

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

UNIDAD DE POSGRADO

**La filosofía y el pensamiento crítico desde un enfoque
pragmático: el caso de su aplicación en la educación
superior en Lima**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Filosofía con
mención en Historia de la Filosofía

AUTOR

Karla Mavel BOLO ROMERO

ASESOR

Roberto Juan KATAYAMA OMURA

Lima – Perú

2017

DEDICATORIA

A Salvador: hijo tu amor llena de vida la mía, tu sonrisa ilumina mi alma.

Para Nilda: madre mía, gracias por tu abnegación, por tu tesón, tu increíble fuerza y tu entereza.

Para Augusto: mi compañero, mi amigo, mi alter ego. Eres mi motor inmóvil, muchas veces mi mejor parte. Creíste en mí, incluso cuando yo había dejado de hacerlo.

Para Juan: sin ser mi padre, te ganaste el título. Gracias a ti fui profesional. Me apoyaste. A veces me desesperas, pero así eres tú.

Para Teo: papito lindo, por creer siempre en mí, por quererme y cuidarme, por haber estado siempre a mi lado.

Para Víctor: porque el tiempo nos devuelva la fuerza...

Para Guido: tío, voy para adelante.

Para toda mi familia: tíos y tías, primos y primas, sobrinos y sobrinas, etc. Porque están, nos apoyamos, somos una familia en las buenas, y en las malas.

Para Toya: por su constancia.

Para mis amigas: Lía, Shirley, Lucero, Gianina, Silvana, Karla y Cristina porque no me juzgan, porque me aconsejan, me apoyan, me aceptan.

AGRADECIMIENTO

A la UNMSM por haberme albergado.

Al Dr. Roberto Katayama, por su paciencia y dedicación.

A mis amigos de Formación General: Margarita, Patricia, Natalia, Jaqueline, Delia y Ursula.

ÍNDICE

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Resumen	8
Introducción	11

Capítulo I: Planteamiento del estudio: filosofía y pensamiento

crítico	17
1. El Humanismo, los textos filosóficos y su factibilidad	17
A. Aristóteles	18
B. Thomas Hobbes	19
C. Karl Marx	20
D. Filósofos contemporáneos	21
1.1. Textos filosóficos	22
1.1.1. ¿Qué se entiende por pensamiento crítico y prospectivo?	24
1.1.2. Relación del Pensamiento Crítico y Prospectivo con el Humanismo	37
1.2. Planteamiento del problema	45
1.3. Formulación del problema	56
1.3.1. Problema general	56
1.3.2. Problemas específicos	57
1.4. Formulación de los objetivos	57
1.4.1. Objetivo general	57

1.4.2. Objetivos específicos	57
1.5. Formulación de las hipótesis	58
1.5.1. Hipótesis general	58
1.5.2. Hipótesis específicas	58
1.6. Justificación de la investigación	59
1.7. Limitaciones	59

Capítulo II: Marco teórico: textos filosóficos, comprensión lectora

y pensamiento crítico	61
2.1. Antecedentes de la investigación	61
2.1.1. Justificación de lo empírico como sustento para la enseñanza de la filosofía	61
2.1.2. Antecedentes internacionales	66
2.1.3. Antecedentes nacionales	75
2.2. Tipos de texto	78
2.2.1. Textos narrativos	78
2.2.2. Textos argumentativos	78
2.3. Concepciones de Pensamiento Crítico	79
2.4. La lectura: una manera de acceder al pensamiento crítico	81
2.4.1. La comprensión lectora	82

Apéndice General: Marco metodológico: experimentando la filosofía en la práctica	85
3.1. Tipo de investigación	85
3.2. Diseño y esquema de investigación	86
3.3. Población y muestra	87
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	87
3.4.1. Técnicas de recolección de datos	87
3.4.2. Instrumento de recolección de datos	87
Apéndice II: Resultados	91
a. Evaluación general de consistencia interna	91
b. Análisis de la puntuación general en el Pre test y Post test	93
Apéndice III: Discusión	99
Conclusiones	102
Recomendaciones	103
Bibliografía	104
Anexos	109
Tabla N°01: Índices de confiabilidad de Kuder Richardson (KR-20)	
Tabla N° 2: Prueba de Kolmogorov-Smirnov	
Tabla N° 3: Prueba de homogeneidad de varianzas	

Gráfico N° 1: Comparación de las puntuaciones dados en el Pre Test y Post Test.

