

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Desarrollo del pensamiento crítico a partir de un Taller de Filosofía para
Niñas

Tesis para optar el título profesional de Licenciado(a) en Psicología con
mención en Psicología Educacional

Autora:

Flavia Mendiola Rodriguez

Asesora:

Susana del Mar Frisancho Hidalgo

Lima, Junio, 2019

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo evaluar el efecto de un taller de filosofía para niñas en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de 6to de primaria, de entre 10 y 13 años ($M=11.07$; $DE=0.39$), de una escuela pública. Para ello, se realizó un diseño cuasi-experimental pretest-posttest con un grupo experimental y un grupo control. Las estudiantes del grupo experimental participaron de un taller de filosofía para niñas, mientras que las estudiantes del grupo control no recibieron ningún tratamiento. Se aplicó un cuestionario, elaborado específicamente para la investigación, antes y después de la ejecución del taller. A modo de triangulación, se analizaron cualitativamente las respuestas del grupo experimental. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento crítico entre el grupo que participó del taller y aquel que no participó en él, en favor del grupo experimental. Específicamente, se encontraron diferencias significativas en la dimensión de *Multiperspectividad*, mas no en las dimensiones de *Planteamiento de problemas* ni de *Escepticismo reflexivo*. Los resultados cualitativos permitieron ampliar la comprensión de los resultados cuantitativos. La investigación aporta evidencia en favor de la aplicación de talleres de filosofía para niños con relación al desarrollo del pensamiento crítico, no obstante se identificaron condiciones necesarias para que los talleres sean más efectivos. Finalmente, se discuten las limitaciones del estudio, así como sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: Pensamiento crítico, filosofía para niños, desarrollo cognitivo.

Abstract

The present study was aimed to evaluate the effects of a philosophy workshop for girls on promoting the development of critical thinking in 6th grade public elementary school female student's between 10 and 13 years old ($M = 11.07$, $SD = 0.39$). To achieve this aim, a pre-test-posttest quasi-experimental design was carried out with an experimental group and a control group. The students of the experimental group participated in a philosophy workshop for girls, while the students in the control group did not receive any treatment. A questionnaire was prepared specifically for the research and applied before and after the execution of the workshop. In order to triangulate the quantitative information, the responses of the experimental group were analyzed qualitatively. Significant differences were found between the group that participated in the workshop and the one that did not participate in it, in favor of the experimental group. Specifically, significant differences were found in the *Multi-perspectivity* dimension, but not in the dimensions of *Problem Posing* or *Reflective Skepticism* of critical thinking. Qualitative data served to broaden the understanding of the quantitative data. The results provide evidence in favor of the application of philosophy workshops for children in relation to the development of critical thinking, although necessary conditions were identified so that the workshops could be more effective. Finally, the limitations of the study are discussed, as well as suggestions for future research.

Keywords: Critical thinking, philosophy for children, cognitive development

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	16
Análisis de datos	18
Resultados	19
Discusión	29
Referencias bibliográficas	35
Apéndices	43
Apéndice A: Comunicado a padres y consentimiento informado	43
Apéndice B: Asentimiento para participantes	44
Apéndice C: Taller de Filosofía para Niñas	46

El pensamiento crítico es ampliamente considerado como una de las principales competencias a desarrollar en la educación del siglo XXI, y se encuentra en el centro de diversas propuestas curriculares a nivel internacional (Kuhn, 1999; Manns, Salmon, y Trzmiel, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development, Ananiadou y Claro, 2009; Redecker et al., 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Scott, 2015; Unesco, 2014; Wagner 2010).

En el Perú, las últimas propuestas curriculares no son ajenas a esta tendencia. Por ejemplo, el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación del Perú, 2009) establecía que uno de los principales propósitos de la Educación Básica Regular consistía en que los estudiantes se constituyan como individuos críticos y reflexivos, capaces de “discrepar, cuestionar, emitir juicios críticos, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar recesivamente situaciones distintas” (p.33). De modo similar, en el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (Minedu, 2017a), se mencionan las capacidades de evaluar y analizar críticamente conocimientos, ideas, discursos y prácticas sociales como componentes necesarios para alcanzar distintas competencias establecidas en el marco curricular, así como para que el estudiante se forme como un sujeto que propicie la vida en democracia y que mejore su calidad de vida y la de su entorno.

Ahora bien, a pesar de la relevancia que se le otorga al pensamiento crítico, no existe un consenso definitivo acerca de su definición y es posible encontrar diversas conceptualizaciones del mismo en una variedad de disciplinas (Daniel y Auriac, 2011; Davies y Barnett, 2015; Giroux, 1983; Gormley, 2017; Halpern, 2007; Riesenmy, Mitchell, Husgins y Ebel, 1991; Sternberg, 1986; Tamayo, 2012). Por un lado, en filosofía, autores que van desde John Dewey hasta filósofos más contemporáneos, como Robert Ennis, Matthew Lipman o Richard Paul, proponen definiciones del pensamiento crítico que, si bien difieren entre sí, presentan elementos comunes que permiten entender al pensamiento crítico como un proceso reflexivo y auto-correctivo a partir del cual se monitorea la rigurosidad del pensamiento y se evalúan los procesos de argumentación y de toma de decisiones sobre qué creer o hacer (Bermudez, 2015; Daniel y Auriac, 2011; Davies y Barnett, 2015; Dewey 1910, 1988a, 1988b, 2004; Ennis, 1991, 2013; Lipman, 2016; Paul, 1993).

Este proceso de monitoreo y evaluación implica analizar el conocimiento y sus fundamentos a la luz de criterios, tales como precisión, relevancia, coherencia, lógica, confiabilidad, entre otros, que brinden objetividad a los juicios producidos (Ennis, 1991, 2013; Lipman, 2003, 2016; Paul y Elder, 2012). Además, supone contemplar las

características del contexto dentro del cual se está llevando a cabo el juicio, considerando las particularidades de un caso, en lugar de aplicar las mismas normas generales a todas las situaciones ante las que uno se enfrenta (Dewey, 1988a, 1988b; Lipman, 2016), así como cuestionar el propio punto de vista personal-cultural-social, al reconocer el marco de suposiciones e ideas sobre el cual fundamenta el propio pensamiento (Ennis, 1991; Paul, 1993).

Ciertos autores amplían esta definición al señalar que el pensamiento crítico no sólo implica poseer habilidades cognitivas, sino también disposiciones que hagan posible el despliegue de dichas habilidades (Davies y Barnett, 2015; Facione 1990). Aquellas son entendidas como estados afectivos que favorecen que los sujetos se muestren inclinados y dispuestos a ser críticos (Davies y Barnett, 2015) y, en ese sentido, a que busquen activamente clarificar los problemas que analizan, evaluar las justificaciones que se les presentan, emplear procesos de meta-cognición, tomar conciencia de supuestos detrás de las afirmaciones dadas, elaborar inferencias, etc. (Ennis, 1991).

Por otro lado, desde la pedagogía crítica se presenta una concepción del pensamiento crítico distinta a, mas no incompatible con, la concepción filosófica, al entenderlo como aquel pensamiento que permite cuestionar los supuestos ideológicos que son tomados como evidentes y así develar aquellas relaciones de dominación que subyacen al orden social (Cowden y Singh, 2015; Giroux, 1983). Los pedagogos críticos parten de la premisa de que ni hombres ni mujeres son esencialmente libres, y que habitan un mundo lleno de contradicciones y asimetrías de poder y privilegio (McLaren, 2009). Frente a ello, la relevancia del pensamiento crítico radica en su potencial emancipador, en la medida en la que permite que los individuos amplíen la comprensión de sí mismos, del mundo, y de las posibilidades para transformar los supuestos acerca de la forma en la que viven (Giroux, 1983; McLaren 2009).

Desde esta perspectiva, el conocimiento se entiende como un proceso indisociable de las relaciones inequitativas e injustas que atraviesan la sociedad, así como de la posible transformación de las mismas (Burbules y Berk 1999; Davies y Barnett, 2015). Así, el conocimiento no es solo una construcción individual sino también social, por lo que se analizan las razones y la forma en la que éste se construye y, al mismo tiempo, se reconoce la diferencia de legitimidad y valor que ciertos tipos de conocimiento reciben por sobre otros. A partir de este análisis, se pretenden comprender las raíces sociales e históricas del conocimiento, así como los intereses a los cuales está atado (McLaren, 2009).

Si bien ambas perspectivas difieren en cuanto a sus objetivos y amplitud, las dos coinciden en señalar que el pensamiento crítico sirve como vehículo cuestionador del conocimiento y de los discursos tomados por sentado. En contraste, las definiciones en psicología, en general, entienden al pensamiento crítico como un conjunto de habilidades que facilitan y optimizan la resolución de problemas y la toma de decisiones estratégicas. Por un lado, Sternberg (1986) establece que el pensamiento crítico se constituye como el conjunto de procesos, estrategias y representaciones que son empleados para resolver problemas, tomar decisiones o aprender nuevos conceptos, mientras que Halpern (1998, 2007) lo define como un pensamiento racional y dirigido hacia metas que implica “(...) el uso de habilidades o estrategias que incrementen la probabilidad de obtener un resultado esperado” (2007, p.6). A diferencia de Sternberg, Halpern (2003, 2007) complejiza esta última definición al señalar que lo “crítico” del pensamiento radica en la capacidad de evaluar el proceso y los productos del propio razonamiento, así como al mencionar que para pensar críticamente es necesario desarrollar habilidades asociadas al análisis de argumentos, a la comprensión de probabilidades, al pensamiento deductivo, al uso de ciertas herramientas lingüísticas en el discurso y a la comprensión de relaciones de causalidad y correlación. Sin embargo, el énfasis -tal como lo evidencia la definición que plantea- está centrado en la producción de un resultado esperado, a partir del uso estratégico de habilidades cognitivas. Así, tanto la propuesta de Sternberg como la de Halpern son problemáticas porque o no consideran o relegan a un segundo plano el componente crítico del pensamiento, asociado a la evaluación constante de la fundamentación de creencias y al cuestionamiento del conocimiento (Burbules y Berk, 1999; Cowden y Singh, 2015).

A todo ello, cabe agregar la crítica que King y Kitchener (1994) realizan acerca de las conceptualizaciones del pensamiento crítico -tanto en psicología como en otras disciplinas- que lo definen como un proceso de resolución de problemas o como el simple despliegue de habilidades de lógica. De acuerdo con las autoras, quienes retoman la propuesta de pensamiento reflexivo de John Dewey, ninguna de las definiciones previamente expuestas toma en cuenta el tipo de problema necesario para poner en práctica el pensamiento crítico. Este tipo de problema se caracteriza por no ser fácilmente resuelto a partir de la lógica o de fórmulas preconcebidas que aseguren una respuesta correcta; por el contrario, son problemas en los que existe incertidumbre respecto de su solución, sobre los que hay controversia o en los que aún no se ha alcanzado una comprensión total sobre un tema. Al no contemplar el tipo del problema en las

conceptualizaciones, las autoras afirman, se comete el error de dejar de lado las concepciones epistemológicas de los sujetos, es decir, los supuestos que los sujetos tienen sobre aquello que puede ser conocido y sobre cómo ocurre el proceso de conocimiento. Estos juegan un rol fundamental en el reconocimiento de una situación como problemática o incierta, ya que, por un lado, si el conocimiento es visto por un sujeto como objetivo y certero, el pensamiento crítico se torna innecesario en la medida en la que el conocimiento es entendido como una copia de la realidad que no requiere de cuestionamientos. De modo similar, si el conocimiento es comprendido como totalmente subjetivo, la evaluación del mismo también pasa a ser irrelevante, ya que cualquier expresión del conocimiento se entiende como una interpretación válida, en función a criterios arbitrarios o particulares (Kuhn, 1999).

