medio de “*Formato de evaluación continua-alumnos*” (véase anexo 3), que los alumnos llenaron y entregaron de forma anónima; la segunda evaluación se realizó por medio de la “*Rubrica-evaluación pensamiento crítico*”, llenada por el aplicador.

Postest. Al finalizar las dos fases de aplicación, se le aplicó de nuevo al grupo la “*Escala de desempeño crítico del estudiante*” para obtener información de los alumno y sus habilidades de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y metacognición.

Observaciones de seguimiento. Una vez concluida la aplicación de la intervención se dejaron transcurrir tres semanas para realizar observación no participante, en 2 sesiones con cada uno de los grupos, un total de 4 observaciones, en el módulo de español cuya duración era de 40 minutos; se realizaron observaciones por medio del “*Formato de identificación de pensamiento crítico*”, con el fin de identificar cambios en las interacciones alumno-docente y alumno-alumno, registrando el promedio total de frecuencia de respuestas del total de alumnos.

Resultados

Diseñar y someter a prueba (piloteo) una propuesta de intervención para desarrollar habilidades de pensamiento crítico la cual integre recursos psicoeducativos y filosóficos

El programa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de un programa de filosofía para niños, en alumnos de 6° grado de primaria fue diseñado e implementado en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, en una primaria privada.

En las siguientes líneas se explican los resultados en cada uno de los momentos de la intervención (diagnóstico y procedimiento), en conjunto con cada uno de los objetivos específicos anunciados en el planteamiento del problema. Probando su alcance objetivo de una intervención de tales características.

Diseñar instrumentos pertinentes de evaluación para los participantes del proyecto de investigación

Uno de los instrumentos fue puesto a consideración de diferentes expertas para la pertinencia de las temáticas abordadas, así como adecuación de lenguaje a la edad de los niños, el instrumento seleccionado fue “*Escala de desempeño crítico del estudiante*”. Los resultados se centran en la validación de los diferentes elementos que le componen, con la utilización de un juicio de expertos como parte del proceso de rigurosidad metodológica que brinde confiabilidad al instrumento para su aplicación, se consideran conceptos comunes para realizar el jueceo (véase anexo 6). El jueceo se llevó a cabo por medio de tres expertas, con experiencia en investigación, en realización de planes y programas o en área de psicopedagogía, quienes se describen a continuación:

- Experta 1: mujer 34 años, maestra en psicología con experiencia laboral de 7 años en área de psicopedagogía
- Experta 2: mujer de 32 años, maestra en neuropsicología, con 6 años de docente e investigación.
- Experta 3: mujer de 40 años, maestra en psicología, con 6 años en docencia y experiencia en psicopedagogía y adaptaciones curriculares.

Tabla 5
W Kendall Jueceo de instrumento "Escala de desempeño crítico del estudiante"

| | Preguntas | Hipótesis nula | W Kendall | p | Decisión |
|----|---|------------------------------|--------------|-----|------------------------------|
| 1 | participas en las discusiones que se realizan durante la clase | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvase la hipótesis nula |
| 2 | apoyas tus creencias en razones lógicas | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvase la hipótesis nula |
| 3 | te das cuenta cuando otro niño dice algo que no tiene sentido | La distribución son la misma | .66 | .13 | Consérvase la hipótesis nula |
| 4 | encuentras soluciones alternativas a problemas que se plantean durante las clases | La distribución son la misma | .11 | .71 | Consérvase la hipótesis nula |
| 5 | entiendes el punto de vista de otros compañeros, aunque no estés de acuerdo con lo que dicen | La distribución son la misma | .44 | .26 | Consérvase la hipótesis nula |
| 6 | trabajas con interés, no te da pereza hacer las cosas que te piden en la clase | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvase la hipótesis nula |
| 7 | te molesta que otras personas no estén de acuerdo con tus ideas | La distribución son la misma | .50 | .22 | Consérvase la hipótesis nula |
| 8 | sigues hablando de un tema hasta que sientas que te han escuchado y entienden tu punto de vista | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvase la hipótesis nula |
| 9 | quieres saber más sobre cosas que se estudian durante las clases | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvase la hipótesis nula |
| 10 | te juntas con compañeros que sepan más que tú para aprender nuevas cosas | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvase la hipótesis nula |

| | | | | | |
|----|--|------------------------------------|-----|-----|------------------------------------|
| 11 | te es fácil entender nuevos temas | La distribución son la misma | .66 | .13 | Consérvese la hipótesis nula |
| 12 | organizas tus apuntes del cuaderno para tener todo en orden | La distribución son la misma | .66 | .13 | Consérvese la hipótesis nula |
| 13 | es fácil hacerle un cumplido sincero a un compañero, amigo o familia | La distribución son la misma | .93 | .06 | Consérvese la hipótesis nula |
| 14 | me pongo metas y las cumpla | La distribución son la misma | .44 | .26 | Consérvese la hipótesis nula |
| 15 | tienes un plan para cumplir las metas que me te has propuesto | La distribución son la misma | .66 | .13 | Consérvese la hipótesis nula |
| 16 | puedes decirle a la gente que no te gusta su comportamiento | La distribución son la misma | .66 | .13 | Consérvese la hipótesis nula |
| 17 | puedes decirles a las personas cuando te sientes ofendido por algo que te dijeron | La distribución son la misma | .66 | .12 | Consérvese la hipótesis nula |
| 18 | puedes mantener contacto visual cuando expresas tus sentimientos, deseos o necesidades | La distribución son la misma | .93 | .06 | Consérvese la hipótesis nula |
| 19 | puedes pedir ayuda a los demás cuando algo se te hace difícil | La distribución son la misma | .44 | .26 | Consérvese la hipótesis nula |
| 20 | memorizas rápido lo que vas aprendiendo | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvese la hipótesis nula |
| 21 | piensas preguntas y las dices después de que otro compañero ha hecho una pregunta | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvese la hipótesis nula |
| 22 | haces anotaciones en tu cuaderno para recordar cosas importantes de la clase | La distribución son la misma | .66 | .13 | Consérvese la hipótesis nula |

| | | | | | |
|----|---|------------------------------|-----|-----|------------------------------|
| 23 | te es fácil encontrar las ideas principales de un texto | La distribución son la misma | .11 | .71 | Consérvese la hipótesis nula |
| 24 | entiendes el tema que estés viendo en clase, aunque no te llame la atención | La distribución son la misma | .44 | .26 | Consérvese la hipótesis nula |
| 25 | poner atención en clase se te hace fácil | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvese la hipótesis nula |
| 26 | cuestionas las participaciones de mis compañeros en la clase | La distribución son la misma | .50 | .22 | Consérvese la hipótesis nula |
| 27 | buscas detalles sobre temas específicos que te interesen en la clase | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvese la hipótesis nula |
| 28 | das ejemplos cuando explicas una idea | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvese la hipótesis nula |
| 29 | describes cómo llegaste a un resultado o a una conclusión | La distribución son la misma | .33 | .36 | Consérvese la hipótesis nula |

Se puede observar en la tabla 11 en todos los casos nos lleva a conservar la hipótesis con una significatividad p que oscila entre .06 y .71.

Pretest y postest (Escala desempeño crítico del estudiante)

Una vez que el instrumento fue validado por jueceo, se utilizó para realizar el pre y postest, del pensamiento crítico del estudiante, se encontraron diferencias, aumentando los puntajes referidos posterior al plan de intervención. Encontrándose diferencia entre los rangos por medio de una prueba de Wilcoxon, presentándose esas diferencias en la pregunta 1 “Participas en las discusiones que se realizan durante la clase”, la pregunta 6 “Trabajas con interés, no te da pereza hacer las cosas que te piden en la clase” y la pregunta 28 “Das ejemplos cuando explicas una idea”, existiendo una tendencia cercana a la significancia en la pregunta 29 “Describes cómo llegaste a un resultado o a una conclusión”, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 6
 Comparación de rangos de Wilcoxon del desempeño crítico del estudiante

| Reactivo | pretest | | Postest | | Z | p |
|---|---------|-------|---------|-------|------|------|
| | M | DS | M | DS | | |
| 1 Participas en las discusiones que se realizan durante la clase | 2.11 | .696 | 2.88 | .928 | - | .02 |
| 2 Apoyas tus creencias en razones lógicas | 3.17 | .727 | 3.18 | .809 | .000 | 1 |
| 3 Te das cuenta cuando otro niño dice algo que no tiene sentido | 3.29 | .771 | 3.35 | .996 | -.28 | .77 |
| 4 Encuentras soluciones alternativas a problemas que se plantean durante las clases | 2.41 | .618 | 2.71 | .849 | - | .23 |
| 5 Entiendes el punto de vista de otros compañeros, aunque no estés de acuerdo con lo que dicen | 2.76 | .752 | 3.18 | .809 | - | .11 |
| 6 Trabajas con interés, no te da pereza hacer las cosas que te piden en la clase | 2.58 | .618 | 3.53 | .717 | -2.9 | .003 |
| 7 Te molesta que otras personas no estén de acuerdo con tus ideas | 2.47 | 1.007 | 2.35 | 1.057 | -.32 | .75 |
| 8 Sigues hablando de un tema hasta que sientas que te han escuchado y entienden tu punto de vista | 2.58 | .870 | 2.82 | 1.185 | -.74 | .46 |
| 9 Quieres saber más sobre cosas que se estudian durante las clases | 2.82 | .808 | 3.12 | .697 | -.99 | .32 |
| 10 Te juntas con compañeros que sepan más que tú para aprender nuevas cosas | 2.29 | .985 | 2.59 | 1.004 | -.94 | .40 |
| 11 Te es fácil entender nuevos temas | 2.70 | .685 | 3.00 | .612 | - | .24 |
| 12 Organizas tus apuntes del cuaderno para tener todo en orden | 2.70 | .919 | 3.00 | 1.000 | -.85 | .39 |
| 13 Es fácil hacerle un cumplido sincero a un compañero, amigo o familia | 3.35 | .861 | 3.18 | .809 | -.56 | .57 |
| 14 Te pones metas y las cumples | 2.88 | .857 | 3.00 | .866 | -.37 | .71 |
| 15 Tienes un plan para cumplir las metas que te has propuesto | 2.82 | .882 | 3.00 | 1.000 | -.57 | .56 |
| 16 Puedes decirle a la gente que no te gusta su comportamiento | 2.88 | .992 | 2.65 | 1.057 | -.52 | .60 |
| 17 Puedes decirles a las personas cuando te sientes ofendido por algo que te dijeron | 3.05 | .966 | 3.00 | .707 | -.28 | .77 |
| 18 Puedes mantener contacto visual cuando expresas tus sentimientos, deseos o necesidades | 3.17 | 1.014 | 2.82 | 1.015 | - | .27 |
| 19 Puedes pedir ayuda a los demás cuando algo se te hace difícil | 2.82 | .808 | 3.18 | .883 | -.96 | .33 |