Tabla N° 4 Análisis descriptivo de los puntajes en el Pre test y Post test

RESUMEN

Hace más de un siglo Karl Marx sostuvo en su “Tesis Sobre Feuerbach” que los filósofos no habían hecho más que interpretar la realidad, cuando de lo que se trataba era de transformarla. Con ello Marx criticaba la aparente naturaleza teórica y especulativa de la filosofía (y los filósofos) anteriores a él. Sin embargo, este reproche era injusto pues la filosofía, por lo menos desde Sócrates, ha buscado proporcionar a los seres humanos una vida mejor, lo que llevó a Aristóteles a sostener que el objetivo de la vida humana era la felicidad y que la ética ayudaba al logro de este objetivo.

Obviamente, el mundo actual es muy diferente a la Europa decimonónica que conociera Marx y aún mucho más distante del mundo griego clásico. La revolución industrial ha sido superada y ha dado lugar a la llamada “era del conocimiento” la cual se complementa con lo que Lyotard denominó “postmodernidad”. En ella los saberes enciclopédicos y los saberes de contenido estático son reemplazados por las competencias sociocognitivas que involucran el saber conocer, el saber ser y el saber actuar. Sabio ya no es quien tiene datos o contenidos cognitivos amplísimos (pues estos están disponibles en la red) sino quien tiene las competencias para identificar, interrelacionar aplicar e incluso producir nuevas interrelaciones entre estos datos. La aplicación práctica de la filosofía entonces tiene un nuevo radio de acción, el desarrollo del “aprender a pensar” o “pensamiento crítico”.

Por lo anterior, en la presente tesis titulada “La filosofía y el pensamiento crítico desde un enfoque pragmático: el caso de su aplicación en la educación superior en Lima” tuvo como objetivo general: Aplicar la filosofía y el pensamiento crítico en la educación superior en Lima a través de la lectura de textos filosóficos.

Dentro de los cauces epistemológicos de la Metodología de la Investigación Científica, la presente tesis es una investigación de tipo explicativa o causal, de diseño experimental, de nivel cuasi experimental, de enfoque cuantitativo y de corte longitudinal. Es explicativa o causal porque permite establecer un antes y un después de la aplicación de textos filosóficos en la educación superior en Lima. Su diseño es experimental porque manipula variables en ambientes controlados. Es de nivel cuasi experimental porque si bien hay un grupo experimental, éste no es homogéneo debido a la imposibilidad práctica de ello ya que se aplicó a secciones de un curso universitario en las que cualquiera que cumpliera los pre requisitos se podía inscribir. Su enfoque es cuantitativo porque los resultados son medibles. Es de corte longitudinal porque las mediciones se realizan a lo largo del espacio temporal de un ciclo académico.

El instrumento utilizado para la realización de la investigación fue el test de Cloze, el mismo que fue aplicado a manera de pre y post test. La prueba estadística que permitió evaluar la consistencia interna fue la KR20, pues la información corresponde a respuestas dicotómicas. Para efectos de realizar la comparación de las puntuaciones obtenidas con la ejecución del pre test y test se evaluó el cumplimiento de supuesto de normalidad y homocedasticidad de los datos. Para

evaluar la normalidad se utilizó la prueba Kolmogorov Smirnov y para evaluar la homocedasticidad se utilizó la prueba Levene. Finalmente, para evaluar resultados no paramétricos se utilizó la prueba de Mann Whitney. Luego de la evaluación de los resultados se proponen las sugerencias a fin de continuar con el objetivo de la investigación.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene una concepción transdisciplinar de los saberes. De este modo, se parte del presupuesto de que la filosofía tiene que reinsertarse a dialogar con los otros saberes, ya sea las ciencias sociales, naturales, ya sea con los mitos o saberes autóctonos. Concordamos con el filósofo e historiador norteamericano, gran impulsor del concepto de sistema-mundo, Immanuel Wallerstein, en que el gran error de las ciencias es su fragmentación. Así, parafraseándolo, creemos que tenemos que abrir la filosofía a un diálogo constante con las ciencias sociales y los distintos otros saberes. Desde esta arista es que nuestra tesis obedece a ciertos criterios que no se apoyan únicamente en un enfoque y examen filosófico, sino que, por el contrario, se ubica en las esferas de la filosofía, psicología, pedagogía, sociología y estadística. (83).