Es así que, al considerar las limitaciones y aportes de cada una de las propuestas presentadas, en este trabajo se entiende al pensamiento crítico como un proceso cognitivo auto-correctivo que implica la elaboración de juicios fundamentados en la evaluación rigurosa y contextualizada de la evidencia y argumentos existentes, ante una situación problemática, confusa o conflictiva. Se considera, además, que el reconocimiento de estas situaciones es clave para el despliegue del pensamiento crítico y es posible sólo en la medida en la que los sujetos reconozcan al conocimiento, al menos implícitamente, como una construcción individual y social, ya que es a partir de esta comprensión que los individuos pueden interrogar al conocimiento establecido, así como evaluar las distintas posturas y creencias en torno a la situación dada.

En paralelo, se adopta también el modelo de herramientas de indagación crítica de Bermudez (2015), el cual ha sido elaborado a partir de la integración de distintas perspectivas del pensamiento crítico, entre las que se encuentra la perspectiva filosófica y la de la pedagogía crítica. Este modelo está compuesto por cuatro “herramientas” que aluden a las dimensiones y procesos cognitivos que subyacen al pensamiento crítico y dialogan con los enfoques teóricos antes mencionados.

La primera herramienta consiste en el *Planteamiento de problemas*, entendido como la capacidad de formular preguntas que cuestionen e indaguen sobre prácticas y creencias aceptadas convencionalmente, así como de reconocer falencias en las manifestaciones del conocimiento (tales como la ausencia de coherencia, precisión o evidencia; o la presencia sesgos, distorsiones o generalizaciones arbitrarias). En cierta medida, esta herramienta se relaciona con las disposiciones de pensamiento crítico, en tanto implica una actitud de alerta ante la realidad y sus discursos.

En cuanto a la segunda herramienta, el *Escepticismo reflexivo*, consiste en el proceso meta-cognitivo a partir del cual se analiza la calidad del pensamiento y se examina la veracidad de las afirmaciones. Según Bermudez (2015), es posible desplegar esta herramienta debido a tres operaciones mentales: 1) Escrutinio del pensamiento y los argumentos (el cual implica un examen en función a criterios de lógica formal e informal), 2) Examen de los supuestos subyacentes (relacionado al cuestionamiento de las afirmaciones que son dadas por sentadas) y 3) Develar y corregir distorsiones en el lenguaje (que pueden provenir de la parcialidad o manipulación de la información, así como de la inequidad de poder que subyace a la construcción del conocimiento).

En tercer lugar, se encuentra la herramienta de *Multi-perspectividad*. Esta herramienta permite reconocer, reconstruir y coordinar distintos puntos de vista sobre un problema e incluye tres procesos: 1) la toma de perspectiva (distanciamiento del propio punto de vista y reconocimiento de otras perspectivas), 2) la coordinación de perspectivas (integración de perspectivas) y 3) la contextualización de la perspectiva (reconstrucción de la perspectiva en el contexto en el que fue creada).

Finalmente, la cuarta herramienta es el *Pensamiento sistémico*, el cual es entendido como la capacidad de establecer relaciones entre distintos fenómenos sociales e interpersonales y de representar los sistemas sociales más amplios dentro de los cuales las personas actúan. Según Bermudez (2015) esta herramienta está compuesta por 1) el proceso de anidamiento (articular fenómenos aparentemente discretos en sistemas que los contienen), 2) tejer redes (análisis de los fenómenos y establecimiento de relaciones que los conectan), 3) la hilación (rastrear las continuidades y transformaciones a lo largo del tiempo) y 4) el develamiento (hacer explícitas las estructuras sociales que subyacen a la manifestación del conocimiento y los fenómenos sociales).

Comprendido de este modo, el pensamiento crítico resulta una capacidad crucial para el desarrollo de ciudadanos autónomos y democráticos, ya que permite que los sujetos construyan posturas fundamentadas en evidencia y en un análisis riguroso de sus creencias, en lugar de sustentar sus opiniones en base a prejuicios o dogmas aceptados pasivamente (Abrami et al., 2008). El pensamiento crítico también permite que los individuos se distancien de discursos autoritarios y manipuladores (Lipman 2016; 2003), así como que cuestionen el conocimiento convencional y normalizado en favor de la transformación de la sociedad (Davies y Barnett, 2015). Permite, en definitiva, tener control sobre el propio conocimiento y, en consecuencia, tener un mayor control sobre la propia vida a nivel individual y colectivo (Kuhn, 1999).

Filosofía para niños: Su origen, fundamentos y expansión

Dada la relevancia del pensamiento crítico para la autonomía y ejercicio de la libertad de los individuos, se han propuesto distintas formas de intervenir pedagógicamente en favor de su desarrollo (Abrami et al., 2008; Abrami et al., 2014). Algunas de ellas se refieren a las adaptaciones del programa de Filosofía para Niños, creado en la década de los 70's por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, cofundadores del Instituto para el Avance de la Filosofía para Niños (IAPC) en Nueva Jersey, Estados Unidos (Oyler, 2016). Uno de los objetivos pedagógicos de este programa es fomentar el desarrollo del razonamiento crítico, así como predisposiciones hacia el diálogo respetuoso y el constante cuestionamiento de los conocimientos construidos de aquellos que participan en él (Daniel y Auriac, 2011).

En este sentido, el programa propone que los niños se organicen como una comunidad de indagación donde sea posible intercambiar ideas, comprender distintos puntos de vista y modificar las propias creencias a partir de una discusión argumentada con otros (Gregory, 2008). La “verdad” es concebida como un conocimiento que evoluciona a través del tiempo (Gregory, 2007 como se citó en Oyler, 2016) y la comunidad de indagación favorece esta evolución a través de la investigación en conjunto.

Durante las sesiones de Filosofía para Niños, se suele emplear como guía un currículo que incluye diez novelas y un manual para cada una de ellas. Por un lado, las novelas sirven como un estímulo para que los estudiantes se pregunten sobre los problemas filosóficos que presentan y organicen una agenda de discusión a partir de ello, así como un modelo de pensamiento crítico y de discusión grupal -a la luz de los diálogos y acciones de los personajes que se encuentran en ellas (DeMarzio, 2007 en Oyler, 2016). Por otra parte, los manuales incluyen planes de discusión filosófica y ejercicios que faciliten que el grupo profundice en algún tema o que perfeccionen la puesta en práctica de sus habilidades de razonamiento, respectivamente (Oyler, 2016). Ahora bien, es necesario señalar que al haber sido co-creada por Matthew Lipman, el programa maneja la definición de pensamiento crítico establecida por dicho autor, quien comprende al pensamiento crítico como un “pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque, primero, se basa en criterios, segundo, es auto-correctivo, y, tercero, es sensible al contexto” (2016, p.33).

Desde su creación, este programa se ha expandido a lo largo de los cinco continentes y ha adoptado enfoques diversos que no necesariamente se ciñen a la

propuesta original de Lipman y Sharp. Su implementación ha tenido lugar tanto en escuelas como en otros contextos, y en Latinoamérica ha llegado a países como Argentina, Chile, México, Costa Rica, Colombia, Uruguay y Venezuela (Montclair State University, s/f.). En el Perú también se han realizado intervenciones de Filosofía para Niños, tanto en escuelas como en espacios culturales no formales. Estas intervenciones difieren del programa de Lipman y Sharp en su estructura y materiales, ya que mientras algunas incorporan recursos adicionales sobre los cuales filosofar -además de los libros propuestos por el programa-, otras no emplean dichos libros en lo absoluto. Del mismo modo, en cuanto a su estructura, estas intervenciones varían de acuerdo a la flexibilidad con la que la planificación inicial de las sesiones se adapta a las necesidades que van surgiendo en la comunidad de indagación (Búho Rojo, s/f.).

Considerando la expansión de intervenciones como las señaladas, se han realizado diversos estudios que buscan analizar sus resultados. Así, Mehta y Whitebread (2004) analizaron los resultados de una intervención, de una duración de 22 sesiones, realizada con niños de entre 12 y 13 años, en India, y encontraron que los participantes mejoraron en las dimensiones afectiva y social de su desempeño, evidenciando un incremento en su actitud cooperativa y receptiva ante las opiniones de otros, así como en la adherencia a objetivos orientados hacia el diálogo. Asimismo, Topping y Trickey (2007) concluyeron que la Filosofía para Niños (FpN) favorece el desarrollo de habilidades verbales (por ejemplo, analogías, clasificación verbal), numéricas (construcción de ecuaciones, series numéricas) y no verbales (por ejemplo, analogías de figuras, análisis de figuras), al evaluar una intervención que consistió en involucrar a niños de diez años en indagaciones filosóficas y colaborativas, una hora a la semana, durante dieciséis meses. Además, al realizar una revisión sistemática de diez estudios experimentales que evaluaron resultados de intervenciones basadas en la propuesta de FpN, Trickey y Topping (2004) identificaron que estas beneficiaron procesos académicos y sociales de los participantes, como por ejemplo, su razonamiento lógico, comprensión lectora, capacidad de escucha, habilidades matemáticas, etc. De modo similar, García-Moriyon, Rebollo y Colom (2005) realizaron un meta-análisis a través del cual concluyeron que intervenciones de FpN, realizadas con estudiantes de entre 8 y 15 años aproximadamente, tienen un efecto positivo en habilidades generales de razonamiento, tales como reconocer contradicción y supuestos, comprender relaciones de causalidad, razonamiento hipotético, etc. Específicamente, en cuanto a los resultados de programas de FpN en el pensamiento crítico, Lam (2013) identificó efectos positivos en un grupo de 14 estudiantes de los primeros años de

secundaria. En este sentido, existe evidencia que sugiere que las intervenciones basadas en Filosofía para Niños, presentan resultados favorables para una variedad de procesos y desempeños de quienes participan de ellas.

Dicho esto, cabe señalar que la mayoría de instrumentos con los que se mide el pensamiento crítico consisten en tests estandarizados de formato de opción múltiple, como el Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA), el Cornell Critical Thinking Test (CCTT) o el California Critical Thinking Skills Test (CCTST) (Ku, 2009; King y Kitchener, 1994), los cuales evalúan habilidades similares, como la capacidad de realizar inferencias, reconocer supuestos, evaluar argumentos, realizar análisis y evaluar la credibilidad de las afirmaciones (Ku, 2009). Si bien son ampliamente usados, estos instrumentos son cuestionados, ya que reducen la evaluación del pensamiento crítico a la evaluación de lógica formal o informal (Paul y Elder, 2007) y presentan al evaluado un conjunto de problemas estructurados que brindan toda la información necesaria para que identifique una única respuesta correcta, en lugar de enfrentarlo ante un problema de difícil solución, en el que la certeza no esté asegurada (King y Kitchener, 1994). Más aún, al contar con un formato de respuestas cerradas y de opción múltiple, se critica también a este tipo de instrumentos, pues, por un lado, limitan la posibilidad de que los evaluados generen espontáneamente su propia solución ante un problema (Halpern, 2003 como se citó en Ku, 2009) y, por el otro, no permiten reconocer el proceso argumentativo y las razones que llevaron al evaluado a decidir por una u otra alternativa de respuesta (King y Kitchener, 1994).