| | | | | | | |
|--|------|-------|------|-------|------|------|
| 20 Memorizas rápido lo que vas aprendiendo | 2.58 | .795 | 2.82 | 1.074 | -.73 | .46 |
| 21 Piensas preguntas y las dices después de que otro compañero ha hecho una pregunta | 2.41 | 1.003 | 2.76 | .903 | -.95 | .34 |
| 22 Haces anotaciones en tu cuaderno para recordar cosas importantes de la clase | 2.35 | .931 | 2.29 | .985 | -.05 | .96 |
| 23 Te es fácil encontrar las ideas principales de un texto | 2.47 | .943 | 3.06 | .827 | - | 1.60 |
| 24 Entiendes el tema que estás viendo en clase, aunque no te llame la atención | 2.94 | .747 | 3.12 | .857 | -.71 | .47 |
| 25 Poner atención en clase se te hace fácil | 3.05 | .899 | 2.88 | .928 | -.49 | .62 |
| 26 Cuestionas las participaciones de tus compañeros en la clase | 2.11 | .600 | 2.41 | .870 | - | 1.18 |
| 27 Buscas detalles sobre temas específicos que te interesen de las clases | 2.47 | .799 | 3.00 | 1.061 | - | 1.15 |
| 28 Das ejemplos cuando explicas una idea | 2.76 | .752 | 3.35 | .862 | 2.07 | .03 |
| 29 Describes cómo llegaste a un resultado o conclusión | 2.70 | .919 | 3.35 | .786 | 1.8 | .07 |

Como se ha visto en el capítulo 2, el pensamiento crítico se divide en 6 habilidades a adquirir, a saber: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación o metacognición (Facione, 2007b). Únicamente en este instrumento se considera también la categoría “comunicación asertiva”⁹ como parte de las habilidades que han sido medidas. Podemos encontrar en la siguiente tabla, marcado en color más oscuro, el resultado del pretest, en la barra de color claro tenemos el post-test. Resultado obtenido midiendo la desviación estándar de cada variable, pasándola a porcentaje de dominio de cada habilidad.

⁹ Se puede definir como la forma más eficaz y más sana de comunicación. Es como se expresa naturalmente, cuando la autoestima está intacta, dando la confianza para comunicarse. Cuando se es asertivo, se trabaja para crear soluciones de mutua satisfacción. Se comunican las necesidades clara y directamente. Se conocen los límites y se rechaza, ser empujado más allá de ellos, apenas porque algún otro desea o necesita algo (Vieira, 2007).

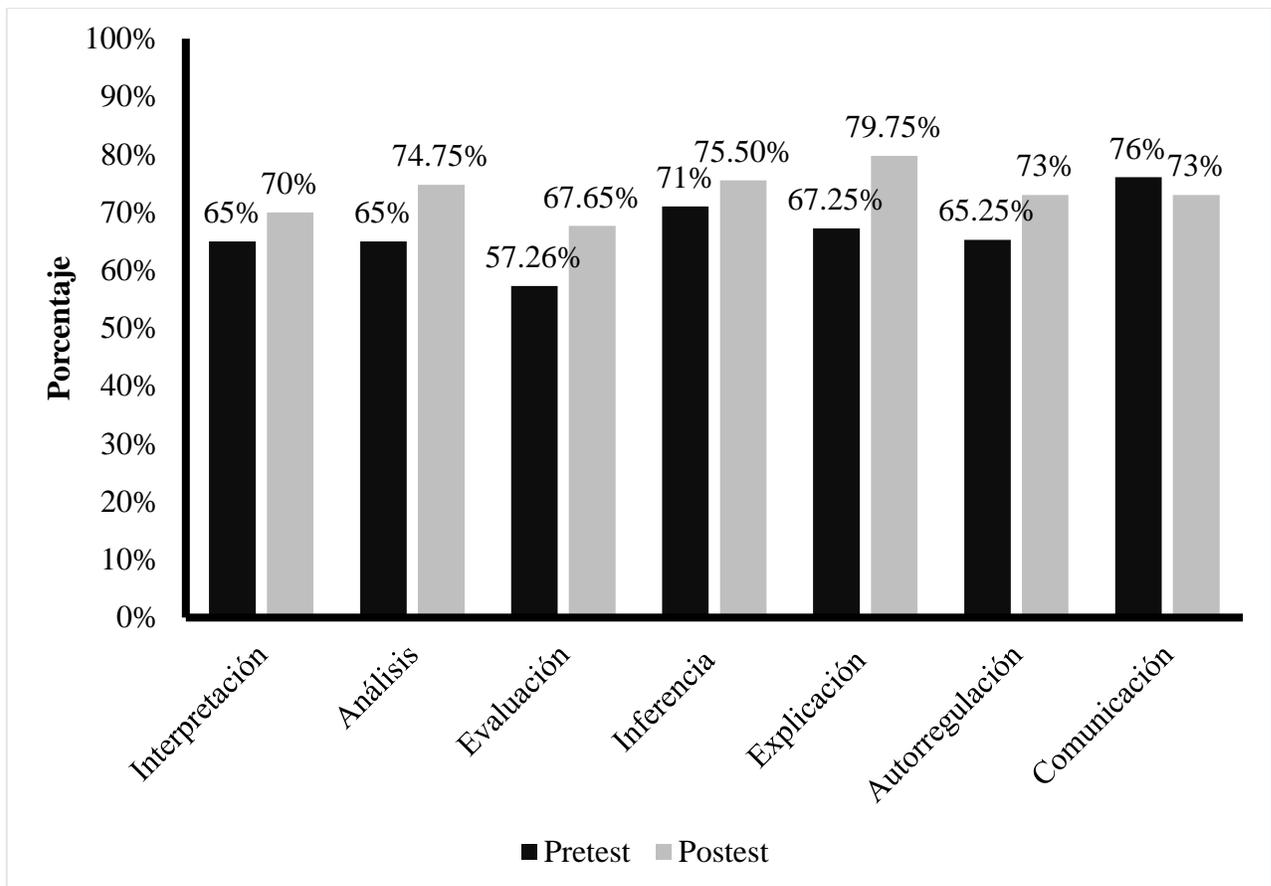


Figura 2. Pretest y postest por áreas de desarrollo.

Se puede observar una tendencia al aumento, ahora bien, es importante hacer notar que los indicadores, en el pretest esta todos por arriba del 50% lo cual nos refiere a un dominio de moderado a alto por parte de los alumnos refiriéndonos a estas habilidades. Caso particular la categoría de “comunicación asertiva” con su decremento, sin embargo, este se debe a que los alumnos expresaron haberse dado cuenta de no tener una comunicación tan clara como ellos pensaron conforme las sesiones fueron avanzando. Esto se puede observar en la siguiente tabla donde se encontraron diferencias significativas en la dimensión de explicación y una tendencia a la significancia en la dimensión de autorregulación.

Tabla 7

Diferencias de los cambios presentados en las dimensiones del desempeño crítico del estudiante

| Dimensión del test de desempeño crítico | Pretest | | Postest | | Z | p |
|--|----------------|-----------|----------------|-----------|----------|----------|
| | M | DS | M | DS | | |
| Interpretación | 13.41 | 2.55 | 14 | 3.39 | -.39 | .69 |
| Análisis | 13.17 | 2.37 | 14.94 | 3.43 | -1.29 | .19 |
| Evaluación | 4.58 | .93 | 5.41 | 1.50 | -1.54 | .12 |
| Inferencia | 8.52 | 1.32 | 9.05 | 1.85 | -.99 | .32 |
| Explicación | 10.76 | 1.88 | 12.76 | 2.51 | -2.15 | .03 |
| Autorregulación | 13.05 | 1.63 | 14.58 | 2.50 | -1.81 | .07 |
| Comunicación Asertiva | 15.29 | 2.28 | 14.82 | 2.85 | -.54 | .58 |

En relación con el nivel de desarrollo del desempeño crítico de los estudiantes se puede decir que se presentaron mejorías, estando en algunos de los casos cercanos a subir el nivel inmediato superior, por ejemplo, en la dimensión de “análisis” casi se logró alcanzar el dominio muy alto posterior a la intervención, así como el de explicación y el de autorregulación.

Tabla 8

Nivel de desarrollo del desempeño crítico

| Dimensión del test de desempeño crítico | pretest | postest | Nivel de desarrollo del desempeño crítico | Rangos del nivel alcanzado |
|--|----------------|----------------|--|-----------------------------------|
| Interpretación | 13.41 | 14 | Alto | 12-15 |
| Análisis | 13.17 | 14.94 | Alto | 12-15 |
| Evaluación | 4.58 | 5.41 | Moderado | 4-5 |
| Inferencia | 8.52 | 9.05 | Alto | 8-10 |
| Explicación | 10.76 | 12.76 | Alto | 10-12 |
| Autorregulación | 13.05 | 14.58 | Alto | 12-15 |
| Comunicación Asertiva | 15.29 | 14.82 | Alto | 12-15 |

Finalmente, gracias a la tabla 8 podemos constatar el nivel alcanzado en cada categoría, donde la tendencia nos marca un nivel de desarrollo alto, salvo la categoría “evaluación”, que marca un nivel moderado.

Aplicar la propuesta de intervención psicoeducativa para desarrollar habilidades de pensamiento crítico

Formato de evaluación continua-alumnos

Otro de los aspectos que se consideró para realizar el análisis de la funcionalidad de la intervención fue la propia percepción de los alumnos inmersos en el proceso de esta, ellos mismos han evaluado la funcionalidad de las sesiones y su desempeño en ellas, así como la aplicación de lo aprendido en otros lugares (véase anexo 3).