En otras palabras, nuestro trabajo implica el reconocimiento de que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones. (Wallerstein 87)

Cabe mencionar también que

... la tarea de reestructuración de las ciencias sociales debe ser resultado de la interacción de estudiosos procedentes de todos los climas y de todas las

perspectivas (tomando en cuenta género, raza, clase y culturas lingüísticas), y que esa interacción mundial sea real y no una mera cortesía formal que encubra la imposición de las opiniones de un segmento de científicos del mundo. (Wallerstein 83) Y, del mismo modo, la filosofía debe dialogar con estos saberes fragmentados. Es a lo que este trabajo apunta; a re-unir lo separado, a re-fragmentar lo fragmentado, demostrando que es factible la aplicación pragmática de la filosofía a través de la aplicación de textos de filosofía.

Dicho esto, el curso de Pensamiento Crítico y Prospectivo se dicta en el primer año en la Facultad de Ciencias Administrativas de una universidad en Lima, en la Escuela de Administración. También como curso obligatorio para los alumnos de la Escuela de Psicología. Este curso pertenece al área de Formación Básica; es de carácter teórico-práctico y obligatorio. Se propone que el estudiante emita juicios críticos y dé valor sobre el proceso de desarrollo de la sociedad peruana en sus aspectos: geográfico, social, económico y político. Tiene la siguiente competencia: argumenta juicios críticos con el fin de valorar la administración en el proceso de desarrollo de la sociedad peruana desde la Colonia hasta el siglo XX y las perspectivas actuales, demostrando objetividad, responsabilidad y respeto.

Otro de nuestros supuestos es la idea de entender lo específica de algo en y *desde* aquello específico y no caer en generalizaciones o abstracciones al formular frases como “la filosofía ayuda a desarrollar el pensamiento crítico”. Sino que aquí queremos demostrarlo en casos concretos. Marx decía:

... todos los estadios de la producción tienen caracteres comunes que el pensamiento fija como determinaciones generales, pero las llamadas *condiciones*

generales de toda producción no son más que esos momentos abstractos que no permiten comprender ningún nivel histórico concreto de la producción. (Marx 08) Nosotros decimos que no se puede caer en burdas abstracciones, sino que debemos, después de realizar las abstracciones, *elevarnos a lo concreto*. Dicho de otro modo, partiremos de las determinaciones de nuestras especificidades.

Es con la base de estos supuestos filosóficos que usaremos las herramientas científicas y humanísticas para examinar y comprender los fenómenos, problemas y soluciones a la factibilidad del uso de textos filosóficos con un propósito metacognitivo en el curso Pensamiento Crítico y Prospectivo en el primer año en la Facultad de Ciencias Administrativas de una universidad particular en Lima, en la Escuela de Administración. Además, comprobaremos que ciertos textos filosóficos básicos posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico.

Cabe mencionar, para evitar confusiones, que no pensamos que de la lectura de todos los textos filosóficos se obtienen los mismos resultados. Existe una heterogeneidad de temas, discusiones, debates, disciplinas y autores. No es lo mismo leer el “Ser y Tiempo” de Martín Heidegger que el “Bartolomé o de la dominación” de Augusto Salazar Bondy o “La ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión” de Enrique Dussel que leer la “Aparición” de Mariano Ibérico o “El Mundo Como Voluntad y Representación” de Arthur Schopenhauer esto debido a que forma y contenido van de la mano, esto es; si bien el pensamiento crítico es una competencia, para que los textos puedan ser comprendidos se requiere también de la semántica y la pragmática propias de la filosofía, esto es; el lector debe estar familiarizado con la filosofía y tesis del autor así como la “jerga” específica de cada filósofo. ¿Sería factible que un estudiante

de Administración de primer año de una universidad particular en Lima comprenda la “Fenomenología del Espíritu” de Hegel? Según mi propia experiencia, yo tendría serias dudas que incluso un estudiante de primer año de la Carrera de Filosofía de la Universidad Decana de América lograra entenderlo.

Para estos estudiantes que no son de Filosofía, ni siquiera del área de humanidades, es que tenemos que ir desgajando y parametrando las barreras y límites que nos servirán para sostener que la lectura de textos filosóficos creen un Pensamiento Crítico y Prospectivo, seleccionando textos para cuya comprensión no se requiera un conocimiento especializado, pero al mismo tiempo que sean texto que desarrollen los indicadores que posee el pensamiento crítico.