Pensamiento crítico en el Perú

Programas cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento crítico de los participantes, son escasos en el Perú y, en general, las oportunidades concretas que tienen los niños y niñas de desarrollar su pensamiento crítico son aún muy pocas. Ello resulta problemático en tanto este tipo de pensamiento se encuentra a la base del desarrollo de individuos, no sólo competentes y capaces de enfrentar distintos retos del mundo contemporáneo, sino también democráticos y autónomos.

Por un lado, la escuela se constituye como un espacio autoritario, donde las oportunidades de diálogo son casi inexistentes y donde imperan relaciones jerárquicas rígidas entre las autoridades y los estudiantes, así como entre los mismos alumnos (Ames y Rojas, 2012; Ames, 1996; González y Espino, 1995). Ello se refleja, por ejemplo, en las medidas disciplinarias impartidas en diversos centros educativos donde se imponen

normas que los estudiantes deben acatar sin ningún cuestionamiento y donde se emplean mecanismos coercitivos, e incluso violentos, para asegurar su cumplimiento (Guerrero y Rojas, 2016; Miranda, 2016; Pells y Ogando, 2015; Rojas, 2016, 2011; Zevallos, 2012). A esta estructura jerárquica se suma que muchos docentes encuentran dificultades para promover procesos reflexivos y complejos en sus estudiantes (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003; Ramírez, Cueto, Pain y León, 2003; Rojas, 2016; Valle y Frisancho, 2015).

Todo ello se ve reflejado en las limitaciones que aún presentan muchos estudiantes para alcanzar aprendizajes profundos, relacionados con el desarrollo del pensamiento científico, la resolución de problemas matemáticos complejos o la interpretación de textos (Unesco, 2016). Además, al evaluar a estudiantes de 2do de secundaria de escuelas públicas y privadas del país, el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) identificó que los estudiantes no logran reconocer situaciones que afectan negativamente al sistema democrático, avalando actos de corrupción, nepotismo, de censura en los medios de comunicación y de la influencia del Gobierno en el Poder Judicial (Minedu 2017b), por lo que cabría, al menos preguntarse, si es que la escuela está brindando espacios necesarios para cuestionar críticamente aquellos actos que vulneran a la sociedad, considerando que, en muchas ocasiones, es la misma escuela la que perpetúa los actos anteriormente mencionados.

Por otro lado, a nivel familiar, también se encuentran dificultades, ya que los estilos de crianza socialmente aceptados se caracterizan por dar un lugar central a la obediencia y al respeto a la autoridad, antes que al diálogo y a la comprensión de las razones que sostienen las reglas a las que uno debe adscribirse. Así lo evidencia el estudio llevado a cabo por el Instituto de Opinión Pública (2017) en 19 regiones del país, donde se encontró que el 86% de encuestados considera que un niño o niña debe obedecer a sus padres, en lugar de hacerse responsable por sus propias acciones; y que el 92.6% considera que es más importante que un niño o niña tenga respeto por las personas mayores, a que piensen por sí mismos.

Más aún, los niños no solo se exponen a estilos de crianza autoritarios, sino que raramente discuten y analizan asuntos públicos en casa. Ello se desprende del cuestionario sobre factores asociados al aprendizaje, aplicado a los estudiantes de sexto grado de primaria que fueron evaluados en la Evaluación Nacional del 2004 (Minedu, 2005), en el que casi el 60% de estudiantes evaluados reporta que no tiene la posibilidad de conversar con su familia acerca de lo que pasa en su país o comunidad. Con ello, pierden la

oportunidad de entablar intercambios simbólicos que favorezcan su desarrollo cognitivo (Dongo, 2002), así como de enriquecer su comprensión sobre el contexto en el que se encuentran, o de adquirir la habilidad de dialogar argumentada y críticamente. Es así que consideramos que esta carencia de espacios de reflexión y cuestionamiento estarían colocando a los niños y niñas en un estado de vulnerabilidad frente a los discursos a los que se enfrentan. Sin duda, ven recortadas las posibilidades para constituirse como ciudadanos autónomos, capaces de evaluar la credibilidad de la información que reciben, de cuestionar los conocimientos que se asumen como dados y de reconocer las relaciones de inequidad que subyacen a las prácticas y discursos asumidos como normales.

Es por ello que resulta necesario atender y optimizar la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Como ha sido mencionado, en el Perú existen contadas adaptaciones del programa de Filosofía para Niños que contribuyen a dicho propósito, los que, además, no han sido lo suficientemente estudiadas. En este sentido, y teniendo en cuenta la necesidad de implementar acciones dirigidas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, se considera oportuno analizar el desarrollo del pensamiento crítico en niñas entre 10 y 13 años que participan de un taller de Filosofía para Niñas, con la finalidad de recoger evidencia de su eficacia. Al analizar dichos resultados, se pretende no solo advertir las implicancias que el mencionado taller tiene sobre el desarrollo del pensamiento de los participantes, sino también aportar a la mejora de su implementación a la luz de los resultados obtenidos.

En particular, se ha seleccionado a esta población pues se espera que a esa edad los niños hayan desarrollado muchas de las capacidades necesarias para pensar críticamente. Desde edades tan tempranas como los cuatro o cinco años, los niños pueden cuestionar la credibilidad de individuos específicos y de sus testimonios al confiar más en fuentes que han sido precisas en ocasiones anteriores, en lugar de aquellas que no lo han sido, y reconocen que hay personas que poseen mayor conocimiento y/o experticia que otras en determinados campos, es decir, pueden evaluar la veracidad de las afirmaciones de otras personas (Gail, 2008; Einav, 2014 como se citó en Guerrero, Cascado, Sausaa y Enesco, 2017; Corriveau y Harris 2009; Lane y Harris, 2014). Asimismo, desarrollan la capacidad de cuestionar la credibilidad de figuras de autoridad, así como de sostener una postura distinta a la propuesta por la mayoría, ya que sus conocimientos previos acerca de la realidad prevalecen ante estas presiones (Guerrero et al., 2017). Además, pueden reconocer que las afirmaciones de las personas son la

expresión de sus creencias y de comprender que dichas creencias pueden diferir de la realidad. Esta capacidad, conocida como “creencia falsa” se encontraría a la base tanto del cuestionamiento del conocimiento dado como de la capacidad de tomar en cuenta distintas perspectivas, ya que implica la habilidad de razonar sobre las creencias, intenciones y sentimientos de los otros (Bernstein, Coolin, Fischer, Thornton y Sommerville, 2017; Kuhn, 1999).

A todos estos procesos predecesores se suma que, durante la infancia tardía (6 a 12 años), los niños empiezan a consolidar un razonamiento complejo, pues logran evaluar razones de manera más lógica que en etapas anteriores del desarrollo (Martí, 2004); pueden reconocer las diferencias entre pensar bien y pensar mal (Flavell, 1993, como se citó en Martí 2004), ya que comprenden que para pensar bien es necesario considerar los distintos datos que se ponen en juego en una situación; priorizar aquella información relevante; y corregir el propio pensamiento (Martí, 2004). Además, incrementa su capacidad de establecer relaciones simultáneas entre distintas unidades de información (Klahr, 1992 como se citó en Martí, 2004) y desarrollan una conciencia más amplia acerca de sus fortalezas y debilidades de razonamiento (Martí, 2004). Así, para esta edad, ya han desarrollado capacidades necesarias para elaborar juicios reflexivos que surgen de la evaluación de la evidencia y argumentos, así como de las distintas posturas y creencias que rodean una situación particular. Han desarrollado capacidades necesarias para pensar críticamente.

Considerando lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue evaluar el efecto de un taller de filosofía para niñas en el desarrollo del pensamiento crítico de sus participantes. Como objetivos específicos se buscó (1) comparar los resultados de pensamiento crítico de un grupo de estudiantes de 6to de primaria que participó en un taller de filosofía para niñas frente a un grupo de estudiantes, con las mismas características, que no participó en él y (2) describir las características de razonamiento, relacionadas al pensamiento crítico, evidenciadas por las participantes del taller. Para ello, se empleó un diseño mixto. Se realizó un cuasi-experimento inter-sujetos, pues el análisis de las diferencias en el pensamiento crítico se realizó con estudiantes que pertenecen a grupos ya asignados. En específico, se desarrolló un diseño pretest-postest con grupo de control no equivalente (Fontes, García-Gallego, Quintanilla, Rodríguez, Rubio y Sarriá, 2010), dado que se evaluó el pensamiento crítico de las participantes de ambos grupos antes y después de la implementación del taller. A modo de triangulación de los resultados

cuantitativos, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas dadas por las estudiantes del grupo experimental, en las evaluaciones de entrada y de salida.



Método

Participantes

Las participantes fueron estudiantes mujeres de 6to de primaria de un colegio público de Lima Metropolitana, de entre 10 y 13 años ($M=11.07$; $DE=0.39$) El grupo experimental estuvo conformado por 25 alumnas que participaron de un taller de filosofía para niñas, el cual se llevó a cabo durante el horario de tutoría –como parte de la jornada escolar-, mientras que el grupo de control estuvo formado por 21 estudiantes del mismo grado e institución educativa que no participaron del taller mencionado. La institución educativa en la que se encuentran matriculadas las participantes fue seleccionada de modo intencional, en función al criterio de accesibilidad, y el contacto con las participantes se estableció a partir de la docente que facilitó el taller.

Los criterios de inclusión para ambos grupos fueron 1) encontrarse en 6to de primaria y 2) estar matriculadas en la institución educativa donde se desarrolla el taller.

La participación de todas las niñas fue voluntaria. Se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia de las potenciales participantes (ver Apéndice A), para lo cual, se coordinó con las autoridades escolares correspondientes. Además, se solicitó el asentimiento informado escrito a las participantes a través de un documento donde se detallaron las condiciones de la investigación con un lenguaje sencillo (ver Apéndice B). Las participantes fueron asignadas a los grupos de manera no-aleatoria, dado que el taller se pudo dictar únicamente en una de las secciones del 6to grado de primaria, durante su horario de tutoría.

Medición

Variable Independiente

Taller semanal de filosofía para niñas

Para manipular la variable independiente se llevó a cabo un taller de filosofía para niñas que constó de 7 sesiones de 45 minutos cada una, las cuales se realizaron una vez por semana. El taller fue diseñado y estuvo dirigido por Alessandra Dibos, filósofa y docente de escuela, quien ha sido formada en la enseñanza de FpN bajo el enfoque de Lipman y Sharp, y tiene experiencia realizando este tipo de talleres. El taller tuvo por objetivo introducir a las y los estudiantes al pensamiento filosófico y a la práctica de investigación filosófica en comunidad, y, como consecuencia, desarrollar su pensamiento crítico. Para ello, cada una de las sesiones se organizó bajo la estructura de la comunidad

de diálogo, es decir, se partió de un estímulo (novela filosófica o cartillas filosóficas para niños) para que las estudiantes formulen preguntas y dialoguen, en conjunto con la facilitadora, para construir la respuesta más razonable a la pregunta seleccionada. Si bien el taller se basa en los fundamentos de la propuesta de Filosofía para Niños, es una adaptación del programa planteado por Mathew Lipman y Margaret Sharp, dado que consta de un número menor de sesiones y emplea materiales que no se ciñen únicamente a las novelas establecidas en el programa. Los temas abordados se presentan en la Tabla 1 y se desarrollan con mayor detalle en el Apéndice C.