Entendiendo las numeraciones asignadas que se ha explicado previamente, podemos constatar que la intervención fue útil para los alumnos, ya que los temas les parecieron interesantes, vieron que podían aplicar los conocimientos adquiridos en otros lugares y las actividades les permitieron mantener el interés por el tema visto en la sesión, lo podemos constatar en la siguiente figura:

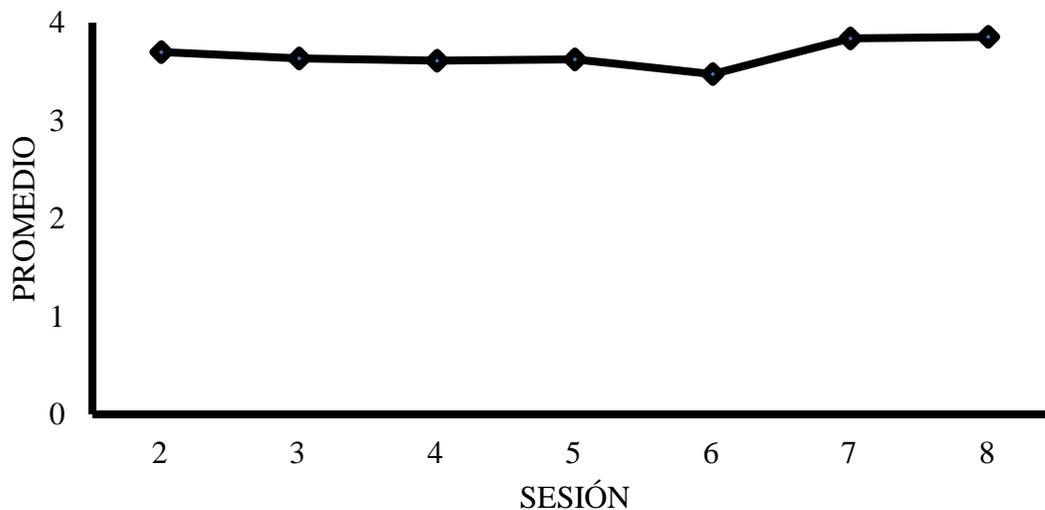


Figura 3. Evaluación continua-alumnos.

Una vez más podemos constatar que los indicadores se encuentran cerca del máximo del registro, es decir, se está considerando los valores de 1 el menor y 4 el mayor, por lo que

la calificación asignada llega casi a la marca máxima en cada una de las sesiones. Por tanto, las sesiones de la intervención fueron relevantes y significativas para los alumnos, puesto que les ha parecido interesante, han constatado su funcionalidad fuera del aula y lograron mantener el interés gracias a las actividades propuestas.

Rubrica-evaluación pensamiento crítico

Se muestra a continuación el resultado del instrumento “*Rubrica-evaluación pensamiento crítico*”. El llenado de este instrumento fue realizado por el aplicador de la intervención al finalizar cada una de las sesiones, se presenta el instrumento completo en el anexo 4 donde se miden 2 ítems de cada una de las áreas de habilidad a desarrollar (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación o metacognición), donde los valores oscilan entre “Mucho” hasta “Nada” con puntajes de 1, 0.8, 0.6 y 0.4, con dos ítems a evaluar por cada área, dando un puntaje máximo de 12.

En esta etapa, la de aplicación de la intervención, se evaluó primero por participante, después se realizó la suma de cada uno de ellos y finalmente se obtuvo el promedio, dividiendo el puntaje total obtenido por el número de participantes y se aplicó un análisis de Wilcoxon comparando los puntajes de la sesión 2 con los de la sesión 8, observándose mejoras en la rúbrica de la última sesión en comparación de la inicial, $Z=-3.62$, $p=.000$, por lo que se rechaza que la mediana de las diferencias entre la sesión 2 y la sesión 8 es igual a 0, como se muestra en la siguiente tabla 9 y en la figura 4.

Tabla 9

Promedio de las puntuaciones obtenidas por cada alumno en la rúbrica de cada una de las sesiones de intervención

| Alumno | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 | Sesión 6 | Sesión 7 | Sesión 8 |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 6 | 6.6 | 7.2 | 8.4 | 7.6 | 9.8 | 10 |
| 2 | 8 | 8.2 | 8.4 | 8.6 | 7.6 | 9.6 | 10.2 |
| 3 | 6.4 | 7.2 | 7.4 | 7.8 | 7.2 | 8.4 | 9.6 |
| 4 | 9 | 9 | 9.2 | 9.4 | 9 | 9.8 | 10.8 |
| 5 | 5.8 | 6.4 | 6.8 | 7.4 | 7.2 | 7.8 | 9.4 |
| 6 | 7 | 7.4 | 7.6 | 8 | 8 | 8.6 | 10.6 |
| 7 | 7.2 | 7.4 | 7.8 | 8.2 | 7.6 | 8.4 | 10.2 |
| 8 | 6.4 | 7 | 7.2 | 7.4 | 7.4 | 8.2 | 9.6 |
| 9 | 8.6 | 8.8 | 9 | 9.4 | 9 | 9.6 | 11 |
| 10 | 5.6 | 6 | 6.4 | 6.8 | 7 | 9 | 10 |

| | | | | | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 11 | 10.4 | 10.4 | 10.4 | 10.2 | 9.4 | 10.8 | 11.6 |
| 12 | 9.6 | 9.8 | 10 | 9.8 | 9 | 10.2 | 11 |
| 13 | 6.4 | 6.6 | 7 | 7.8 | 7.6 | 8.4 | 9 |
| 14 | 7 | 7.6 | 7.8 | 8 | 7.6 | 8.2 | 9.2 |
| 15 | 5.8 | 6.4 | 7 | 7.8 | 7 | 8.4 | 9.4 |
| 16 | 7.4 | 7.6 | 8 | 7.8 | 7.4 | 8.8 | 9.2 |
| Promedio | 7.305882 | 7.670588 | 7.988235 | 8.329411 | 7.870588 | 9.011764 | 10.03529 |
| | 35 | 24 | 29 | 76 | 24 | 71 | 41 |

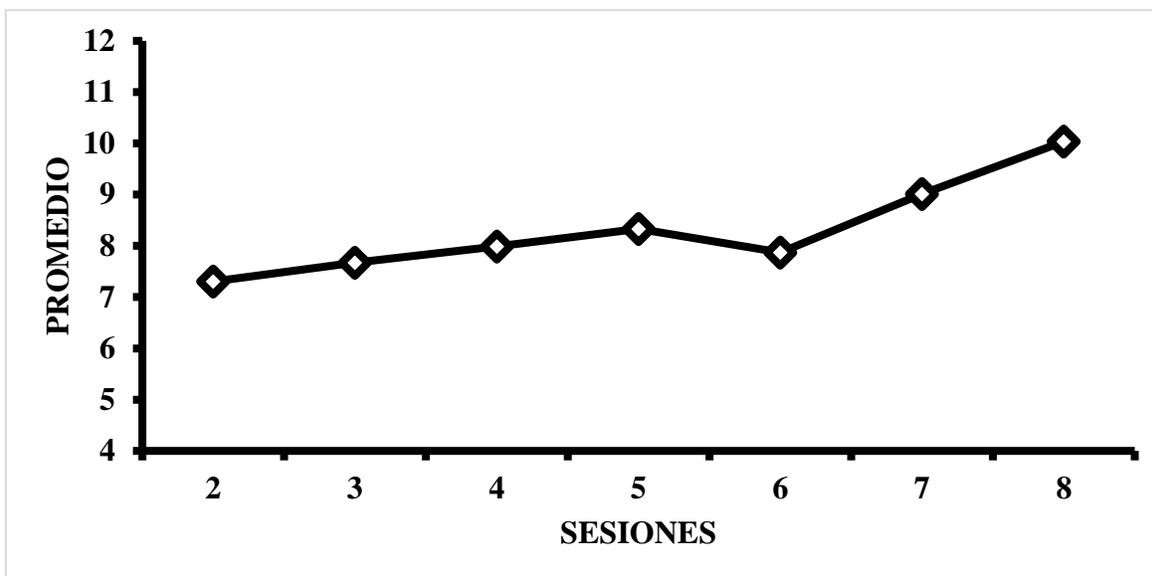


Figura 4. Rubrica-evaluación pensamiento crítico

Podemos percatarnos de los cambios presentados en el alumnado en esta evaluación, Registrando la participación de los estudiantes en los temas vistos en cada sesión, con preguntas, participando en discusiones, realizando sus actividades en tiempo y forma etc., omitiendo la sesión inicial de introducción y la final de cierre.

Entre los indicadores que fueron medidos y que se desarrollaron más tenemos los siguientes:

- Participa en las discusiones que se realizan durante las actividades
- Participa de cualquier tema
- Da ejemplos cuando explica algo sobre el tema visto
- Realiza las actividades en tiempo y forma
- Describe cómo llegó a un resultado o a una conclusión

Cada uno de los alumnos fue incrementando su puntuación conforme las sesiones avanzaba, el proceso fue paulatino, salvo en la sesión 7, que tuvo un ligero retroceso, sin embargo, retomaron en la sesión 8 continuando con el proceso de avance.

Medir las habilidades de pensamiento crítico de los participantes antes y después de la aplicación de la intervención

Formato de identificación de pensamiento crítico

Este aspecto presenta la observación realizada en los módulos de español, antes de la intervención y posterior a esta, por medio del “*Formato de identificación de pensamiento crítico*”. Estas observaciones nos permiten percatarnos de dos aspectos importantes, 1) la participación de los alumnos y, 2) si esa participación aporta a la clase.

Se presenta a continuación las categorías observadas y los ítems evaluados durante las observaciones.

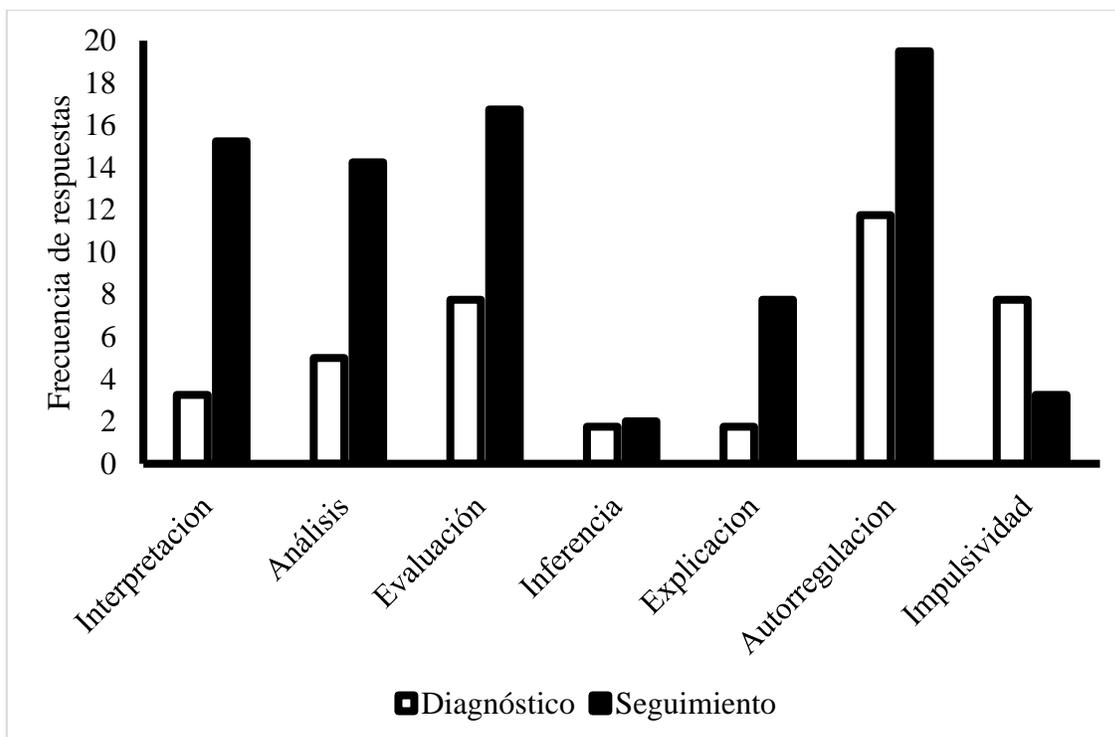


Figura 5. Formato de identificación de pensamiento crítico.