Esta investigación se compone de dos capítulos, un apéndice general y dos apéndices de resultados. En el primer capítulo, se plasma la información pertinente a la experiencia curricular de Pensamiento Crítico, así mismo se explica su estrecha relación con las lecturas filosóficas. Del mismo modo, se esboza una primera propuesta que hace referencia a la relación de los textos filosóficos con la humanización. Se examina aquí cómo se entreteje el discurso, la estructura y bases de los efectos que causa la lectura de textos filosóficos en los estudiantes. Por otro lado, se ha pretendido determinar si es factible aplicar la filosofía y el pensamiento crítico en la educación superior en Lima a través de la lectura de algunos textos filosóficos.

El capítulo I, el más denso y en el que se expone y entreteje la mayoría de argumentos y nuestra propuesta principal en torno a los textos filosóficos y como

estos pueden permitir la aplicación de la filosofía de manera pragmática. Asimismo, se esboza el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis e identificación de las variables una vez hayamos demostrado si los textos filosóficos pueden o no lograr la introducción de un pensamiento crítico en nuestro objeto ya indicado. Se trata de la presentación y argumentación de la problemática, así mismo se presenta la justificación, la viabilidad y las limitaciones de la investigación y comprobación empírica basada en nuestro previo análisis sobre los textos filosóficos.

En el capítulo II se presenta la teoría pertinente a la investigación. Se presenta el marco teórico que sostiene la investigación, en el que se trata de evidenciar desde un punto de vista teórico la vinculación existente entre las lecturas filosóficas y la experiencia curricular de Pensamiento Crítico y Prospectivo . De esa manera podemos fundamentar la práctica.

Los apéndices corresponden al marco metodológico, pues la investigación como tal necesita justificar el método que se utilizó, así como también se muestran y analizan los resultados de la aplicación del instrumento. Se justifica la aplicación de las diversas pruebas estadísticas, tales como: KR20 para evaluar la consistencia interna, pues la información corresponde a respuestas dicotómicas. Dicha prueba señala que el nivel de confiabilidad aumenta en el post test. Para evaluar la normalidad y la homocedasticidad se utilizó las pruebas de Kolmogorov Smirnov y la prueba de Levene. Respectivamente. La misma que nos permitió evaluar resultados paramétricos. Finalmente, se utilizó la prueba Mann Whitney

para resultados no paramétricos. Usamos estas pruebas por pedantería o prurito de tecnicismo sino para poder demostrar con un estudio epistemológicamente sustentado en pruebas estandarizadas que la lectura de textos filosóficos influye en el desarrollo del pensamiento crítico.

En el apéndice II se presenta la discusión, en la misma se tomó en cuenta tanto los objetivos como los resultados de las investigaciones que sirven como antecedentes, así se pudo establecer las comparaciones con los resultados que se obtuvieron en esta investigación. Esta comparación evidencia como producto la discusión. Lo que permite señalar algunas sugerencias pertinentes luego de la aplicación de los instrumentos y de observar detalladamente los resultados de dicha aplicación. Finalmente, se presentan las conclusiones que se estiman como las más pertinentes para la culminación de la investigación. Por lo menos, en una primera parte.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO: FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

1. El Humanismo, los textos filosóficos y su factibilidad:

Para explicar los temas del presente subcapítulo es necesario responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el pensamiento Crítico y Prospectivo?
- ¿Qué texto de filosofía es o no es en su contenido, tiempo y propuesta factible para que genere un pensamiento crítico en los estudiantes?
- ¿En qué saberes es factible que los textos filosóficos generen un pensamiento crítico y en qué otros saberes es necesario, pese a los parámetros de su factibilidad?

Para responder estas interrogantes pasemos antes a examinar en primer lugar qué es un *texto filosófico*, qué entendemos por *filosofía*, ligada a lo educativo, y, de mayor importancia para nuestra tesis: si estos textos y la misma filosofía tienen unos caracteres *universales*, *particulares* o ambos.