Tabla 1

Estructura de taller de filosofía implementado

Temas abordados	Descripción	Nº de sesiones
Filosofía y reglas de discusión filosófica	Discusión acerca de qué es la filosofía, se distinguieron preguntas filosóficas de preguntas literarias o de contenido (en base a novela o texto). Presentación y justificación de las normas de discusión filosófica.	1
Trato a los animales	Discusión acerca de cómo se debe tratar a los animales, sobre sus derechos y el trato diferenciado que reciben.	2,3 y 4
Crueldad	Reflexión en torno aspectos relacionados a la crueldad, como, por ejemplo, la víctima, la motivación detrás de los actos, las consecuencias, los sentimientos experimentados por los actores, etc.	4, 5,6
Recapitulación y cierre	Evaluación de logros/retos en relación a cómo se aplicaron las reglas de discusión filosófica, evaluación de comprensión acerca de temas abordados (crueldad), elaboración individual de propuesta sobre cómo aplicar lo discutido en el día a día.	7

Variable Dependiente

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se define como un proceso cognitivo auto-correctivo que implica la elaboración de juicios fundamentados en la evaluación rigurosa y contextualizada de la evidencia y argumentos existentes, ante una situación problemática, confusa o conflictiva (Bermudez, 2015; Cowden y Singh, 2015; Daniel y Auriac, 2011; Davies y Barnett, 2015; Dewey 1910; King y Kitchener, 1994; Lipman, 2016). En la presente investigación, se tomó la decisión de crear un instrumento para medir este pensamiento, dadas las limitaciones de los instrumentos existentes, mencionadas anteriormente. Se creó un cuestionario que fue validado a través de la revisión de dos docentes expertos y que fue construido en función de tres dimensiones que corresponden a tres de las herramientas de indagación crítica planteadas en el modelo teórico de Bermudez (2015): Planteamiento de problemas, Escepticismo Reflexivo y Multiperspectividad. La cuarta herramienta de dicho modelo (Pensamiento sistémico) no fue evaluada, ya que implica una comprensión compleja sobre el funcionamiento de las sociedades, la cual excede las capacidades cognitivas de las participantes, dada su etapa de desarrollo.

El instrumento constó de un conjunto de preguntas abiertas, alrededor de 6 casos, que las estudiantes tuvieron que responder de manera escrita. Dichos casos consistieron en situaciones cercanas a la vida cotidiana de las estudiantes, como se muestra en la Tabla 2. En total, se realizaron 10 preguntas a las participantes: 4 de Escepticismo reflexivo, 3 de Planteamiento de problemas y 3 de Multiperspectividad) (ver Tabla 2). Para su calificación se construyó una rúbrica de evaluación que que también fue validada por un docente experto. Esta constó de tres niveles (Nivel 0, 1 y 2) cuyos puntajes fueron 0, 1 y 2, respectivamente.

Tabla 2

Estructura de instrumento de evaluación

Caso	Descripción	Dimensión
Depilación	Presenta una postura tradicional con respecto a la depilación femenina. Las participantes deben dar su opinión con respecto a la postura y argumentarla.	Escepticismo reflexivo

Nanas	Expone una situación de inequidad entre personas de Lima y otras regiones del país, en términos de oportunidades laborales. Se espera que las participantes cuestionen dicha inequidad a partir de sus respuestas.	Planteamiento de problemas
Resfrío	Contiene un caso en el que un niño se enferma y se deben evaluar las fuentes de información y considerar relaciones de causalidad con respecto a contraer una enfermedad.	Escepticismo reflexivo
Pena de muerte	Se presenta un debate donde se discute la pertinencia de la pena de muerte. Se presentan argumentos que deben ser analizados por las participantes.	Planteamiento de problemas Escepticismo reflexivo
Burka	Presenta una noticia en la que actores se encuentran a favor y en contra de la prohibición de la burka. Requiere comprender diferentes puntos de vista, diferenciarlos e integrarlos.	Multiperspectividad
Tormenta	Se refiere a una noticia en la que se anticipa que ocurrirá una tormenta. Las participantes deben evaluar la credibilidad de la fuente.	Escepticismo reflexivo

Procedimiento

Se realizó una aplicación piloto del cuestionario de pensamiento crítico con cinco niños y niñas de características similares a las participantes del estudio. Cuatro de ellos se encontraban en el mismo grado educativo que las participantes, mientras que uno se encontraba matriculado en 2do de secundaria. Entre ellos, tres estudiaban en un colegio

de nivel socioeconómico B/C, y dos en colegios de nivel socioeconómico A. Esta aplicación se realizó con la finalidad de evaluar la comprensión de los ítems y de medir el tiempo de aplicación del cuestionario.

La aplicación de los instrumentos se realizó dentro de las instalaciones de la institución educativa, durante la jornada escolar, en un horario previamente coordinado con las autoridades escolares correspondientes. El cuestionario de pensamiento crítico se aplicó en dos oportunidades, con una distancia de 8 semanas entre ellas. La primera aplicación se realizó una semana antes del inicio del taller de filosofía, mientras que la segunda se realizó una semana luego de finalizar el taller.

Días antes de la aplicación del cuestionario, se solicitó el consentimiento informado de los padres de familia, a través de un comunicado escrito que asegure la confidencialidad de los datos de las participantes, así como su participación voluntaria. Una vez otorgado el consentimiento de los padres, se solicitó el asentimiento informado escrito a las participantes. Dicho documento se leyó en voz alta y se subrayó el carácter voluntario de la investigación. Cabe señalar que, como parte del compromiso establecido en el consentimiento informado, se indicó a todas las participantes que los resultados serían reportados de manera general a la escuela a la que pertenecen, de modo que puedan ser empleados para desarrollar acciones a su favor.

Luego de recoger los asentimientos informados, se procedió a repartir el cuestionario de pensamiento crítico a las estudiantes quienes aceptaron participar y cuyos padres otorgaron consentimiento. Nuevamente, se leyó en voz alta las indicaciones del cuestionario y se les solicitó que lean detenidamente las preguntas planteadas. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos y se realizó en las aulas de estudio correspondientes a cada uno de los grupos involucrados en la investigación. Una vez aplicados, los cuestionarios fueron calificados por dos estudiantes de psicología -la autora de la presente investigación y una estudiante con experiencia en investigación sobre pensamiento crítico-. Ambas esclarecieron los criterios de calificación a partir de una reunión de capacitación previa y, luego de realizar la calificación de manera individual, contrastaron los puntajes colocados. En el caso de aquellas respuestas donde los puntajes no coincidieron en un primer momento, se discutió y consensuó un puntaje final entre ambas.

Análisis de datos

Los resultados fueron ingresados a una base construida en el programa estadístico SPSS 22. Se realizaron pruebas de normalidad para evaluar la distribución de la frecuencia de los puntajes de cada uno de los grupos (Grupo Experimental y Grupo de comparación). Los análisis estadísticos posteriores se realizaron en función de estos resultados.

Para evaluar las diferencias intra-grupales en el pensamiento crítico se empleó la prueba de Wilcoxon y se calculó el tamaño del efecto a partir de la R de Rosenthal para observar el tamaño del efecto.

Luego, para examinar las diferencias en el pensamiento crítico entre el grupo experimental y el grupo de comparación se emplearon estadísticos no paramétricos (U Mann Withney) y, al igual que en el análisis anterior, se calculó la R de Rosenthal.

Estos estadísticos se emplearon para revisar las diferencias tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida. Además, fueron empleados para revisar las diferencias en las tres dimensiones del cuestionario.

Finalmente, cabe señalar que se realizó un análisis cualitativo de las respuestas que las participantes del grupo experimental colocaron en el instrumento administrado, con el fin de triangular los datos numéricos y enriquecer la comprensión de los resultados. Para ello se transcribieron las respuestas dadas por las estudiantes, y se codificaron y categorizaron en el programa Atlas.ti.

Resultados

Con la finalidad de examinar si las diferencias en los puntajes de *Pensamiento Crítico* según grupo (control vs. experimental) antes de la intervención son estadísticamente significativas, se realizó un contraste no paramétrico (U-Mann Whitney). Este no mostró evidencia que permita suponer que las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas ($U=239.5$; $p=0.606$), por lo que se asumió igualdad de medianas entre ambos antes de la intervención.

Al analizar la variable Pensamiento Crítico luego del Taller de Filosofía par Niñas, se encontraron diferencias significativas entre las medianas de ambos grupos con un tamaño del efecto importante ($U=108$; $p=0.001$; $r=0.511$), tal como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3.

Diferencias de Medianas del Pensamiento Crítico entre grupos

	Experimental ^a		Control ^b		Z	p	r
	Mdn	Iqr	Mdn	Iqr			
Pre-test	4	2	4	2	-0.52	0.61	
Post-test	5	3	3	3	-3.47	0.00	0.51

Nota. ^an=25. ^bn= 21.

Asimismo, al realizar el contraste de medianas dentro del grupo experimental, antes y después de la intervención, también se encontraron diferencias significativas con un tamaño del efecto medio ($p=0,009$; $r=0,387$), como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Diferencias de Medianas del Pensamiento Crítico según grupo

Grupo	Pre-test		Post-test		Z	p	r
	Mdn	Iqr	Mdn	Iqr			
Experimental ^a	4	2	5	3	-2.63	0.01	0.39
Control ^b	4	2	3	3	-1.32	0.19	

Nota. ^an=25. ^bn= 21.

Posteriormente, se realizaron los mismos análisis en cada una de las dimensiones del cuestionario: *Planteamiento de problemas*, *Escepticismo Reflexivo* y *Multiperspectividad*. Sin embargo, solo se encontraron diferencias significativas según grupo ($p=0,003$; $r=0,443$) y según momento de evaluación (pre y post) ($p=0,003$; $r=0,433$) en la dimensión *Multiperspectividad*. Los detalles se presentan en las tablas 5 y 6.

Tabla 5.

Diferencias de Medianas de Multiperspectividad según grupo

Grupo	Pre-test		Post-test		Z	p	r
	Mdn	Iqr	Mdn	Iqr			
Experimental ^a	2	2	3	2	-2.94	0.01	0.43
Control ^b	2	1	2	1	-0.85	0.4	

Nota. ^an=25. ^bn= 21.

Tabla 6.

Diferencias de Medianas de Multiperspectividad entre grupos

	Experimental ^a		Control ^b		Z	p	r
	Mdn	Iqr	Mdn	Iqr			
Pre-test	2	2	2	1	-0.44	0.66	
Post-test	3	2	2	1	-3	0.00	0.44

Nota. ^an=25. ^bn= 21.

Resultados Cualitativos

Con la finalidad de enriquecer la comprensión de los resultados, se triangularon los resultados cuantitativos con resultados cualitativos obtenidos a partir del análisis de las respuestas dadas por las estudiantes del grupo experimental, en las evaluaciones de entrada y de salida.