En la tabla siguiente se observa la diferencia entre el diagnóstico y el seguimiento, en la diferencia de frecuencia de respuestas de los alumnos.

Tabla 10

Identificación de pensamiento crítico.

| | Diagnóstico | Seguimiento | Diferencia |
|-----------------|-------------|-------------|------------|
| Interpretación | 3.25 | 15.25 | 12 |
| Análisis | 5 | 14.25 | 9.25 |
| Evaluación | 7.75 | 16.75 | 9 |
| Inferencia | 1.75 | 2 | 0.25 |
| Explicación | 1.75 | 7.75 | 6 |
| Autorregulación | 11.75 | 19.5 | 7.75 |
| Impulsividad | 7.75 | 3.25 | -4.5 |

Como se puede notar, en la categoría “Interpretación” la diferencia entre el primer y segundo momento es de 12 puntos de cambio en la frecuencia presentada, siendo ésta la categoría que presenta el mayor incremento.

Después, la categoría “Análisis” se presenta con 9.25 puntos de cambio, seguido de las categorías “Evaluación” con 9 puntos y “Autorregulación” con 7.75 puntos de cambio.

La categoría “Explicación” subió 6 puntos con respecto a la primer observación registrada; la categoría “Inferencia” se presenta con un cambio imperceptible de 0.25 puntos. Asimismo, en la categoría “impulsividad” se presenta una reducción de -4.5 puntos de cambio.

Ahora bien, durante las observaciones previas a la intervención, es decir en el diagnóstico, no encontramos iniciativa en las participaciones por aportar a la clase, no existía un diálogo de alumno-docente, los alumnos recurrían a sus pares sobre cualquier temática vista, impidiendo disipar dudas sobre los temas por parte del docente, lo que traía como consecuencia discutir cualquier decisión que el docente tome con respecto a su asignatura.

La diferencia con la primera observación (diagnóstico) y la segunda (impacto), es el incremento en la participación sobre el tema visto durante la sesión y la disminución de las discusiones sin sentido, el discutir por discutir cualquier decisión de la profesora. Sus intervenciones se hicieron más claras, preguntaban puntos específicos que no entendían, en general mejoraron su proceso dialéctico, dominando mayormente las habilidades de pensamiento crítico: la interpretación, el análisis, evaluación y la autorregulación.

Discusión

El objetivo central de la intervención fue diseñar, aplicar y pilotear una intervención desde la psicología educativa que desarrollara habilidades de pensamiento crítico usando elementos de filosofía para niños en alumnos de 6° de primaria. Para ello se tomaron como elementos definitorios del pensamiento crítico los siguientes aspectos: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, y metacognición (Facione, 2007b), los cuales podrían variar a partir de una serie de actividades reflexivas organizadas con base en los principios de aprendizaje escolar, como un taller de filosofía para niños.

Esta intervención parte de la idea de que reflexión filosófica en las etapas tempranas de la infancia, puede integrarse al currículo de educación básica como un eje transversal formativo, planteado en el modelo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del plan y programa de estudios para la educación en el ámbito 4 “pensamiento crítico y solución de problemas” (SEP, 2017).

A partir de los resultados de esta intervención, es posible descartar la universalidad de la idea expresada por Paul (2007), en torno al pensamiento crítico, en el sentido de que es un arte. El pensamiento crítico no es un arte, indescifrable, ni tampoco es solo transmisible por artesanos. Esta clase de pensamiento es el resultado del diseño cuidadoso de programas que van construyendo un proceso, en este proceso que solicita de quien lo lleva a cabo una disciplina intelectual, primeramente, para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información, después, para llevar este proceso nos lleva a pensar racionalmente, proceso que no llega por sí solo, sino que necesita ser encaminado y es desde la psicología utilizando herramientas de filosofía que se ha logrado esta dirección del pensamiento en aras de desarrollar las virtudes intelectuales de la integridad intelectual, la humildad intelectual, la civilidad intelectual, la empatía intelectual, el sentido intelectual de la justicia y la confianza en la razón (Elder y Paul, 2002), es decir, un pensamiento crítico.

La presente investigación se apega a lo propuesto en el modelo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, del plan y programa de estudios para la educación, documento que busca fomentar la formación de individuos que sean responsables, que ejerzan y respeten los derechos, que participen social económica y políticamente, en fin, personas que se desarrollen en todos los ámbitos posibles de su vida, esto mismo se logró ver

reflejado en el presente estudio, logrando generar cambios en los estudiantes en lo referente a las dimensiones que integran el desempeño crítico.

Con relación a la pregunta ¿Se verán favorecidas las habilidades de pensamiento crítico con la intervención psicológica basada en Filosofía para niños? Se cuenta con dos clases de evidencia, el “*Formato de evaluación continua-alumnos*”, derivada de las evaluaciones de los propios estudiantes y los reportes de estos acerca de sus experiencias y la forma como las han elaborado, a partir del taller y la “*Escala de desempeño crítico del estudiante*” presente en el pre y postest.

Las evaluaciones llevadas a cabo en la “*Escala de desempeño crítico del estudiante*” permiten observar un cambio en varias de las categorías medidas respecto al pensamiento crítico; a saber, Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación, Autorregulación-Metacognición (Facione, 2007b). La prueba estadística indicó la presencia de diferencias en las dimensiones “Interpretación, Análisis y Evaluación”, logrando con ello lo expresado por López (2012), quien afirma que la principal función del pensamiento crítico es generar ideas además de revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento, mejorando los estudiantes de la presente intervención en la expresión de sus ideas por medio de ejemplos dados en clases. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Rodríguez y Rodríguez (2014) quienes en Latinoamérica utilizaron la Filosofía como una praxis, reportando avances en la argumentación en los niños.

De igual manera se observó un cambio en la categoría “Autorregulación”, acercándose a los valores significativos pero sin llegar a ellos, coincidiendo parcialmente con Facione (1990; citado en López, 2012) quien comenta que dentro de las características del pensamiento crítico es la capacidad de disciplina para trabajar con la complejidad y la sensatez en la selección y aplicación de criterios, siendo estas tareas parte de la autorregulación.

En la dimensión “Explicación” el cambio se acerca a un valor significativo sin ser sobresaliente, por lo que podemos deducir como lo menciona Ennis (1987) al utilizar la lógica para formalizar el pensamiento, se puede llevar a la práctica desde emitir juicios de valor hasta resolver, problemas matemáticos, para ambos requerimos explicar.

Luego, con una diferencia mínima en la dimensión “Inferencia” entre el inicio y el final de la intervención, se deduce que, el proceso de consolidación de las habilidades de pensamiento requeridas para que este cambio pueda ser observado con mayor robustez tiene una duración mayor a la que permitió observar la presente intervención. Esto nos permite retomar lo expresado por Elder (Elder y Paul, 2003) quien menciona que, para desarrollar pensamiento crítico, es necesario de guías, enseñanza y práctica en el monitoreo del pensamiento usando criterios intelectuales que se puedan aplicar a cualquier disciplina, y como se observó en esta intervención se presentaron cambios, aún y cuando no todos fueron significativos éstos si subieron a valores de dominio; por ejemplo en la dimensión de Interpretación casi se logró alcanzar el dominio muy alto posterior a la intervención, así como, Análisis y Evaluación.

En relación con la resolución de las preguntas de investigación se puede decir lo siguiente:

- Pregunta 1: De las habilidades de pensamiento crítico (Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación, Autorregulación-Metacognición) ¿cuál o cuáles están desarrolladas en alumnos de 6° de primaria? En la población estudiada se observa que tienen un desarrollo alto cinco de las siete dimensiones del desempeño crítico, que son la Interpretación, el Análisis, Evaluación, la Explicación y la Autorregulación y, siendo la categoría Inferencia la que no presenta un desarrollo significativo.
- Pregunta 2 ¿Se verán favorecidas las habilidades de pensamiento crítico con la intervención psicológica? A través de los instrumentos utilizados se observó una modificación en las habilidades definidas para esta intervención, existiendo un cambio en cinco de las dimensiones evaluadas: Interpretación, Análisis, Evaluación, Explicación y la Autorregulación.

Las evidencias recabadas son alentadoras para futuros estudios, generan confianza en que las actividades de filosofía para niños FpN impulsen el desarrollo de pensamiento crítico en niños de 6° grado de primaria.

De manera complementaria se podría decir que es probable que los niños lograran darse cuenta de parte de los cambios en diferentes aspectos de su pensamiento con respecto a los temas abordados durante el curso, esto por medio del instrumento “*Formato de evaluación continua-alumnos*”, sin embargo, es aún incompleta su elaboración verbal autónoma e independiente acerca de los mismos. Por lo que se optó por recuperar sus expresiones, considerando la posibilidad de identificar algunas características del cambio ocurrido y su alcance racional. Buscando un mayor cuidado en la indagación de los pequeños para que se logre identificar con mayor claridad, los cambios en diferentes aspectos de su pensamiento.

Los alumnos expresaron, por ejemplo, que en un principio sólo se comunicaban con personas que les agradan o que fueran sus amigos, pero los esquemas fueron modificados, entendiendo la importancia de la comunicación y del diálogo, logrando entablar ambos con cualquier persona dentro del contexto educativo para mejorar su experiencia educativa, fenómeno que se presentó en las observaciones al grupo al medir el impacto de la intervención, varias semanas después de concluida.

Como lo mencionan Paul y Elder (2007) al pensar críticamente y de manera fehaciente, nos aseguramos de que los estudiantes no sólo dominen la materia esencial, sino que se conviertan en ciudadanos capaces de razonar éticamente y actuar en el bien público.