En primer lugar, expondremos qué estamos entendiendo por filosofía, no sin antes exponer ciertos clásicos conceptos de filosofía. En el periodo de la filosofía antigua

la pregunta fundamental era la pregunta por el Ser. Después, el Ser pasó a ser Dios. Para, en la Modernidad, dar paso al sujeto como eje de reflexión. Se puede decir que hubo un salto de lo ontológico, a lo ontoteológico para dar paso finalmente a lo epistemológico. Esto a grandes rasgos, pues nos sirve como esquema para poder ir visualizando las posturas filosóficas. Aunque cabe aclarar, no expondremos todas las visiones, sino solo las que nos servirán para realizar nuestra investigación.

A. Aristóteles:

Para Aristóteles el problema de la filosofía se torna complicado si no se tiene tino para desentrañar el origen de su término. En el primer libro de la *Metafísica*, Aristóteles problematizará sobre el término *sophós*, sabio, definiéndolo de cinco maneras: en primer lugar,

[1]... el sabio sabe todas las cosas en la medida de lo posible, sin tener, desde luego, ciencia de cada una de ellas en particular. [2]... es capaz de tener conocimiento de las cosas difíciles... [3] el que más exacto en el conocimiento de las causas y capaz de enseñarlas [4] aquella que se escoge por sí misma y por amor al conocimiento es sabiduría en mayor grado que la que se escoge por sus efectos. [Y, finalmente, 5]... no corresponde al sabio recibir órdenes, sino darlas (...). (Aristóteles 75).

Así pues, tomando en cuenta los rasgos del “sophos” (quien es el filósofo) se irá entendiendo los presupuestos y características de qué es un filósofo para Aristóteles y qué es la filosofía. Así, pues, Aristóteles expondrá su concepto de filosofía como ciencia teórica, no productiva, que “...ha de estudiar los primeros principios y causas...” (Aristóteles 76).

B. Thomas Hobbes

Hobbes, en lo que ha filosofía política respecta, es un pensador icónico de la Modernidad por su postura del Estado Natural, de pacto social, por su idea de libertad negativa, etc., Ahora bien, en el caso de la filosofía, es muy fácil notar una visión mecanicista matematizada. La actividad de la razón se reduce a la suma y la resta, nos manifiesta. Análogamente, en sus términos: “La Filosofía es el conocimiento de los efectos o fenómenos por el conocimiento de sus causas o generaciones y, a la vez, de las generaciones que pueda haber, por el conocimiento de los efectos, mediante un razonamiento correcto”. (Hobbes 38). Existe claramente una relación de causa-efecto que entrecruza el concepto de filosofía de Hobbes. Debemos también rescatar los objetivos que están presentes en su concepto de filosofía. En términos de Hobbes:

El fin o el objeto de la Filosofía es que podamos utilizar efectos previstos para nuestra conveniencia, o que una vez conocidos esos efectos por la mente por aplicación de unos cuerpos a otros, se produzcan efectos similares en la medida en que la fuerza humana y la materia de las cosas lo permitan, mediante el trabajo de los hombres, para los usos de la vida humana. (Hobbes 40).

Para Hobbes una de las principales fortalezas de la filosofía es su uso en la vida humana. Esta es otra tesis que debemos asumir y, obviamente, con la cual compartimos opinión y que a la vez nos servirá de guía en nuestra investigación. Dejando de lado su visión mecanicista-causalista hobbsiana, algo ya superado por las modernas teorías físicas y sociales, la filosofía para la vida humana que propugna Hobbes es una propuesta que, pensamos, se mantiene vigente.

Desde su postura mecanicista, y logocentrista, Hobbes explica que la filosofía tiene como función investigar o bien las propiedades a partir de la generación o bien la generación a partir de las propiedades; ya que allí donde no se dé generación alguna o alguna propiedad, no se da Filosofía alguna. En consecuencia la Filosofía excluye la Teología, o doctrina de la naturaleza y atributos de Dios, eterno, inengendrable, incomprendible, en el que no cabe ninguna composición, ninguna división y ninguna generación... aquéllas en las que no hay lugar para más o menos, es decir, para el razonamiento. (Hobbes 42).