En este apartado se presentan dichos resultados, ordenados según las dimensiones de pensamiento crítico evaluadas en el cuestionario: Planteamiento de problemas, Escepticismo reflexivo y Multiperspectividad. Además, se consideró una dimensión adicional denominada “Comprensión”, la cual alude a dificultades de comprensión lectora y de conocimiento de términos o significados. Esta última dimensión se construyó pues muchas de las respuestas de las participantes evidenciaban este tipo de dificultades.

Los resultados de cada dimensión se presentan agrupados en categorías. Algunas son categorías basadas en los indicadores de evaluación propuestos por Ángela Bermudez (s/f): Identificación de puntos de desacuerdo, Soluciones inclusivas, Preguntas con respecto a la justicia en las relaciones, Tradición; y otras son categorías que emergieron del análisis cualitativo. Al inicio de cada dimensión se presenta una tabla resumen con las categorías analizadas.

Multiperspectividad

Categorías	Descripción
Evaluación de posibilidades	Contiene respuestas en las que se contemplan diferentes posibilidades al analizar una fuente de información o una postura.
Identificación de puntos de desacuerdo	Encierra respuestas en las que se reconocen puntos de desacuerdo entre dos actores.
Soluciones inclusivas	Se refiere a respuestas donde se proponen soluciones que toman en cuenta distintos puntos de vista.

Dado que se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión, en este apartado también se describen las diferencias entre las respuestas de salida y entrada de las participantes del grupo experimental, en relación a las categorías evaluadas en el cuestionario: Identificación de puntos de desacuerdo y soluciones inclusivas.

Evaluación de posibilidades

Seis participantes lograron evaluar diferentes posibilidades ante un problema. Por ejemplo, pudieron evaluar los argumentos por los que habría que creer o no a una determinada fuente de información (n=5) o contemplar las distintas razones por las que una persona podría decidir depilarse o no (n=1):

“Puede que sí (se haya enfermado por tomar agua, como señaló su mamá), pero viéndolo de otro punto de vista los especialistas saben más que una mamá ¿no? Entonces puede que la mamá se esté equivocando. Pero depende de tu punto de vista” (P16).

“Depende si es un periódico de confianza sí (debería creer la noticia), pero si no, puede ser que sea mentira” (P8).

“Que no todas las chicas se depilan porque alguna piensan que es parte de su desarrollo o crecimiento y otras se depilan porque les parece que se ve bien que sin pelo de axila se ve bien” (P13).

Identificación puntos de desacuerdo

Diez participantes lograron identificar con claridad las dos posturas del caso 5 como discordantes: “El problema es que en Francia no permiten que usen burka pero otras

chicas (señoras) dicen que es un ataque, porque ellas se lo ponen de forma voluntaria” (P1).

Al analizar los cambios entre las respuestas de las participantes en la prueba de salida en comparación a la prueba de entrada, se observó lo siguiente: tres participantes pasaron de reconocer una perspectiva a dos; dos participantes elevaron sus puntajes por redactar de manera más detallada su respuesta, más no por reconocer una perspectiva adicional, ya que en la prueba de entrada habían identificado ambas perspectivas, solo que de manera genérica; nueve aumentaron de puntaje por mejorar su redacción, dado que en la prueba inicial habían redactado problemas que no se encontraban relacionados al caso (n=5), por haber redactado respuestas que no se comprendían (n=3) o no redactaron ningún problema (n=1).

Soluciones inclusivas

La mayoría de participantes (n=19) pudo proponer soluciones que incluyeron los dos puntos de vista presentados en el caso, ya sea de manera genérica o detallada:

“(La solución que daría es que) las (mujeres) que quieren ponerse la burka que se lo pongan y las que se sienten obligadas que no, ya que algunas no se sienten cómodas con o sin burka” (P1)

“Que pongan una ley que ordene que usen las burkas con libertad o sea si quieren si las uses y de modo contrario no lo hagan” (P22)

En cuanto a las razones por las que las participantes puntuaron más en la prueba de salida que en la de entrada, se encontró que cinco participantes aumentaron de puntaje por mejorar su redacción, dado que en la prueba inicial habían redactado problemas que no se encontraban relacionados al caso; una participante elevó su puntaje por redactar de manera más detallada su respuesta, más no por reconocer una perspectiva adicional; y tres participantes pasaron de no redactar ninguna solución, a presentar una que contenga una (n=1) o las dos perspectivas (n=2).

Planteamiento de problemas

Categoría	Descripción
Preguntas con respecto a la justicia en las relaciones	Incluye respuestas relacionadas a la presencia o ausencia de cuestionamientos acerca de relaciones de inequidad entre grupos sociales.

Preguntas con respecto a la justicia en las relaciones

Al ser expuestas ante una situación inequitativa, ninguna participante elaboró una pregunta que cuestione dicha inequidad de manera explícita. La mayoría de participantes (n=13) i) o no elaboraron preguntas; ii) o elaboraron preguntas, pero no se comprendían, no se desprendían del caso planteado o solo solicitaban información anecdótica o sociodemográfica. De modo similar, al solicitarles posibles explicaciones acerca de una situación inequitativa, doce (12) participantes respondieron con información sin perspectiva de justicia: “(Las nanas son de otras regiones) porque (...) sus padres son de diferentes regiones del Perú”. En contraste, 13 participantes sí incluyeron elementos que aluden a la inequidad entre grupos sociales, aunque de manera implícita: “(las nanas son de otras regiones) porque las personas de otras regiones no tienen recursos para estudiar, en cambio los de Lima sí” (P15).

Escepticismo reflexivo

Categorías	Descripción
Credibilidad de fuentes	Contiene respuestas relacionadas a la evaluación de la credibilidad de una fuente de información.
Rigidez sobre fuentes	Abarca respuestas que sostienen una postura rígida con respecto a la credibilidad de una fuente de información.
Causalidad	Comprende respuestas que evidencian el reconocimiento de distintos factores como posibles causas de un fenómeno.
Tradicición	Encierra respuestas que aluden a justificaciones basadas en creencias culturalmente arraigadas y validadas por la tradición.
Relativismo	Alude a respuestas que evidencian representaciones relativistas del conocimiento.
Heteronomía	Se refiere a respuestas donde las posturas se justifican en función a normas externas al individuo.
Generalización	Incluye respuestas en las que las participantes se basan en experiencias personales para explicar un fenómeno o determinar una norma.
Distinción entre grupo e individuo	Engloba respuestas en las que se reconoce la posibilidad de que un individuo se comporte o sienta de manera particular ante un hecho, no necesariamente adaptándose a la norma o mayoría.
Tautología	Abarca respuestas que evidencian justificaciones circulares.

Credibilidad de fuentes

Ocho participantes cuestionaron la credibilidad de fuentes de información, principalmente la credibilidad del internet. A su vez, doce (12) participantes cuestionaron la credibilidad de un periódico como fuente de información, pero en su cuestionamiento emplearon argumentos que aluden a razones accidentales o casuales o están poco explicados.

Por otro lado, otras (n=5) señalaron que el conocimiento sostenido por su madre es verdadero o incuestionable. Es decir, justificaron la validez de una creencia en la medida que fue defendida por una autoridad en sus vidas o, en otras palabras, consideraron suficiente que una autoridad (madre) defienda una postura para que sea considerada verdadera. Ejemplos:

“Sí porque cuando tu mamá dice algo es porque eso en verdad puede enfermarte o puede dañarte” (P13).

“Sí. Porque (...), como dicen, una mamá siempre tiene la razón” (P18).

Rigidez sobre fuentes

Un grupo de participantes (n=5) parece concebir la credibilidad de las fuentes de información de manera rígida, ya sea considerando que algunas fuentes siempre tienen la razón o que otras nunca están en lo correcto:

“Sí (debe creer esa noticia), porque todo que sale en la noticia no es una broma y, si lo es, no debería ser periódico” (P23).

“Si (debe creer esa noticia) porque la noticia dice la verdad” (P21).

Causalidad

Frente a un caso que buscaba evaluar si las participantes pueden distinguir entre causalidad y asociación temporal (caso 3), solo una de ellas manifestó en su respuesta la posibilidad de que la enfermedad del personaje pueda ser explicada por distintos factores, y no necesariamente por el factor inmediatamente anterior a la enfermedad: “No (se enfermó por tomar agua fría) porque pudo ser por diferentes motivos, no debe ser exactamente por haber tomado agua” (P22).

Tradición

Muchas participantes aludieron a creencias o mitos fuertemente arraigados culturalmente para justificar sus posturas. Por ejemplo, algunas (n=10) sostuvieron que tomar agua fría mientras se está enfermo es dañino: “Que (el personaje del caso) no

debería tomar agua fría porque cuando estas enfermo no se debe tomar o comer cosas frías”. (P25).

De manera similar, cinco (5) participantes justificaron su postura en función a creencias erróneas relacionadas a la imprevisibilidad del clima. A modo de ejemplo, se presentan las siguientes citas:

“No, porque nadie sabe ni adivina qué va a pasar con la naturaleza” (P19).

“No, porque no son dios de la temperatura, pero por si acaso hay que tener prevención” (P20).

Así también, varias niñas no cuestionaron la opinión dada por el personaje de un caso (n=20) y sostuvieron que la depilación es símbolo de higiene. Incluso, algunas de ellas hicieron explícito que la depilación corresponde a las mujeres (n=10). Los ejemplos presentados a continuación fueron respuestas ante la pregunta “¿qué piensas sobre la opinión de Diego, quien indica que todas las mujeres deben depilarse?”:

“Que está bien, porque es más higiénico y se ve mal no depilarse”. (P7)

“Que está bien porque una mujer debe tener higiene y pudor” (P22).

Relativismo

Algunas participantes (n=3) encontraron que una postura u argumento era válido en tanto era la expresión de la opinión de alguien. Es decir, era suficiente que sea una opinión para ser validada, sin necesidad de ser contrastada con algún criterio o estándar de rigurosidad. Algunos ejemplos que evidencian este tipo de justificación se presentan en las siguientes citas:

“(…) no está mal su opinión porque hay que respetar las opiniones de los demás” (P16).

“Si, (argumenta adecuadamente su postura) porque tiene derecho a opinar” (P2).