Así mismo, introdujeron un término que no había sido contemplado ni mencionado durante las sesiones: *la asertividad*. Los alumnos infirieron por sí mismos que una comunicación dialógica y mayéutica no es más que una comunicación asertiva, donde se escucha lo que el otro tiene que decir y se busca la verdad de los argumentos, el respetar el turno y aprender a escuchar al otro, y también cuestionándole sus razones. Los alumnos creyeron que sabían escuchar a las personas, pero al realizar los ejercicios advirtieron que no estaban escuchando, y a su vez tampoco se estaban expresando claramente.

Mediante las actividades los niños lograron revalorar el significado de algunos términos estableciendo acotaciones para su uso significativo, caso específico el de “*ser un amigo*”, evaluando su propio conocimiento sobre el tema, categorizándolo y finalmente explicarlo de manera coherente y clara, dando restricciones al uso de los términos, en este caso es un término cotidiano que requiere un perfeccionamiento en las reglas de uso.

Así pues, cuando hablamos de la solución de problemas, punto central en el modelo educativo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral, puesto que al ir adquiriendo las habilidades (Interpretación, Análisis, Evaluación, Inferencia, Explicación y Autorregulación) que el pensamiento crítico requiere, y como se ha mencionado en este trabajo, no se puede pensar críticamente si no existe algo en lo cual pensar, puesto que “pensar sobre nada es una imposibilidad conceptual” (Difabio, 2005).

Vale la pena decir que, al verse frente a dilemas, los alumnos aplicaron estas habilidades, no sólo resolviéndolo en función de lo mejor socialmente, sino con alto sentido de la justicia, equidad, respeto y honestidad, categorías contempladas por diversos autores (Elder y Paul, 2003; Ennis, 2005; Facione, 2007b; Paul, 1984), que hablan del tema y no sólo como categorías, sino como elementos para crear ciudadanos críticos y analíticos, con ciertas disposiciones, observadores de la realidad social, pero también de sus propios valores y criterios internos, aludiendo que el pensamiento crítico es un pensamiento autoguiado y autodisciplinado, que intenta razonar al nivel más alto de calidad, la gente que piensa de manera crítica intenta vivir racional, razonablemente, empáticamente y se esfuerzan por disminuir sus tendencias egocéntricas y sociocéntricas (Paul, 1984).

Las participaciones de los alumnos, fueron cada vez más profundas y pensadas, cada una de ellas apuntando hacia diferentes temas de su interés durante las sesiones, dudaban de entre las cuestiones de la personalidad y cómo surge, preguntas metafísicas sobre el bien, sobre lo justo e incluso sobre dios, indagaban sobre el cosmos, realizando un ejercicio dialéctico, utilizando los elementos aprendidos durante la intervención, generando controversias, respetando turnos y llevando el tema de lo concreto a lo abstracto y de nuevo a lo concreto.

En definitiva, la intervención obtuvo resultados alentadores, dado el diseño, la contextualización y adecuación a la población a la que se dirigió, también la buena disposición de los alumnos influyó en la adquisición de las habilidades y la construcción de nuevos conocimientos, resultando de la interacción de los factores cognitivos y sociales, apoyando de métodos de enseñanza que estimulan el aprendizaje activo, al considerar, como se ha hecho, que los conocimientos necesitan ser construidos activamente por el propio sujeto para poder realmente ser comprendidos (Rodríguez Arocho, 1999).

Los alumnos no solo se llevaban una experiencia agradable según sus parámetros y lo que expresaron, sino que también se llevan aprendizajes significativos y habilidades desarrolladas dentro del pensamiento crítico.

Queda para futuras investigaciones la tarea de pulir los métodos, de generar espacios que no se vean condicionados por las dinámicas escolares que no permiten la innovación, que se han enfocado más en terminar el programa que se les exige, que en un proceso de aprendizaje adecuado para los educandos.

Queda también pendiente la revisión puntual de los instrumentos, para generar indicadores más finos, si bien los utilizados obtuvieron resultados favorables y mediciones confiables, siempre podemos optimizar nuestros instrumentos de medición para una lectura con mayor confiabilidad.

Por último, la intervención, ha arrojado resultados halagüeños, sin embargo se ha visto limitada por varios factores que se puntualizan a continuación:

- Uno de los factores que ha afectado directamente la implementación de la intervención, retrasando su aplicación y, por tanto, el resto del trabajo ha sido el terremoto que sacudió el estado de Morelos el día 19 de septiembre de 2017, afectando no solo estructuras de edificios sino la estabilidad emocional de las personas. En la institución receptora, el regreso a actividades fue hasta el día 6 de noviembre de 2017, atendiendo a las necesidades de su población y fungiendo como centro de acopio, fue imposible iniciar siquiera el diagnóstico.
- Un segundo factor fue la institución receptora que inicio con gran apertura a la intervención, sin embargo, la profesora a cargo del grupo requería cumplir con su programa y planeación, dado el punto anterior, por lo que las sesiones estuvieron espaciadas y al final la intervención se vio sesgada, dado que no habría la disponibilidad en cuanto a horario para continuarla. Dejando una intervención con un total de 9 sesiones. Siendo importante el que se comience a considerar lo propuesto por el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños A. C que es importante contribuir a la formación de docentes en la propuesta de Filosofía para Niños en el país y en varios países de Latinoamérica.

- Otra de las limitaciones que se presentó durante la intervención fue la negativa de los padres para realizar videograbaciones, lo que repercutió en un intenso trabajo al finalizar cada una de las sesiones, sin la posibilidad de analizar las interacciones completas a través del video, perdiendo algunos detalles, pero siempre buscando que las participaciones de los alumnos no pasaran desapercibidas en este trabajo.
- Por último, si bien fue posible que un solo psicólogo llevará a cabo la intervención, un equipo realizando el trabajo de recolección de datos por un lado e implementación de las actividades por otro lado, sería ideal para atender los múltiples fenómenos observables y medibles que se presentaron a la intervención.

Referencias

- Asociación Americana de Filosofía. (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. California: Comité Preuniversitario de Filosofía.
- Aquino, T. d. (2001). *Suma de Teología I*. Madrid, España: Biblioteca de autores cristiano.
- Barba-Téllez, M. N., Cuenca-Díaz, M., y Rosa-Gómez, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo . *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42 7-25 .
- Belmonte, L. T. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Redalyc*, 103-116.
- Brenéfier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*. España: Dialogo.
- Cadreja-Caparrós, M. A. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I. Fundamentos. *Aula Abierta*, 61-68.
- Cázares-Aponte, L. (2010). *Federación Mexicana de Filosofía para Niños A.C.* Obtenido de Federación Mexicana de Filosofía para Niños A.C.: <http://fpmexico.org/site/>
- CECAPFI . (2017). Obtenido de Centro Educativo para la Creación Autónoma de Prácticas Filosóficas: <http://cecapfi.com>
- CELAFIN . (2019). Obtenido de CELAFIN Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños A. C.: <http://www.celafin.org>
- De Puig, I., y Angélica, S. (2017). *Proyecto Noria*. Obtenido de Proyecto Noria: <http://noria.octaedro.com/>
- Delgado Sánchez, U., Guerrero Barrios, J., y Martínez Flores, F. G. (2017). Capítulo 4. La intervención aducativa desde el modelo de campo Interconductural: algunos datos iniciales. En J. Irigoyen Morales , K. F. Acuña Melén, y M. Y. Jiménez (comp.),

- Aportes conceptuales y derivaciones tecnológicas en Psicología y Educación* (pp. 87-102). Hermosillo: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Descartes, R. (2011). Reglas para la dirección del espíritu. En R. Descartes, *Descartes* (pág. 309). Madrid: Editorial Gredos.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España : Ediciones Morata, S. L.
- Dewey, J. (2004). Capítulo XI: Experiencia y pensamiento . En J. Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (pp. 124-135). Madrid: Ediciones Morata.
- Difabio de Anglat, H. (2005). El "critical thinking movement" y la educación intelectual. *Estudios sobre educación* , 167-187. Obtenido de Depósito académico digital universidad de Navarra: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8919/1/NE.PDF>
- Elder, L., y Paul, R. (2002). *Conclusiones*. California : Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L., y Paul, R. (2003). Conclusiones . En L. Elder, y R. Paul, *Los fundamentos del Pensamiento analítico* .
- Ennis, R. (1987). Institute of Education Sciences. En M. Heiman, y J. Slomianko, *Thinking Skills introduction: Concepts and Techniques* (p. 313). Washington, D.C: National Education Association of the United States. Obtenido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306559.pdf#>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional . *Revista de Psicología y Educación*, 47-64.
- Facione, P. (2007a). *Eduteka*. Obtenido de Universidad ICESI eduteka: www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php
- Facione, P. (2007b). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23-56.

- Facione, P., Facione, N., y Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking. *Informal Logic*, 20(1) 61-84.
- Flavell, J. H. (1963). *The university series in psychology. The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Flórez, C. (2011). Estudio introductorio. En R. Descartes, *Descartes*. Madrid: Editorial Gredos.
- González, A. (2005). El criticismo kantiano. *Themata revista de filosofía* , 34(1).
- Guardado, J. (2015). Característica, análisis y potencialidades de tres formas diferentes de practicar filosofía para/con niños. *Trilhas Filosóficas*, 8(1) 11-24.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kant, E. (2014). *Crítica de la Razón Pura*. Barcelona, España: Gredos .
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo de pensamiento crítico*. Perú: Fimart SAC.
- Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (1992). *La Filosofía en el Aula* . Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Llano, C., Pablo, J., y Vargas, G. (2014). Programa Sofía filosofAR con niños y adolescentes. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología Innovación y Educación*, (pp. 1-18). Medellín.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula . *Docencia e investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 41-60.
- Marías, J. (1980). *Historia de la Filosofía* . Madrid : Biblioteca de la Revista de Occidente .
- McPeck, J. E. (2016). *Critical Thinking and Education*. Routledge.
- Mejía S., A. F. (2011). Filosofía para niños y niñas desde sus novelas. *Shopia* , 209-233.

- Merani, A. L. (1986). La dialéctica en psicología . En A. L. Merani, *La dialéctica en psicología. Inteligencia y vida* (pp. 7-67). México: Editorial Grijalbo, S. A.
- Niño, Douglas. (2009). Algunas reflexiones sobre la duda y la creencia. Cuadernos de sistemática Pierciana 1, Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/232607878> Algunas reflexiones sobre la duda y la creencia
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano Editorial* . México: McGraw Hill.
- Paul, R. (1981). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Informal Logic*, 4-14.
- Paul, R. (1990). Critical thinking: what every person needs in a rapidly changing world. En R. Paul, *Critical thinking: what every person needs in a rapidly changing world* (p. 505). Somona: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., y Elder, L. (2007). *Understanding the Intimate Relationship Between Critical Thinking, Learning, and Education*. California, Estados Unidos: Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., y Rudinow, J. (1987). A strategy for developing dialectical thinking skills. En M. Heiman, y J. Slomianko, *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques. Building Students' Thinking Skills Series* (p. 313). Washington, D.C: National Education Association of the United States.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía* . Barcelona .
- Platón. (2017). *Dialogos I*. Madrid : Editorial Gredos .
- Reale, G., y Antiseri, D. (1995). *Historia de pensamiento filosófico y científico* . Barcelona : Editoria Herder.