C. Karl Marx

Marx, en un principio afiliado a la filosofía de Hegel y Feuerbach, fue desprendiéndose poco a poco de estos enfoques para en la primavera de 1845 redactar sus famosas y ya mencionadas Tesis sobre Feuerbach. Si es cierto que Marx seguirá usando la filosofía de Hegel –el método invertido– pero de una manera distinta: ya no partiendo de la idea, sino del sujeto vivo. Ahora bien, la undécima tesis nos ayudará a comprender mejor la visión marxista de la filosofía. Dice Marx: “Die Philosophen haben die Welt nur verschie den interpretiert; es kömmt drauf an, sie zu verändern”. (Bolivar 121). En esa última tesis expondrá su visión del que debe hacer un filósofo. Sin embargo, antes expuso sus críticas al idealismo alemán, al materialismo mecanicista, a Feuerbach y al idealismo en general. Criticó la visión del materialismo que no va más allá de *gegenstand* y no llega al *objekt*. Al idealismo, por partir de la idea, es decir, de lo inexistente materialmente, por no tener en cuenta la materia, ni la praxis; por tener el mundo de cabeza. En la tesis once ya expondrá su visión del filósofo relacionado con la

praxis; el filósofo no debe interpretar, sino de transformar. Marx afirma la importancia de cambiar el mundo transformándolo y no quedarse en meras ideas o discurso. La filosofía así se convierte en un arma para la revolución o transformación del *Welt*.

D. Filósofos contemporáneos

Nos guiaremos del texto de la antología de los profesores sanmarquinos José Carlos Ballón, Raymundo Prado y Juan Abugattás. En el tomo I de su antología titulada *Para iniciarse en filosofía*, nos alcanzan las concepciones que sobre la filosofía tuvieron cuatro destacados filósofos europeos del siglo XX, siendo cada una distinta de la de los otros, por ejemplo; para Heidegger la filosofía está más relacionada con la reflexión sobre el ser mientras que para Russell la filosofía es valiosa no por las respuestas que da sino por las dudas que suscita.

Tomamos en cuenta también a Fernando Savater (2010) en *Las preguntas de la vida* y a Thomas Nagel (citado por Savater en la mencionada obra), entenderemos por filosofía, nos dicen: la actividad del pensar cuyo objetivo es la autoreflexión y la autocomprensión sobre lo comprendido, una suerte de reflexión meta teórica sobre nuestro saber y nuestro actuar.

Así, pues concluimos que la filosofía *es un saber estructurado en base a la razón y el mito que, apoyado en rasgos reflexivos y críticos, se inclina a comprender y transformar la realidad*. En base a esta definición seguiremos nuestros siguientes

análisis. La filosofía servirá para solucionar ciertos problemas pedagógicos en la universidad que nosotros examinaremos.

1.1. Textos filosóficos

Sócrates, se defiende, argumenta y expone la “verdad” para protegerse de las acusaciones de los sofistas. A quienes enfrentaba y ridiculizaba en muchas ocasiones. Homero, cuenta las aventuras, matanzas y hazañas tanto de los aqueos como de los danaos. Platón tampoco escribió lo que propiamente llamaríamos actualmente “textos filosóficos” sino que sus diálogos imitan artísticamente la conversación socrática. Existía una profunda tensión entre lo oral, por un lado, y lo escrito, por otro.

Por el lado peruano también fue similar. En muchas de las crónicas se menciona, junto con los Amautas, a las escrituras de los Inkas. Con todo, en Occidente la escritura le dio la estocada final al lenguaje oral como medio de transmisión de conocimiento. Y, como suele suceder, a modo de dominó, las fichas cayeron por su propio peso.

En esta parte del mundo el problema de la existencia de la escritura es incierta nuestra situación, a saber de los Quipus y los Quipucamayoc. Ya decía Jacques Derrida que “... the ethnocentrism which, everywhere and always, had controlled the concept of writing”. (Derrida 3). No problematizaremos sobre el etnocentrismo, pero sí nos centraremos un poco en analizar lo que es un texto filosófico.