Heteronomía

Un grupo de participantes (n=5) justificó sus posturas en función a la opinión que otras personas podrían tener. Es decir, su argumentación giró en torno a las consecuencias que una acción podría traer en términos de los juicios de otros: “(…) todas las chicas deberían depilarse las axilas para que las personas no te critiquen ni hablen mal de ti” (P1)

Generalización

Cinco participantes generalizaron aquello que experimentan a nivel personal para justificar sus posturas. En particular, aludieron a sus gustos, opiniones o experiencias personales para argumentar las conclusiones a las que arribaron. Por ejemplo:

“Sí, (José se enfermó por tomar agua helada) porque yo también pase por lo mismo”
(P15)

“No (estoy de acuerdo con que todas las mujeres se deben depilar porque), (...) para mí no hay desagrado ó asco si las demas personas lo hacen ó no” (P8)

“Que está bien (que todas las mujeres deben depilarse), porque el pelo en las axilas es para mí algo muy asqueroso y no tan femenino” (P4)

Distinción entre grupo e individuo

En contraste, cuatro (4) participantes establecieron una distinción entre lo que la mayoría o un grupo realizan y lo que un individuo debería hacer, como parte de su argumentación. Las siguientes citas son ejemplo de ello:

“Pienso que está bien, normalmente todas las chicas deben depilarse, pero si una no quiere es normal porque es su vida y no hay que hacer lo que hacen todos” (P19)

“Que las personas que lo están prohibiendo (el uso de la burka) no piensan en TODAS las personas. Porque como, por un lado, si quieren que se prohíba y por el otro no quieren” (P12)

Tautología

Un grupo de cinco participantes argumentó sus posturas a partir de tautologías, es decir, repitiendo aquél argumento presentado en los casos del cuestionario. Por ejemplo, en el caso nº4, se solicita a las estudiantes que indiquen si el argumento “hay evidencia internacional de que la pena de muerte no hace que los delincuentes dejen de cometer delitos” es adecuado para sustentar la postura en contra de la pena de muerte, ante lo cual respondieron de manera similar a los siguientes ejemplos:

“Sí, porque tiene razón” (P4)

“Sí, porque los delincuentes no van a dejar de cometer errores con la pena de muerte”
(P5)

Comprensión

Categorías	Descripción
Confusión argumento/postura	Alude a aquellas respuestas que confunden el significado de un “argumento” con el de una “postura”.
Invención de datos	Engloba respuestas que aluden a información inventada, no presentada en el caso presentado.
Clasificación geográfica	Comprende respuestas en las que se evidencia una confusión entre categorías geográficas.
Comprensión concreta	Incluye respuestas que solo contemplan las consecuencias que una ley puede tener sobre individuos concretos
Desarticulación entre pregunta y respuesta	Abarca respuestas que no se relacionan con lo solicitado en el cuestionario.

Confusión argumento/postura

Dos ítems (4a y 4b) de las dimensiones *Planteamiento de problemas* y *Escepticismo reflexivo*, respectivamente, requerían que las participantes comprendan lo que significa un argumento. Sin embargo, al revisar las respuestas, se observó que muchas de ellas (n=11) confundieron el significado de un argumento con el de una postura. Por ejemplo, al preguntarles si es que consideran adecuado el argumento que justifica una postura (argumento: la evidencia internacional indica que la pena de muerte no hace que delincuentes dejen de cometer delitos), respondieron dando su opinión con respecto a la postura (no debe aplicarse la pena de muerte), como se puede observar en las siguientes respuestas:

“Bueno si estaría de acuerdo (con la postura) porque no siempre son culpables y no sería justo de que los inosentes se mueran” (P5).

“No (me parece una postura adecuada), porque la pena de muerte es lo mejor ya que un delincuente debería pensarlo dos veces antes de hacer algo malo” (P22).

Invención de datos

Doce participantes dieron respuestas con información que excedía a aquella brindada en los casos, ya sea realizando inferencias que no se conducían de los datos ofrecidos o señalando que los casos presentaban información que no se encontraban en ellos realmente: “Sí, porque el agua helada lo empeora depende de la temperatura que esté la persona y creo que José estaba en una temperatura alta y eso empeoró” (P11).

Clasificación geográfica

Cuatro participantes parecen presentar dificultades en sus sistemas de clasificación geográfica, ya que en los ítems 2a y 2b, de la dimensión *Planteamiento de problemas*, confundieron la categoría “regiones del Perú” con “países” y, al mismo tiempo, otras expresaron que Lima no pertenece a la categoría “regiones del Perú”.

Comprensión concreta

Cinco participantes evidenciaron indicios de comprensión concreta al referirse a las repercusiones de la pena de muerte. Así, al justificar sus opiniones, las participantes parecen referirse únicamente a las consecuencias que experimentarán individuos concretos (delincuentes), más no en el general de la población de delincuentes:

[Al fundamentar que la pena de muerte sí es efectiva]

"(...) los delincuentes sí dejarían de robar porque muertos ya no pueden robar"
(P12).

[Al preguntar por qué la pena de muerte no sería efectiva]

“¿Por qué pena de muerte aunque lo maten no hace que los delincuentes dejen de robar?” (P23).

Desarticulación entre pregunta y respuesta

Finalmente, dieciséis participantes dieron respuestas que no se encontraban relacionadas a la pregunta que se les realizó. En específico: dieron su propia opinión cuando se les pidió que identifiquen las opiniones de un caso o cuando se les pidió que elaboren una pregunta; o, por el contrario, no dieron su opinión cuando fue solicitada.

Discusión

El objetivo de la presente investigación consistió en evaluar los resultados de un taller de filosofía para niñas. Se encontraron resultados estadísticamente significativos que apoyan la afirmación de que el taller favorece el desarrollo del pensamiento crítico de las niñas que participan en él. Estos resultados coinciden con estudios que indican una influencia positiva del programa de filosofía para niños en el razonamiento (García-Moriyon, Rebollo y Colom, 2005), el pensamiento crítico (Lam, 2013) y las habilidades de argumentación de sus participantes (Topping y Trickey, 2007).

Los resultados pueden explicarse a la luz de las características propias del taller implementado. Dos meta-análisis de intervenciones educativas que buscan desarrollar el pensamiento crítico señalan que brindar oportunidades de diálogo para los participantes (Abrami et al., 2014), contar con un facilitador entrenado para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y explicitar habilidades de este tipo de pensamiento (Abrami et al., 2008) incrementan la probabilidad de que una intervención tenga un efecto positivo en el pensamiento crítico de los participantes. Estas características fueron propias del taller implementado: su metodología principal fue la investigación en comunidad de diálogo, la facilitadora fue una filósofa y docente formada específicamente para desarrollar el pensamiento crítico, y se explicitaron habilidades de pensamiento crítico a través de dos de las normas empleadas durante el diálogo grupal: “Dar razones, explicar sus ideas, opiniones, respuestas, utilizar ejemplos para sustentar” y “unir, conectar/hacer referencia a las ideas de los demás que han precedido en el intercambio”.

Sin embargo, al analizar las diferencias entre grupos según dimensiones solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Multiperspectividad*, la cual se relaciona con la capacidad de reconocer, reconstruir y coordinar distintos puntos de vista (Bermudez, 2015). Estas diferencias pueden explicarse debido a que uno de los ejes que estructuró el taller consistió en integrar las intervenciones de las participantes en la construcción de una respuesta ante las preguntas filosóficas trabajadas. Tal como lo propone el Programa de FpN, la investigación filosófica ha de darse en comunidad y, en ese sentido, es necesario coordinar la propia perspectiva con la de los demás miembros de la comunidad (Gregory, 2008). Este “principio” se explicitó ante las participantes en dos de las normas de convivencia establecidas para llevar a cabo el diálogo filosófico: “Escuchar con atención y cuidado a la persona que tiene la palabra”, y “unir, conectar/hacer referencia a las ideas de los demás que han precedido en el

intercambio”. Así, el énfasis dado durante el taller a la consideración de distintos puntos de vista, tanto a nivel práctico como discursivo, podría haber favorecido el desarrollo de la capacidad de las participantes de reconocer y coordinar distintas miradas acerca de una situación.

Ahora bien, al analizar estos resultados, también se deben considerar los hallazgos encontrados en los resultados cualitativos, los cuales indican que un poco menos de la mitad de participantes del taller obtuvo un puntaje mayor en esta dimensión debido a que mejoró su redacción o brindó una respuesta más detallada en la evaluación final, pero no necesariamente por haber reconocido o integrado una mayor cantidad de perspectivas en su respuesta. Estos resultados indican posibles limitaciones en la rúbrica de evaluación, la cual contempló como distinción entre niveles que las participantes den explicaciones más detalladas en sus respuestas. Por ello, a pesar de haber encontrado diferencias estadísticamente significativas, se sugiere revisar los resultados con cautela.

Por otro lado, la nula diferencia entre los grupos control y experimental en el caso de la dimensión *Escepticismo reflexivo*, referida al análisis de la calidad del pensamiento y a la evaluación de la veracidad de las afirmaciones (Bermudez, 2015), podría explicarse al analizar los elementos culturales que contienen los ítems que conforman la dimensión. Como evidencian los resultados cualitativos, un grupo importante de participantes del taller justificó sus respuestas aludiendo a creencias fuertemente validadas por los mandatos sociales establecidos dentro de su grupo cultural o por la tradición. Las participantes justificaron opiniones o afirmaciones a partir de estereotipos con respecto al cuerpo femenino (“Todas las mujeres deben depilarse las axilas”), creencias ampliamente extendidas y reafirmadas en las esferas la cotidianeidad (“Tomar agua fría genera que uno se enferme”) o creencias populares relacionadas a la predictibilidad de fenómenos naturales, en lugar de considerar argumentos sólidos y sostenidos por evidencia.

Es así que se reconoce que las creencias o formas de significar el mundo fuertemente arraigadas podrían haber interferido en el cuestionamiento y evaluación de la información por parte de las participantes. Ello nos lleva a considerar la necesidad de un trabajo más prolongado y focalizado alrededor del cuestionamiento de creencias culturalmente validadas, dado que el proceso de cambio conceptual que se debería llevar a cabo para lograr dicho cuestionamiento suele encontrar resistencias por parte de los individuos, quienes tienden a reafirmar sus creencias previas (Carretero, 2008)

Asimismo, los resultados en esta dimensión pueden comprenderse dada la resistencia a cuestionar la autoridad al evaluar la veracidad de cierta información. Ello se evidenció de manera particular en aquellas respuestas donde las participantes se apoyaron de aquello que dicen sus madres (autoridad) para justificar sus respuestas. Como indica Kuhn (1999), evaluar el conocimiento en función a la aprobación de una autoridad se encuentra relacionado con una epistemología absolutista, en la que los individuos asumen que el conocimiento verdadero e incuestionable puede ser alcanzado a partir de la observación o la afirmación de una autoridad. Esta epistemología es problemática, en tanto limita la disposición de los niños y niñas a cuestionar el conocimiento expuesto como verdadero y, en definitiva, cobra sentido al analizar el contexto peruano, donde las prácticas parentales mejor valoradas son aquellas que priorizan la obediencia por sobre la autonomía de los niños (Instituto de Opinión Pública, 2017).

Con respecto a la dimensión *Planteamiento de problemas*, relacionada a la capacidad de formular preguntas que cuestionen e indaguen sobre prácticas y creencias aceptadas convencionalmente, así como de reconocer falencias en las manifestaciones del conocimiento (Bermudez, 2015), tampoco se encontraron diferencias entre grupos. Estos resultados podrían estar relacionados con la formulación de los tres ítems que la evalúan: Ítem 2.a. (Escribe una pregunta que te harías si estuvieses en el lugar de Katia), Ítem 2.b. (¿Por qué crees que las nanas suelen ser de otras regiones del país?), e Ítem 4.b. (Si estuvieras en ese debate ¿Qué le preguntarías a la congresista sobre su argumento?). Según los resultados cualitativos, ninguna participante aludió de manera explícita a la inequidad entre las personas de provincia y las personas de la capital, mientras que fueron varias quienes explicaron las diferencias aludiendo a datos sociodemográficos o anecdóticos.