- Reguant-Álvarez, M., y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi . *Revista D'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1) 87-102.
- Rodríguez Arocho, W. (1999). el legado de Vygotski y Piaget a la Educación. *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. 31 (3) 477-489.
- Rodríguez, G., y Rodríguez, M. G. (2014). El curriculum de Filosofía para Niños en el fomento de la lectura y las habilidades de pensamiento. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, (pp. 1-12). Buenos Aires, Argentina .
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. d., y Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea . *Revista científica. Dominio de las ciencias* , 127-137.
- Sánchez, M. A. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, 1-32.
- Segura Ocampo, A., y Saenger Pedrero, C. (2014). Pensamiento crítico: conceptos y nociones en la investigación educativa. En J. Espinosa, y A. D. Robert, *Epistemología social y pensamiento crítico: Pensar la educación de otra manera* (pág. 328). México, D.F: Juan pablos Editor.
- SEP. (2017). Modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral Obtenido de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Serna Góez, H. (18 de Mayo de 2011). *Filosofando* . Obtenido de Filosofando: <http://ontologiadesantotomas.blogspot.mx/2011/05/razonamiento-ontologico-de-santo-tomas.html>
- Siegel, H. (1990). *Educating reason. Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Stauder, J. E., Molenaar, P. C., y Van der Molen, M. W. (1993). Scalp Topography of Event-Related Brain Potentials and Cognitive Transition during Childhood. *Child Development*, 64(3) 769-788.

- Tulchin, J. B. (1987). Más Alla de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de educación no. 282. Teoría del currículo*, 235.
- Varela, A., Gramacho, A., y Melo, C. (2006). Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): Alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 297-310.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid : Nacea, S.A. de Ediciones .

Anexo 2. Escala de desempeño crítico del estudiante

Test de desempeño crítico del estudiante

Niño _____ Niña _____

Edad: _____

Marca con una “X” la opción que más se acerque a lo que haces

| | | nada (1) | Poco (2) | Bastante (3) | mucho (4) |
|---|---|----------|----------|--------------|-----------|
| 1 | participas en las discusiones que se realizan durante la clase | | | | |
| 2 | apoyas tus creencias en razones lógicas | | | | |
| 3 | te das cuenta cuando otro niño dice algo que no tiene sentido | | | | |
| 4 | encuentras soluciones alternativas a problemas que se plantean durante las clases | | | | |
| 5 | entiendes el punto de vista de otros compañeros, aunque no estés de acuerdo con lo que dicen | | | | |
| 6 | trabajas con interés, no te da pereza hacer las cosas que te piden en la clase | | | | |
| 7 | te molesta que otras personas no estén de acuerdo con tus ideas | | | | |
| 8 | sigues hablando de un tema hasta que sientas que te han escuchado y entienden tu punto de vista | | | | |
| 9 | quieres saber más sobre cosas que se estudian durante las clases | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 10 | te juntas con compañeros que sepan más que tú para aprender nuevas cosas | | | | |
| 11 | te es fácil entender nuevos temas | | | | |
| 12 | organizas tus apuntes del cuaderno para tener todo en orden | | | | |
| 13 | es fácil hacerle un cumplido sincero a un compañero, amigo o familia | | | | |
| 14 | te pones metas y las cumples | | | | |
| 15 | tienes un plan para cumplir las metas que me te has propuesto | | | | |
| 16 | puedes decirle a la gente que no te gusta su comportamiento | | | | |
| 17 | puedes decirles a las personas cuando te sientes ofendido por algo que te dijeron | | | | |
| 18 | puedes mantener contacto visual cuando expresas tus sentimientos, deseos o necesidades | | | | |
| 19 | puedes pedir ayuda a los demás cuando algo se te hace difícil | | | | |
| 20 | memorizas rápido lo que vas aprendiendo | | | | |
| 21 | piensas preguntas y las dices después de que otro compañero ha hecho una pregunta | | | | |
| 22 | haces anotaciones en tu cuaderno para recordar cosas importantes de la clase | | | | |
| 23 | te es fácil encontrar las ideas principales de un texto | | | | |

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|
| 24 | entiendes el tema que estés viendo en clase, aunque no te llame la atención | | | | |
| 25 | poner atención en clase se te hace fácil | | | | |
| 26 | cuestionas las participaciones de mis compañeros en la clase | | | | |
| 27 | buscas detalles sobre temas específicos que te interesen en la clase | | | | |
| 28 | das ejemplos cuando explicas una idea | | | | |
| 29 | describes como llegaste a un resultado o a una conclusión | | | | |

Anexo 3. Formato de evaluación continua-alumnos

Formato de evaluación continua alumnos

Fecha: _____

Género: F M

Edad: _____

De las frases que a continuación se presentan, elige una respuesta y tacha el recuadro que sea indicado tomando en cuenta tus experiencias en la sesión de hoy.

| | Muy de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo |
|---|----------------|------------|---------------|-------------------|
| 1. El tema me pareció interesante | | | | |
| 2. Las actividades me ayudaron a aprender el tema del día | | | | |
| 3. Lo que aprendí hoy lo puedo aplicar en otros lugares | | | | |
| 4. Las actividades me permitieron mantener el interés por el tema | | | | |
| 5. Entendí el tema y los ejemplos de la sesión | | | | |

Completa las siguientes frases, de acuerdo con lo vivido en la sesión y tus aprendizajes en ella:

Lo que me gusto de la sesión fue:

Lo que no me gusto de la sesión fue:

Lo que aprendí de la sesión fue:

Lo que aprendí lo puedo usar en:

Anexo 4. Rubrica-evaluación pensamiento crítico

“Rubrica evaluación pensamiento crítico”

Lic. Juan Alanis Aguilar

Nombre Alumno:

Fecha:

Observador:

| | MUCHO | BASTANTE | POCO | NADA | Puntuación |
|---|--|---|---|---|-------------------|
| Participa en las discusiones que se realizan duran las actividades | <p>1</p> <p>Realiza tres o más intervenciones en toda la sesión</p> | <p>.8</p> <p>Realiza más de dos intervenciones en toda la sesión</p> | <p>.6</p> <p>Hace una intervención en toda la sesión</p> | <p>.4</p> <p>No participa en ninguna discusión o platica</p> | |
| Repite las reglas que se le han dicho sobre una actividad | <p>1</p> <p>Repite las reglas en orden</p> | <p>.8</p> <p>Repite la mayoría de las reglas en orden</p> | <p>.6</p> <p>Repite las reglas en desorden</p> | <p>.4</p> <p>No repite las reglas</p> | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--------------------------------------|--|
| Realiza la actividad como se le ha indicado | 1 Realiza toda la actividad | .8 Realiza la actividad a su modo | .6 Realiza otra cosa parecida | .4 No realiza la actividad | |
| Explicar la idea central e ideas secundarias de la discusión | 1 Explica argumentos y conclusión | .8 Repite la idea central solamente | .6 Explica algo fuera de contexto | .4 No explica la idea | |
| Detecta y enumera las ideas que le han expuesto | 1 Detecta y enumera las ideas en orden | .8 Detecta, pero no enumera | .6 Enumera al azar las ideas | .4 No repite las ideas | |
| Participa de cualquier tema | 1 Participa ampliamente | .8 Participa poco | .6 Se limita a un sí o no | .4 No participa | |
| Da ejemplos cuando explica algo sobre el tema visto | 1 Explica y da ejemplos claros | .8 Solo da ejemplos | .6 Solo explica | .4 No explica | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|
| Participa en las discusiones que se tienen en la sesión sobre el tema | 1 Participa ampliamente | .8 Participa poco | .6 Se limita a un sí o no | .4 No participa | |
| Describe como llego a un resultado o a una conclusión | 1 Describe claramente | .8 Describe con pocos detalles | .6 Describe poco | .4 No describe | |
| Pregunta a sus compañeros dudas sobre el tema visto | 1 Pregunta sobre el tema a sus compañeros | .8 Hace una pregunta para que alguien le responda | .6 Solo se distrae y habla de otras cosas | .4 No pregunta | |
| Realiza las actividades en tiempo y forma | 1 En tiempo y forma | .8 En forma, pero no en tiempo | .6 En tiempo, pero no en forma | .4 Ni en tiempo ni en forma | |
| Se comunica con los demás compañeros platicando sobre los temas de la sesión | 1 Platica sobre el tema de la sesión | .8 | .6 Platica sobre algo no encaminado al tema | .4 Se desvía del tema completamente | |

| | | | | | |
|-------------------------|--|---|-------------------------|--|--|
| | | Platica sobre el tema de la sesión y temas emergentes | pero que partió de este | | |
| PUNTUACION TOTAL | | | | | |

Anexo 5. Programa de Filosofía para niños

Sesión 1. Presentación del taller

Objetivo: Que los alumnos conozcan el taller que van a tomar

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---------------------------------|--|---|--|--------|
| Dinámica de presentación | Que los participantes se presenten. | Formar un círculo con todos los participantes, y que se presenten con la actividad: “yo soy y me presento con...” | No necesario | 15 min |
| Aplicación de pretest (Anexo 3) | Identificar los conocimientos previos de los estudiantes | Se entregará a cada estudiante una fotocopia del pretest llamado “cuestionario para evaluar habilidades de pensamiento” tomando en cuenta los ítems que miden pensamiento crítico | Copias de pretest | 20 min |
| Presentación del taller | Que los participantes logren identificar el objetivo de la intervención y su contenido | Se realizará una explicación de los temas que se verán a lo largo de las sesiones de la intervención puntualizando en el uso de la filosofía para generar pensamiento crítico | Proyector Computadora Presentación de Power Point con los temas a trabajar | 15 min |
| Cierre de sesión | Que los participantes describan sus sentires durante la sesión. | En una hoja escribirán lo que les gusto, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión. | | 10 min |

Fase 1. Adquisición de habilidades de pensamiento crítico

Sesión 2. Interpretación

Objetivo: Que los alumnos aprendan que la comunicación es una herramienta importante para el pensamiento crítico.