Un texto es un símbolo, es un medio y un lenguaje. El texto es un jeroglífico social que lleva sobre los hombros una pesada tradición. Esta se enfrenta al sujeto arqueólogo, que quiere decodificar el mensaje. Tras este sujeto arqueólogo se encuentra a la vez un cúmulo tradicional de costumbres. Diría Heidegger, el ser es en su *historicidad*. El texto se realiza al ser decodificado; sin embargo, no existe en este texto una cosa que pueda ser interpretada por A del mismo modo que B, sino que, por el contrario, cada sujeto asimila, desde su historicidad, su tradición y costumbres, parte del mensaje que su mundo le permite comprender. El texto se re-crea en cada lector. Estos pueden llegar a muchos puntos en común, pero cada uno llegará a puntos y aristas distintas que el otro. El texto guarda un grado de relación y coherencia con cada sujeto que lo decodifica. Así, la relación será notable cuando cada sujeto arqueólogo exprese el contenido del texto. El texto para ser interpretado, presupone ponerse la máscara de la historicidad. No existe una llave maestra que permita entender la verdad absoluta del texto, sino que se llegará a él partiendo de nuestra tradición ligada como la carne a los huesos. Ahora bien pasamos a responder nuestra primera interrogante (será de manera breve, ya que más adelante nos encargaremos de explicar de manera detallada que es el pensamiento crítico y cuáles son sus ventajas para con el estudiante de Administración).

1.1.1. ¿Qué se entiende por pensamiento crítico y prospectivo?

Nos aproxima Facione, citado por Gonzales, a una definición del pensador crítico:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Gonzales 147-148)

El pensador crítico, pues ha pasado por un filtro, por una red, que lo ha moldeado de cierto modo: es una persona que lleva en sus espaldas lecturas que le permiten mediar contra su realidad, y no solo esto, sino que esto le permite resolver problemas y así ayudar a su sociedad. Entiende a los demás basándose en su razón, pero también en su capacidad, que fue aprendiendo, de comprender la coyuntura de cada proceso. La pregunta clave aquí es la siguiente *¿Cómo se transforma un sujeto sin pensamiento crítico a uno de pensamiento crítico, cómo da ese salto cualitativo?*

Desde la formación de nuestro cerebro¹, de nuestro cuerpo, de nuestro espíritu y lo que somos en nuestra historicidad, vamos formándonos con el devenir de

¹ Respecto a la formación del cerebro en relación con lo ético, nos exhorta Enrique Dussel que, en primer lugar, siguiendo a Humberto Maturana y sus tres grados de unidades orgánicas (94), se busca examinar

nuestra realidad. ¿Nacemos con un pensamiento crítico, está en nuestra naturaleza o es aprendido mediante la enseñanza? Retornando un poco a la tradición filosófica y a uno de sus grandes representantes de la filosofía moderna, Tomas Hobbes, afirmaremos, contrariamente a Hobbes, que no somos seres naturalizados, sino que este pensamiento se forma al calor de la enseñanza, se gesta fundiéndose con las costumbres, la moral y nuestra tradición, y además con nuestro contexto socioeconómico y político. Hobbes decía:

FROM that law of nature by which we are obliged to transfer to another such rights as, being retained, hinder the peace of mankind, there followeth a third; which is this: that men perform their covenants made; without which covenants are in vain, and but empty words; and the right of all men to all things remaining, we are still in the condition of war. (Hobbes 125).

Las leyes naturales o leyes de la naturaleza no permiten la existencia de paz. Es decir existe la idea de un estado de naturaleza, donde el hombre es el lobo del hombre. Así, el individuo es por naturaleza algo que, socio-históricamente, no

neurobiológicamente el surgimiento de la autoconciencia para sustentar la vida como principio material universal. Así se distinguen tres grados 1) unicelulares, desde todo componente químico hasta la primera célula viva; 2) pluricelular, desde un hongo hasta los mamíferos superiores; y 3) sociales, desde una colmena de abejas hasta los primates superiores. Ya desde el primer grado los organismos luchan por su permanencia. Así, en el segundo grado se forma el sistema nervioso. Este va desarrollándose desde un sistema evaluativo afectivo, un sistema memorativo, un sistema categorizador y un sistema lingüístico. Siguiendo a Gerald Edelman, se pasará a examinar el cerebro y el sistema de selección por el cual actúa: "... un criterio universal de dar permanencia, reproducir, desarrollar y hacer crecer la vida del sujeto" (Dussel 94) en niveles biológicos como éticos. Una de las funciones que el cerebro realiza es una *categorización perceptual* muy ligada a la memoria y la segunda es la *categorización conceptual*. Estas categorías no actúan en base a representaciones o imágenes, sino que, tomando como presupuestos los sistemas ya mencionados son un proceso anterior, y después de un largo desarrollo, donde se forma la conciencia y, por último, la autoconciencia. Véase Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, Trotta. Impreso.

decide ser. “For such is the nature of men that howsoever they may acknowledge many others to be more witty, or more eloquent or more learned, yet they will hardly believe there be many so wise as themselves”. (Hobbes 107). *Law of nature* o *nature of men* son conceptos que reflejan claramente la visión naturalista de Hobbes.