Participantes del taller dieron respuestas que, a pesar de no estar relacionadas con la dimensión que se intentó evaluar (*Planteamiento de problemas*), eran coherentes con la pregunta. En ese sentido, las preguntas parecen ser demasiado abiertas y no haber dado los parámetros necesarios para orientar a que las participantes respondan de acuerdo al grado de *Planteamiento de problemas* que poseen. Esta limitación en la formulación de los ítems pudo haber dificultado la medición de la dimensión y, como consecuencia, obstaculizado la medición de diferencias en esta luego del taller.

A ello habría que agregar que las dificultades de comprensión del significado de un argumento y una postura, mencionado líneas arriba, también podría explicar las dificultades encontradas en esta dimensión, dado que el Ítem 4.b. (Si estuvieras en ese

debate ¿Qué le preguntarías a la congresista sobre su argumento?) requiere claridad con respecto a la comprensión del significado de dichos términos.

En cuanto a las limitaciones generales de la muestra, se encontraron dificultades de comprensión que obstaculizaron el análisis y calificación de las respuestas. Estas dificultades tienen un correlato con los bajos niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes de Educación Básica Regular en el País (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

En general, las participantes mostraron variabilidad en sus patrones de razonamiento. Como señalan los resultados cualitativos, hubo participantes que evidenciaron argumentaciones tautológicas, generalizaron experiencias personales, sostuvieron posturas relativistas con respecto al conocimiento, emplearon argumentos heterónomos para fundamentar sus opiniones y aludieron a creencias falsas arraigadas y a una autoridad para justificar. Sin embargo, otras fueron capaces de cuestionar la credibilidad de fuentes, distinguir lo que un individuo hace en contraste con la norma, integrar perspectivas y evaluar distintas posibilidades frente a un problema.

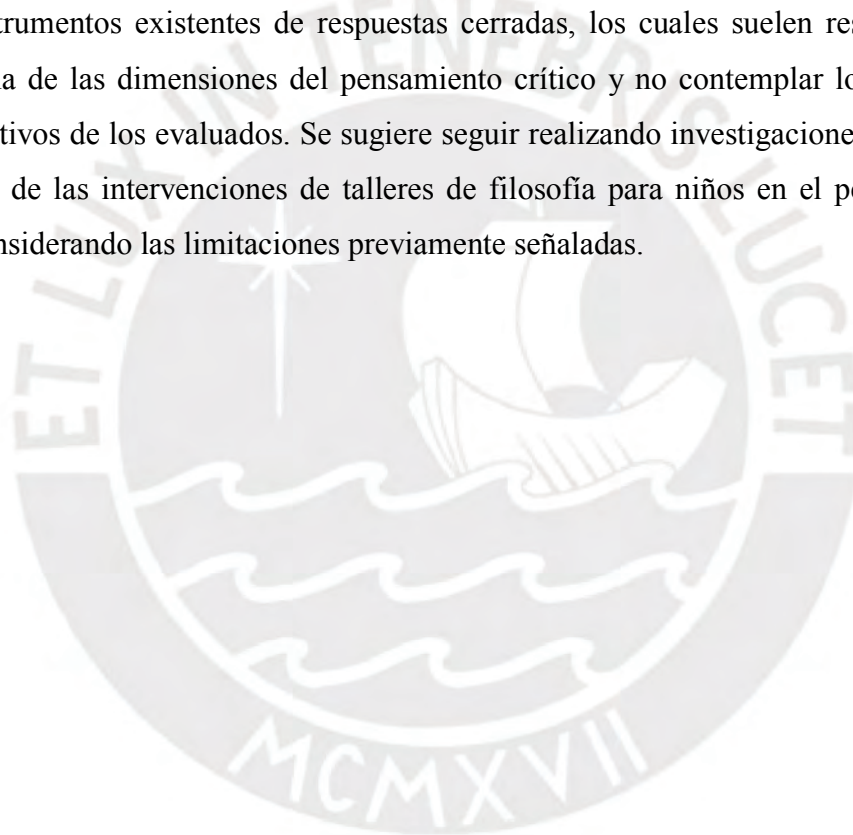
Con relación a las limitaciones propias del estudio, ha de considerarse que el piloto del cuestionario elaborado se realizó con un número reducido de participantes, lo cual no permitió contemplar una mayor cantidad de respuestas posibles ni considerar ajustes que hubiesen favorecido la precisión y comprensión del instrumento de medición. También cabe mencionar que la muestra de la investigación tuvo un tamaño pequeño y estuvo compuesta solo por estudiantes mujeres, lo cual impide la generalización de los resultados. En una línea similar, al contener elementos propios de una cultura específica, el instrumento elaborado para la presente investigación no podría replicarse en contextos donde las creencias sociales más valoradas sean muy distintas a las planteadas en los ítems.

A su vez, el número de expertos (2) que validó el instrumento empleado es reducido, por lo que se sugiere validar la prueba con otros expertos en caso se emplee en futuras investigaciones. Una limitación adicional es que no se pudieron recoger variables de control (por ejemplo: rendimiento académico, comprensión lectora, redacción, etc.) que podrían estar influyendo en el desarrollo del pensamiento crítico de las participantes (Kantowitz, Roediger III, y Elmes, 2009).

Por otro lado, al analizar la intervención (Taller de Filosofía para Niñas), se identifica que una limitación importante consistió en el número reducido de sesiones, así como en el amplio número de estudiantes por facilitadora encargada de brindar el taller.

Se esperaría que un número mayor de sesiones y un trabajo más personalizado favorezcan en mayor medida el desarrollo del pensamiento crítico de los participantes, lo cual sería interesante poder corroborar en futuras investigaciones.

Por último, es necesario mencionar que el presente estudio buscó cubrir el vacío de investigaciones en la región acerca del pensamiento crítico en niños y niñas, y de los efectos que tienen las distintas intervenciones educativas cuya finalidad es el desarrollo cognitivo. Asimismo, constituye un primer intento por construir un instrumento para medir el pensamiento crítico en niños y niñas, que incluya las distintas dimensiones de este proceso cognitivo, desde un formato de respuestas abiertas. Ello resulta significativo dada la escasez de medidas para la población mencionada y las limitaciones identificadas en los instrumentos existentes de respuestas cerradas, los cuales suelen restringirse a evaluar una de las dimensiones del pensamiento crítico y no contemplar los procesos argumentativos de los evaluados. Se sugiere seguir realizando investigaciones acerca de la eficacia de las intervenciones de talleres de filosofía para niños en el pensamiento crítico, considerando las limitaciones previamente señaladas.





Referencias bibliográficas

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R. y Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. y Persson, T. (2014). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 20(10), 1-40.
- Ames, P. y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor. La educación vista por los niños*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos/UNICEF.
- Ames, P. (1996). *Los niños también se dan cuenta: Imagen de la violencia, el terrorismo y la política desde los niños de Collique*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bermudez, A. (2015). Four tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118. doi: 10.7440/res52.2015.07
- Bermudez, A. (s/f). Tools of critical inquiry: analytical model. Unesco: Colombia.
- Bernstein, D., Coolin, A., Fischer, A., Thornton, W., Sommerville, J. (2017). False-belief reasoning from 3 to 92 years of age. *PLoS ONE*, 12(9).
- Burbules, N. y Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.), *Critical Theories in Education*. Nueva York: Routledge.
- Búho Rojo (s/f). Filosofía para Niños. Filosofía para Niños en el Perú [página web]. Recuperado de: <http://www.zavala.de/practicafilosofica/buhorojo/ninios.html>.
- Carretero, M. (2008). Constructivismo “mon amour”. En R. Baquero et al. (Eds), *Debates constructivistas* (pp.47-67). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación –CVR. (2003). Las organizaciones sociales: El sistema educativo y el magisterio. En CVR (Ed.), *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Recuperado de: <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20III/CAPITULO%203%20-%20Org%20Sociales%20frente%20al%20conflicto/3.5.%20ELSISTEMA%20EDUCATIVO%20Y%20MAGISTERIO.pdf>

- Cowden, S. y Singh, G. (2015). Critical Pedagogy: Critical Thinking as a Social Practice. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-25). Springer.
- Daniel, M. y Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5).
- Davies, M. Y Barnett, R. (2015). Introduction. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1-25). Springer.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, EEUU: D.C.HEATH & CO., Publishers.
- Dewey, J. (1988a). Analysis of Reflective Thinking. En L. Hickman y T. Alexander (Eds.), *The Essential Dewey. Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy*. Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1988b). The place of Judgement in Reflective Activity. En L. Hickman y T. Alexander (Eds.), *The Essential Dewey. Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy*. Indiana: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Dongo, A. (2002). *Piaget y los niños marginados. Epistemología genética, diagnóstico y soluciones*. Lima, Perú: Centro de Investigación e Innovación Permanente.
- Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum. En Mohammed, D., y Lewiński, M. (Eds.), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario*. Windsor, ON: OSSA.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-25.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Findings and Recommendations. Millbrae, EEUU: California Academic Press.
- Fontes, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R, Rubio, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de la investigación en psicología*. Madrid, España: UNED
- Gail D. H. (2008). Children's Critical Thinking When Learning from Others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x
- García-Moriyon, F., Rebollo, I. y Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4).

- Giroux, H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice. Theory and practice in educational administration*. Victoria, Australia: Deakin University.
- González, E. y Espino, G. (1995). *La escuela en la percepción de los jóvenes*. Lima, Perú: Tarea.
- Gormley, W. (2017). *The Critical Advantage: Developing Critical Thinking Skills in School*. Massachusetts, EEUU: Harvard Education Press
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for Children Practitioner Handbook*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Nueva Jersey, EEUU: Montclair State University.
- Guerrero, S., Cascado, C., Sausaa, M. y Enesco, I. (2017). My teacher is wrong: Preschoolers' opposition to non-conventional statements. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.11.001>
- Guerrero, G. y Rojas, V. (2016). *Understanding Children's Experiences of Violence in Peru: Evidence from Young Lives [Documento de trabajo Innocenti]*. Florencia, Italia: UNICEF.
- Halpern, D. (2007). The nature and nurture of critical thinking. En R. Sternberg, H. Roediger y D. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1–14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halpern, D. (2003). *Thought & Knowledge. An introduction to critical thinking*. New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halpern, D. (1998). Teaching Critical Thinking for transfer across domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Instituto de Opinión Pública. (2017). *Estilos de Crianza en el Perú: Obediencia y Respeto vs. Responsabilidad y Autonomía*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kantowitz, B., Roediger III, H. y Elmes, D. (2009). *Experimental Psychology* (9ª ed). México, D.F.: Thomson Learning.
- King, P. y Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass Publishers.
- Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>

- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Lam, C. M. (2013). *Childhood, Philosophy and Open Society: Implications for Education in Confucian Heritage Cultures*. Springer.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Nueva York, EEUU: Cambridge University Press.
- Manns, M., Salmon, A. y Trzmiel, B. (2014). *Education and Training in a Changing World: What Skills Do We Need?*. [archivo de video]. Recuperado de: http://www.unesco.org/archives/multimedia/?pg=33&s=films_details&id=3941. Bangkok: UNESCO.
- Martí, E. (2004). Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial.
- McLaren, P. (2009). Critical Pedagogy: A look at the Major Concepts. En A. Darder, M. Baltodano y R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*. Londres: Routledge.
- Mehta, S. y Whitebread, D. (2004). *Philosophy for Children and moral development in the Indian context*. University of Cambridge.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017b). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) 2016. Resultados de la participación de Perú. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Evaluación Censal de Estudiantes*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes/Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana Sexto grado de Primaria. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).