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---|--|---|--|--------|
| Dinámica de presentación | de Que los participantes se presenten | Formar un círculo con todos los participantes, y que se presenten con la actividad: “yo soy y me presento con...” | No necesario | 10 min |
| Dinámica de distención | de Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | Se realizará el juego “Gente con gente” Se les pide a las y los alumnos se posicionen en parejas, el o facilitador indicará que cada que alguien quede sin pareja, pedirá que las y los participantes junten extremidades de sus cuerpos, y que para encontrar una pareja deberá decir: gente con gente, al dar esta indicación todas las parejas se desintegran y buscaran una nueva | No necesario | 5 min |
| Retroalimentación de la sesión anterior | de Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que recuerden de la última sesión que se dio | No necesario | 5 min |
| Comunicación asertiva como inicio del diálogo | Que los alumnos identifiquen la importancia del diálogo en la comunicación | Técnica del espejo: se les pedirá a los alumnos que se coloquen en parejas, de personas con las que casi no conviven y se platiquen lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> - El día más divertido de mi vida - El día más triste - El mayor logro o de lo que están más orgullosos <p>Se les pedirá que escuchen lo que tiene que decir la otra persona y que repita lo que ha entendido, una vez que termine se le preguntará, ¿te escuche bien? Si no fue así, repetir la parte que no se ha entendido</p> | Hojas blancas. Lápices Hojas de papel bond Plumones | 25 min |

| | | | | |
|------------------|--|---|------------------------------------|--------|
| Cierre de sesión | Que los participantes describan sus sentires durante la sesión | En una hoja escribirán lo que les gusto, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión | Hojas impresas Lápices o plumas | 10 min |
|------------------|--|---|------------------------------------|--------|

Fase 1. Adquisición de habilidades de pensamiento crítico

Sesión 3. Análisis

Objetivo: Que los alumnos aprendan que la comunicación es una herramienta importante para el pensamiento crítico.

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---|---|--|---|--------|
| Dinámica de distención | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | Juego “Tormenta” Se pide al grupo que se formen en un círculo y se abracen. Se les da la indicación de que cuando se diga “olas a la derecha” todos tienen que moverse hacia esa dirección, y así a cualquier dirección; cuando se diga “Tormenta”, se soltarán y tendrán que pasar por la parte central del círculo hasta que hayan cruzado a otro lado y se acomoden con nuevos compañeros, para iniciar el juego | No necesario | 10 min |
| Retroalimentación de la sesión anterior | Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que recuerden de la última sesión que se dio | No necesario | 5 min |
| ¿Qué pasa si no hay argumentos? | Que el alumnado identifique la dificultad de vivir sin dialogar | La casa y el oso. Se divide al grupo en dos partes, una fuera del salón y una dentro, se da la indicación a unos que hagan una casa en la hoja de papel, a otros, que hagan un oso en la misma hoja y con solo un lápiz el cual deben tener ambos y no pueden soltar | Hojas blancas Lápices de colores | 20 min |
| Examinar ideas, detectar y analizar argumentos internos | Desarrollar una imagen positiva de sí mismas y mismos, reconociendo sus fortalezas e identificando sus intereses y necesidades, lo cual les permitirá enfrentar los | “Para qué soy buena o bueno” Escribir en papeles para qué son buenas y buenos, y que se los coloquen en donde sean visibles para las y los demás. Después que se pongan a platicar con todas y todos los que encuentren lo que dicen sus papeles, y que escuchen lo que dicen los de la otra persona | Hojas de papel, Plumones lápices de colores | 30 min |

desafíos y conflictos de la vida cotidiana, logrando un desarrollo humano pleno

Cierre de sesión

Que los participantes describan sus sentires durante la sesión

En una hoja escribirán lo que les gusto, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión

Hojas impresas

Lápices o plumas

10 min

Fase 1. Adquisición de habilidades de pensamiento crítico

Sesión 4. Evaluación y explicación

Objetivo: Que los alumnos identifiquen criterios internos y criterios externos para realizar hipótesis adecuadas

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---|---|--|--|--------|
| Dinámica de distensión “papá dragón” | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | Papá Dragón, tenía hijos, 7 hijos tenía papá Dragón, cuando cantaba cuando reía hacía cosas como tu... papá Dragón (lo que haga el alumno) tenía hijos (lo que haga el alumno) 7 hijo tenía papá Dragón, (lo que haga el alumno) cantaba cuando reía hacía cosas como tu... | No necesario | 10 min |
| Retroalimentación de la sesión anterior | Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que recuerden de la última sesión que se dio | No necesario | 5 min |
| Que es un amigo | Que los alumnos ejerciten un análisis y una síntesis de un tema específico | Se les pedirá a los alumnos escriban ¿Qué características tiene la amistad? ¿Qué es ser un buen amigo? ¿Cuántos tipos de amistad existen? ¿Cómo surge la amistad? Síntesis: proceso mediante el cual se integran las partes, propiedades y relaciones de un conjunto delimitado para formar un todo significativo. Evaluación: proceso mediante el cual una persona juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto o situación | Hojas blancas. Lápices Hojas de papel bond Plumones | 25 min |
| Cierre de sesión | Que los participantes describan sus sentires durante la sesión | En una hoja escribirán lo que les gusto, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión | Hojas impresas Lápices o plumas | 10 min |

Fase 1. Adquisición de habilidades de pensamiento crítico

Sesión 5. Inferencia y explicación

Objetivo: Que los alumnos apliquen criterios internos y externos para resolver problemas

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---|--|--|---|--------|
| Dinámica de distensión | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | “Estímulos” se pone a los alumnos en círculo, se les dirá que los estímulos se irán pasando de una a otra persona al azar, estos estímulos pueden ser un chasquido, un aplauso, etc., para pasar un estímulo es necesario ver a los ojos a la persona a la que se le pasara, el objetivo es que circulen la mayor cantidad de estímulos sin que se pierdan | No necesario | 10 min |
| Retroalimentación de la sesión anterior | Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que recuerden de la última sesión que se dio | No necesario | 5 min |
| ¿Esto se puede resolver? | Que los alumnos empleen lo aprendido en las sesiones pasadas para discutir dilemas | Se presentará una hoja por equipos para su discusión con 2 dilemas escritos con los cuales expondrán sus criterios internos y externos para dilucidar una solución a cada uno de ellos | Hojas con los dilemas escritos Hojas blancas | 35 min |
| Cierre de sesión | Que los participantes describan sus sentires durante la sesión | En una hoja escribirán lo que les gusto, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión | Hojas impresas Lápices o plumas | 10 min |

Fase 1. Adquisición de habilidades de pensamiento crítico

Sesión 6. Evaluación, inferencia y explicación

Objetivo: Que los alumnos apliquen y usen argumentos, apliquen criterios internos y externos para resolver una problemática

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---|--|--|--|--------|
| Dinámica de distensión | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | “Evolución” con la base del juego piedra, papel, tijeras, se les dice a los alumnos que unos serán renacuajos otros monos y otros humanos, cada vez que ganen un juego evolucionarán hasta seres humanos, competirán en el mismo nivel renacuajos con renacuajos, monos con monos y humanos con humanos, hasta que la mayoría sean humanos y observen el juego de los participantes que resten | No necesario | 10 min |
| Retroalimentación de la sesión anterior | Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que recuerden de la última sesión que se dio | No necesario | 5 min |
| La isla | Que los alumnos evalúen y expliquen utilizando las habilidades de pensamiento crítico adquiridas | Actividad de la isla Se les pide a los alumnos que formen dos equipos cada integrante tendrá una hoja de periódico, que será su parte de isla. Se le asignará al azar un personaje el cual tendrán tomar para decir por qué su personaje tiene que quedarse en la isla | Periódico Papeles con los personajes de la isla | 35 min |
| Cierre de sesión | Que los participantes describan sus sentires durante la sesión | En una hoja escribirán lo que les gusto, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión | Hojas impresas Lápices o plumas | 10 min |

Fase 2. Aplicación de pensamiento crítico como ejercicio de reflexión filosófica

Sesión 7. Interpretación, evaluación, inferencia y explicación

Objetivo: Que los alumnos apliquen los elementos aprendidos para discutir un tema filosóficamente, con las herramientas del pensamiento crítico que han adquirido.

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|---|---|---|---------------|--------|
| Dinámica de distensión | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | “Yo tengo un tic...” 24 Se pide al grupo que se formen en un círculo, y que posteriormente sigan los pasos y repitan después de lo que les indique la tallerista. Se piden chasqueen los dedos y repitan conmigo. Yo tengo un tic...R... tic tic...R... he llamado al doctor...R... me ha dicho que mueva la mano derecha...R... | No aplica | 10 min |
| Retroalimentación de la sesión anterior | Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que recuerden de la última sesión que se dio | No necesario | 5 min |
| La dona | Que los alumnos logren aplicar los conocimientos adquiridos en la Fase 1 | Se presenta al grupo una caja de donas con una dona para cada alumno se repartirán y se iniciará un diálogo con preguntas que guíen a la reflexión sobre qué es lo hace que la dona sea diferente a otros panes, donde cada uno presente argumentos desde criterios internos y externos para explicar los elementos visibles y abstractos de la dona, las preguntas guía que se realizaran son: ¿Qué es esto? ¿Qué nos podemos comer? ¿Qué no nos podemos comer? Eso ¿Qué representa? | Caja de donas | 35 min |

¿Cómo definimos lo que hay en medio de la dona?

De las participaciones de los estudiantes se hará hincapié a los elementos que se atribuyan a argumentos, criterios internos y externos, y razones válidas.

Cierre de sesión

Que los participantes describan sus sentires durante la sesión

En una hoja escribirán lo que les gustó, lo que no les gusto y lo que aprendieron durante la sesión

Hojas impresas

Lápices o plumas 10 min

Fase 2. Aplicación de pensamiento crítico como ejercicio de reflexión filosófica

Sesión 8. Retroalimentación de la intervención

Objetivo: Identificar los elementos más significativos para los alumnos durante la intervención

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|--|---|--|---------------|--------|
| Dinámica de distensión “papá dragón” | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | “Papá Dragón, tenía hijos, 7 hijos tenía papá Dragón, cuando cantaba cuando reía hacía cosas como tu... papá Dragón (lo que haga el alumno) tenía hijos (lo que haga el alumno) 7 hijo tenía papá Dragón, (lo que haga el alumno) cantaba cuando reía hacía cosas como tu... | No aplica | 10 min |
| Retroalimentación de las sesiones anteriores | Identificar las experiencias, conocimientos y dudas | Que los alumnos comenten lo que lo más significativo del taller y lo plasmen en un dibujo, frase, o experiencia. Que llene el formato de evaluación diaria, pero esta vez evaluando el taller | Hojas blancas | 10 min |

Fase 2. Aplicación de pensamiento crítico como ejercicio de reflexión filosófica

Sesión 9. Cierre

Objetivo: Cierre de la intervención

| Actividad | Objetivo de aprendizaje | Descripción | Material | Tiempo |
|-----------------------------------|---|--|---------------------|--------|
| Dinámica de distensión | Que los alumnos se enfoquen a las actividades que se realizaran durante la sesión | <p>“Dragón”</p> <p>De manera inicial se pedirá al grupo conformen equipos con un número equitativo en cada uno.</p> <p>Se forman en fila, uno tras otro tomándose de los hombros. Una o uno será la cabeza y al lado opuesto estará la cola. El objetivo será que la cabeza de un dragón alcance la cola de otro dragón, cuando esto pase, el dragón atrapado será incorporado en el cuerpo del dragón ganador y buscaran otros dragones que comer</p> | No aplica | 10 min |
| Aplicación de post test (Anexo 3) | Identificar los conocimientos obtenidos de los estudiantes | Se entregará a cada estudiante una fotocopia del post test llamado “cuestionario para evaluar habilidades de pensamiento” tomando en cuenta los ítems que miden pensamiento crítico | Copias de post test | 20 min |

Cuadro de actividades

De forma sintética se presenta el siguiente cuadro con las actividades que se realizarán durante la intervención

| Sesión | Precurrentes | Técnica o método didáctico | Técnicas por usar | Resultado del aprendizaje | Dominio | Evidencia | Transferencia |
|--------|---|---|---------------------------------|--|---|---------------------------------|---|
| 2 | Conocimiento de lenguaje cotidiano | <p>Técnica del espejo: se les pedirá a los alumnos que se coloquen en parejas, de personas con las que casi no conviven y se platiquen lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El día más divertido de mi vida - El día más triste - El mayor logro o de lo que están más orgullosos <p>Se les pedirá que escuchen lo que tiene que decir la otra persona y que repita lo que ha entendido, una vez que termine se le</p> | Escala de evaluación por sesión | Que los alumnos identifiquen la importancia del dialogo en la comunicación | Conocimiento de los argumentos en su lenguaje cotidiano | Los alumnos aprendan a escuchar | Se impactará sobre todo en el ámbito académico al poder identificar argumentos podrán identificar ideas principales en textos o seguir indicaciones de manera más eficiente |

preguntará, ¿te escuche bien? Si no fue así, repetir la parte que no se ha entendido

| | | | | | | | |
|---|---|--|---------------------------------|--|--|--|---|
| 3 | Conocimiento de los argumentos en su lenguaje cotidiano | <p>La casa y el oso.</p> <p>Se divide al grupo en dos partes, una fuera del salón y una dentro, se da la indicación a unos que hagan una casa en la hoja de papel, a otros, que hagan un oso en la misma hoja y con solo un lápiz el cual deben tener ambos y no pueden soltar</p> | Escala de evaluación por sesión | Que el alumnado identifique la dificultad de vivir dialogar | el la de sin Conocimiento de los argumentos en su lenguaje cotidiano y su identificación adecuada | Los alumnos serán capaces de identificar cuando le hablan con argumentos | El alcance de impacto se verá reflejado en la manera en que se expresen los alumnos. Se notará sobre todo al momento de pedir, exigir o bien, defender una idea |
| 4 | Habilidad de síntesis de información, conocimiento de argumentación e identificación de argumentos | <p>Se les pedirá a los alumnos escriban ¿Qué características tiene la amistad? ¿Qué es ser un buen amigo? ¿Cuántos tipos de amistad existen? ¿Cómo surge la amistad?</p> <p>Síntesis: proceso mediante el cual se integran las partes, propiedades y relaciones de un</p> | Escala de evaluación por sesión | Que los alumnos ejerciten un análisis y una síntesis de un tema específico | Habilidad de síntesis de información, habilidad de análisis de datos, identificación de argumentos | El alumno será capaz de sintetizar información, realizando un análisis de esta | Impactará en el área académica, en la síntesis de información relevante de lecturas |

conjunto delimitado para formar un todo significativo.

Evaluación: proceso mediante el cual una persona juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto o situación

| | | | | | | | |
|---|--|---|---------------------------------|--|---|--|---|
| 5 | Habilidad de síntesis de información, habilidad de análisis de datos, identificación de argumentos | Se presentará una hoja por equipos para su discusión con 2 dilemas escritos con los cuales tendrán que hacer una representación de tal dilema y tratar de darle una solución o varias. Explicando por qué consideraron tales opciones | Escala de evaluación por sesión | Que los alumnos empleen lo aprendido en las sesiones pasadas para discutir dilemas | Habilidad de síntesis, conocimiento de argumentos y su identificación, habilidad de análisis de datos | El alumno será capaz de sintetizar información para poder encontrar una solución a una problemática específica | Impactará en la toma de decisiones que puedan tener ante un problema que se presente tomando una postura ante tal situación |
| 6 | Habilidad de síntesis, conocimiento de argumentos y su identificación, habilidad de análisis de datos | Actividad de la isla Se les pide a los alumnos que formen dos equipos cada integrante tendrá una hoja de periódico, que será su parte de isla. Se le asignará al azar un | Escala de evaluación por sesión | Que los alumnos evalúen y expliquen utilizando las habilidades de pensamiento | Habilidad de síntesis, conocimiento de argumentos y su identificación, habilidad de análisis de datos, ejercicio de inicio de | El alumno logrará poner en práctica su evaluación de información, así como la síntesis para dar | El alumnado será capaz de llevar este conocimiento al ámbito educativo, así como a su vida cotidiana, logrando |

| | | | | | | |
|---|--|---------------------------------|---|--|---|--|
| | personaje el cual tendrán tomar para decir por qué su personaje tiene que quedarse en la isla | | crítico adquiridas | inferencia hacia ciertos datos específicos | solución a una problemática | solucionar problemáticas que estén dentro de sus posibilidades de resolución |
| 7 | <p>Habilidad de síntesis, conocimiento de argumentos y su identificación, habilidad de análisis de datos, inferencia hacia ciertos datos específicos. Tomar una actitud ante las situaciones</p> <p>Se presenta al grupo una caja de donas con una dona para cada alumno se repartirán y se iniciará un dialogo con preguntas que guíen a la reflexión sobre qué es lo hace que la dona sea diferente a otros panes, donde cada uno presente argumentos desde criterios internos y externos para explicar los elementos visibles y abstractos de la dona, las preguntas guía que se realizaran son:</p> <p>¿Qué es esto?</p> <p>¿Qué nos podemos comer?</p> | Escala de evaluación por sesión | Que los alumnos logren aplicar interpretación, análisis, evaluación, inferencia y explicación para realizar un ejercicio filosófico | Habilidad de síntesis, conocimiento de argumentos y su identificación, así como su uso durante una discusión guiada, habilidad de análisis de datos, inferencia hacia ciertos datos específicos. Tomar una actitud ante las situaciones. | El alumno pondrá en práctica las actitudes, habilidades y conocimientos para defender una postura ante una problemática específica, llevando su discurso a una defensa filosófica | El alumnado podrá llevar al ámbito académico las abstracciones a las que se llegarán con esta actividad, mejorando su comprensión de las cosas no tangibles, iniciando un ejercicio de abstracción más sofisticado |

¿Qué no nos podemos
comer?

Eso ¿Qué representa?

¿Cómo definimos lo
que hay en medio de la
dona?

De las participaciones
de los estudiantes se
hará hincapié a los
elementos que se
atribuyan a argumentos
persuasivos, criterios
internos y externos, y
razones válidas

Anexo 6 Jueceo

| Categoría | Calificación | Criterio |
|---|--|---|
| <p>SUFICIENCIA</p> <p>Los indicadores que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta</p> | <p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2 Bajo Nivel</p> <p>3 Moderado nivel</p> <p>4 Alto nivel</p> | <p>1. Los indicadores no son suficientes para medir la dimensión.</p> <p>2. Los indicadores miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.</p> <p>3. Se deben incrementar algunos indicadores para poder evaluar la dimensión completamente.</p> <p>4. Los indicadores son suficientes</p> |
| <p>CLARIDAD</p> <p>Los indicadores se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas</p> | <p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2 Bajo Nivel</p> <p>3 Moderado nivel</p> <p>4 Alto nivel</p> | <p>1. Los indicadores no son claros</p> <p>2. Los indicadores requieren bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.</p> <p>3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los indicadores.</p> <p>4. Los indicadores son claros, tiene semántica y sintaxis adecuada</p> |
| <p>COHERENCIA</p> <p>Los indicadores tienen relación lógica con la dimensión que está midiendo</p> | <p>1 No cumple con el criterio</p> <p>2 Bajo Nivel</p> <p>3 Moderado nivel</p> <p>4 Alto nivel</p> | <p>1. Los indicadores no tiene relación lógica con la dimensión</p> <p>2. Los indicadores s tiene una relación tangencial con la dimensión.</p> <p>3. Los indicadores tiene una relación moderada con la dimensión que están midiendo.</p> <p>4. Los indicadores se encuentran completamente relacionados con la dimensión que están midiendo</p> |



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dirección de Psicología

Jefatura de Maestría en Psicología

Cuernavaca Mor., a 15 de Marzo de 2019
FPSIC/SPOSG/MAEST/2019/124

ASUNTO: Votos Aprobatorios

MTRA. LUZ XIMENA RAMÍREZ BASSAIL
COORDINADORA ACADÉMICA DEL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **“DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS”** trabajo que presenta el C. **“Juan Alanis Aguilar”**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS

| COMISIÓN REVISORA | APROBADO | CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS* | SE RECHAZA* |
|----------------------------------|---|---|--------------------|
| DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ | | | |
| DRA. NORMA BETANZOS DÍAZ | | | |
| DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR |  | | |
| DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA | | | |
| MTRO. ALFONSO VÁZQUEZ SALAZAR | | | |

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dirección de Psicología

Jefatura de Maestría en Psicología

Cuernavaca Mor., a 15 de Marzo de 2019
FPSIC/SPOSG/MAEST/2019/124

ASUNTO: Votos Aprobatorios

MTRA. LUZ XIMENA RAMÍREZ BASSAIL
COORDINADORA ACADÉMICA DEL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **"DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS"** trabajo que presenta el C. **"Juan Alanis Aguilar"**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS

| COMISIÓN REVISORA | APROBADO | CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS* | SE RECHAZA* |
|----------------------------------|-------------------|--|-------------|
| DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ | | | |
| DRA. NORMA BETANZOS DÍAZ | | | |
| DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR | | | |
| DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA | 15 marzo 2019 | | |
| MTRO. ALFONSO VÁZQUEZ SALAZAR | 16/ III/19 | | |

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo

Av. Universidad 1001 Col. Chamilpa, Cuernavaca Morelos, México, 62209
Tel. (777) 329 70 49, 329 70 00, Ext. 7049 / psicologia.areasecretarial@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023