- Miranda, A. (2016). El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana. *Avances de Investigación. Educación y aprendizajes* 21. Lima: Grade. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ai21.pdf>
- Montclair State University. (s/f.). *The World of Philosophy for Children* [página web]. Recuperado de: <https://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/philosophy/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers, 41*, OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Informe de resultados TERCE*. Santiago, Chile: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI*. Investigación y perspectiva en educación. (Documentos de trabajo). UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr calidad para todos*. [Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo]. Ediciones UNESCO.
- Oyler, J. (2016). Philosophy with Children: The Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. doi: 10.1007/978-981-287-532-7_226-1.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Santa Rosa, EEUU: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. New Jersey, EEUU: Financial Times Prentice Hall.
- Paul, R. y Elder, L. (2007). *White Paper. Consequential validity: using assessment to drive instruction*. Foundation for Critical Thinking. Recuperado de: www.criticalthinking.org.
- Pells, K. y Ogando, M. (2015). *Corporal Punishment in Schools: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Vietnam* (Innocenti Discussion Paper No. 2015-02). Florencia, Italia: UNICEF.

- Ramírez, C., Cueto, S., Pain, O. y León, J. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima*. Lima, Perú: Grade.
- Riesenmy, M., Mitchell, S., Husgins, B. y Ebel, D. (1991). Retention and transfer of Children's self-directed critical thinking skills. *Journal of Educational Research*, 38(1).
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. y Hoogveld, B. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Luxembourg: JRC Scientific and Technical Reports/Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf>
- Riesenmy, M., Mitchell, S., Husgins, B. y Ebel, D. (1991). Retention and transfer of Children's self-directed critical thinking skills. *Journal of Educational Research*, 38(1).
- Rojas, V. (2016) *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado?: reflexiones a partir de los servicios de educación y salud*. Lima: GRADE. (Documentos de Investigación 81).
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington, EEUU: National Institute of Education.
- Tamayo, A. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), pp 211-233.
- Topping, K. y Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology* 77(2), 271 - 288. doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>
- Trickey, S. y Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380. doi: <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- Valle, A. y Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar: Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En Hernández, García y De La Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura/AUPDSC.
- Wagner, T. (2010). *Overcoming The Global Achievement Gap* [Diapositivas]. Cambridge, EEUU: Harvard University. Recuperado de:

<http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20-%20global%20achievement%20gap%20brief%205-10.pdf>

Zevallos, A. (2012). La escuela: aprendiendo a leer, sumar y obedecer. *Revista ISEES*, 10, 61-75.





Apéndices

Apéndice A: Comunicado a padres de familia y consentimiento informado

Estimado(a) padre/madre de familia,

Lo(a) saluda cordialmente Flavia Mendiola Rodríguez, estudiante del doceavo ciclo de la especialidad de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El motivo de esta carta es invitar a su hija a participar voluntariamente de la investigación titulada **“Desarrollo del pensamiento crítico a partir de un Taller de Filosofía para Niños”**.

Esta investigación forma parte de mi proyecto de Tesis de Licenciatura en Psicología Educacional y está bajo la asesoría de Alessandra Dibós, profesora del Colegio XXY, quien dictará las sesiones de tutoría de su hija; y de la profesora principal a Susana Frisancho Hidalgo, docente del Departamento de Psicología de la PUCP. Además, el estudio cuenta con la **aprobación del Colegio XXX**.

La finalidad de esta investigación es **examinar los resultados del taller de filosofía para niños** en el que su hija participará este trimestre, como parte del curso de tutoría. El consentimiento para que su hija participe en esta investigación implica lo siguiente:

- a) Autorizar que su hija resuelva una **prueba escrita** con preguntas relacionadas a noticias o a la vida cotidiana de chicos y chicas de su edad, **en dos oportunidades** (en un primer momento, durante las primeras semanas del trimestre, y, en un segundo momento, durante la última semana del mismo). Cada aplicación durará aproximadamente 35 minutos y se realizará dentro del horario de tutoría.
- a) Permitir que se analicen los productos elaborados por su hija como parte de las horas de tutoría, así como que se realicen grabaciones de audio de los diálogos filosóficos de las estudiantes, para evaluar el progreso en su investigación filosófica. Una vez culminada la investigación, estas grabaciones serán eliminadas.

Los resultados obtenidos serán confidenciales y no tendrán ninguna repercusión en las calificaciones de su hija. Para ello, se asignará un código a cada estudiante, con el cual se reemplazará su nombre en la prueba y en el análisis de sus producciones dentro del horario de tutoría.

Al finalizar el estudio, se darán resultados globales (no individuales) a la institución educativa y a la docente a cargo de la tutoría.

En este sentido, solicito su permiso para que su hija participe de la investigación. Si tuviera alguna duda, comuníquese conmigo, Flavia Mendiola (flavia.mendiola@pucp.pe), o la docente a cargo de supervisar el estudio: Susana Frisancho Hidalgo (sfrisan@pucp.edu.pe).

A continuación adjuntamos un consentimiento informado que, en caso se encuentre de acuerdo, le agradeceré me haga llegar a través del cuaderno de comunicados.

Muchas gracias por su tiempo y atención,

Flavia Mendiola

Consentimiento informado

Yo, _____ padre/madre o apoderado de _____ de - _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hija participe en el estudio realizado por la alumna Flavia Mendiola del 12vo ciclo de la especialidad de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este se realizará bajo la supervisión de la docente Susana Frisancho Hidalgo.

Acepto que:

- La investigadora aplique una prueba escrita de pensamiento crítico a mi hija, en dos oportunidades a lo largo del trimestre. Estas durarán 35 minutos aproximadamente y se aplicarán dentro del horario de tutoría.
- La investigadora analice los productos elaborados por mi hija como parte del curso de tutoría, así como que realice grabaciones de audio de los diálogos filosóficos de las estudiantes, dentro del mismo curso. Estas grabaciones serán eliminadas una vez culminada la investigación.
- Los resultados obtenidos serán confidenciales y no tendrán ninguna repercusión en las calificaciones de mi hija.
- La investigadora informará sobre los resultados globales (no individuales) a la institución educativa y a la docente a cargo de la tutoría.
- La participación de mi hija en la investigación será voluntaria. Si por alguna razón decide interrumpir su participación, se respetará su deseo de retirarse.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, puedo contactarme con la asesora de investigación: Susana Frisancho Hidalgo (sfrisan@pucp.edu.pe). O comunicarse directamente con la investigadora: Flavia Mendiola (flavia.mendiola@pucp.pe)

Lima, ____ de _____ del 2018

Nombre y firma del apoderado(a)

Apéndice B: Asentimiento para participantes

Hola, mi nombre es Flavia Mendiola Rodríguez y soy estudiante de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Estoy haciendo una investigación sobre un tema que me interesa mucho, pues quiero conocer cómo es que las estudiantes de 6to de primaria piensan críticamente sobre distintos temas de la vida cotidiana, por ejemplo, qué preguntas se hacen o cómo justifican sus opiniones. Sería muy importante contar con tu participación para hacer el estudio. **El colegio y tus padres tienen conocimiento de esta investigación y están de acuerdo con que participes**, si es que tú lo deseas.

La participación consiste en responder a algunas preguntas relacionadas a noticias o a cosas que les pasan a otros chicos y chicas de tu edad. Esto durará aproximadamente 35 minutos y se aplicaría en dos momentos del trimestre, al iniciar y al terminar el taller de filosofía que se realizará durante la hora de tutoría.

Si decides participar y en algún momento te llegaras a sentir cansada o incómoda por alguna pregunta, me lo puedes decir y podemos hacer una pausa o terminar la participación, sin que ello te genere ningún problema.

Además, la participación implica que me autorices para revisar los trabajos que hagas durante el taller y grabar en audio los diálogos filosóficos que se den durante el mismo. Ello me permitirá analizar cómo es que van cambiando los procesos de investigación filosófica de todas las que participan del taller.

Los resultados serán confidenciales. Eso quiere decir que sólo yo, Ale y mi asesora de Tesis escucharemos estos diálogos y que una vez que haya terminado la investigación, borraré los audios. Además, tu nombre no va a aparecer en mi trabajo final y te aseguro que, si alguien lee el trabajo, no podría identificarte.

Después de haberte contado todo esto, te pregunto si deseas participar de la investigación y, si estás de acuerdo, te pido que completes los datos que se encuentran debajo. Si tienes alguna duda puedes hacerla en este momento.

¡Gracias!

Pd: Si tienes otra duda, también puedes mandarme un correo a mí (flavia.mendiola@pucp.pe) o a mi asesora de tesis Susana Frisancho Hidalgo (sfrisan@pucp.edu.pe).

Yo _____ acepto participar voluntariamente del estudio conducido por la estudiante de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Flavia Mendiola Rodríguez. Me han informado que:

- El propósito de la prueba escrita es conocer cómo es que los estudiantes de 6to de primaria piensan críticamente sobre distintos temas de la vida cotidiana.
- Esta prueba durará 35 min apróx. y será aplicada en dos momentos del bimestre, dentro del horario de tutoría.
- Flavia grabará en audio los diálogos filosóficos del taller y revisará nuestros trabajos para poder analizar cómo es que cambian nuestros procesos de investigación filosófica.
- Los resultados serán confidenciales y las grabaciones serán eliminadas cuando termine su investigación.
- Si me siento cansada o incómoda por alguna pregunta, lo puedo decir, y puedo hacer una pausa o terminar la participación, sin que ello me genere ningún problema.
- Si tengo alguna duda, puedo escribirle a Flavia (flavia.mendiola@pucp.pe) o a su asesora de tesis Susana Frisancho Hidalgo (sfrisan@pucp.edu.pe).

Nombre y firma de participante: _____

Apéndice C: Taller de Filosofía para Niñas

Autora del taller: Alessandra Dibos Gálvez

Objetivo del taller: Introducir a las estudiantes al pensamiento filosófico y a la práctica de investigación filosófica en comunidad*.

*Este taller se adscribe a la propuesta de Mathew Lipman (2016), quien comprende el pensamiento filosófico como un proceso multidimensional que implica el desarrollo de tres tipos distintos de pensamiento: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento ético-cuidante.

En el taller propuesto, y basándose en la propuesta de Lipman (2016), la facilitadora comprende al pensamiento crítico como aquél que hace posible el buen juicio en tanto se fundamenta en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto; mientras que entiende al pensamiento creativo como la capacidad de establecer conexiones entre distintas ideas y de articularlas con el propio pensamiento, así como de plantear hipótesis novedosas. Finalmente, define al pensamiento ético-cuidante como el respeto manifestado hacia las personas que conforman la comunidad de indagación, lo cual incluye la capacidad de escuchar atentamente a otros y reconocer su derecho a expresar su propio punto de vista.

Temáticas abordadas:

- Preguntas filosóficas: Características de las preguntas filosóficas
- ¿Puedo amar a los animales y al mismo tiempo comerlos?: Trato/Maltrato a los animales, sus derechos y el trato diferenciado que reciben.
- ¿Mundo cruel?: Aspectos relacionados a la crueldad, como por ejemplo, la víctima, la motivación detrás de los actos, las consecuencias, los sentimientos experimentados por los actores, entre otros.