Nosotros, claramente entendemos al hombre en su historicidad concreta. Es por eso que en este análisis buscaremos explicar cómo los textos filosóficos pueden proporcionar y, a modo de la mayéutica, germinar un pensamiento Crítico y Prospectivo. Con las herramientas ganadas, podemos subir un escalón más y pasar a preguntar **¿Es posible que se la enseñanza de filosofía genere un pensamiento crítico? ¿Por qué la filosofía y no otro saber?**

Vale la pena mencionar la postura de Enrique Dussel, por ejemplo, cuando menciona que se debe ... pensar acerca del tema de América Latina. No como una materia al final de la carrera sino que debería ser la primera materia a estudiar en la carrera filosófica. Desde el primer semestre... se debe estudiar de este continente para después estudiar a los otros desde América. Si no me quedo como un chango colgado de las ramas de un árbol europeo –que no es el mío– y cuando vuelvo al mío me doy cuenta de que no sé quién fui... filosofía latinoamericana no es una materia, es toda la filosofía desde el comienzo. (Montiel 31). Es importante mencionar lo que hasta aquí se ha desarrollado, ya que en adelante no mencionaremos más que una visión eurocéntrica de la enseñanza de la filosofía o cualquier otro saber, sino una visión situada y mundializada, es decir,

que se nutre de distintas tradiciones, pero que siempre toma en cuenta el locus de enunciación, que es siempre situada.

La enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje-enseñanza lo concebimos en una relación dialéctica. Donde ambos se complementan. En esta relación toda *concientización* es una *interconcientización* (Salazar 51). Donde las determinaciones del enseñar se fundan en una misma con el aprender.

Criticando la educación como narrativa nos dice Paulo Freire que "... la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita". (Freire 69). Por ser sumamente extenso, complejo y no relacionado directamente con nuestra tesis, no abordaremos aquí la *educación bancaria* de Freire, ni mucho menos nos centraremos en la *forma en que debe enseñarse*, sino en *qué se debe enseñar* para lograr un pensamiento crítico y prospectivo. Es importante:

La tarea del educador entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que mediatiza y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado (...) Lo que importa fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores (Freire 95-96)

Del mismo modo, debemos mencionar que "La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la

conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”. (Freire 79).

Yendo un poco más lejos, esta educación, no debe quedarse en el aire, sino que debe aterrizar o, cómo dice Marx, elevarse a lo concreto. Es en lo concreto donde cobra sentido y donde deja de ser meras abstracciones. La educación debe partir de las condiciones concretas de América y no, por el contrario, ahogarse en un Eurocentrismo. Nos dice del mismo modo David Sobrevilla que “... reconociendo que solo los grandes clásicos de Grecia y Occidente y sus figuras actuales y las existentes hoy en Gran Bretaña o en Estados Unidos son grandes filósofos y avergonzándonos de la tradición propia, lo único que haremos será enajenarnos: volvernos ajenos a nosotros mismos” (Sobrevilla 17).

El eurocentrismo, pues, puede generar problemas como la alienación, lo cual sería opuesto al sujeto con pensamiento crítico. Así, la alienación –término derivado del latino *alienatio*– es un concepto que tiene como precedentes a los estudios de Hegel, Feuerbach y Marx². Sin embargo, dando un giro al sentido –e influenciado más que por los tres anteriores, por François Perroux– Augusto Salazar Bondy recorre los problemas que la dominación económica, política e ideológica causa en “Nuestra América”: la alienación, es decir, la pérdida del ser. Así, pues, los sujetos alienados gozan de características negativas que según Salazar son el punto de partida para una liberación. Estas son, entre otras: la inautenticidad, el mimetismo y la mistificación. (Martínez 187). Así, pues, 1) la inautenticidad, trae como consecuencia que la acción que realiza el hombre no sea coherente con sus

² Claramente estos tres filósofos tienen posturas distintas respecto a la alienación.

objetos y principios; 2) la mimesis, consiste en realizar actividades idénticas a las de otros, reproduciendo acciones de alguien más y; 3) la mistificación se da cuando aceptan y oficializan como valiosos o reales, hechos, personas e instituciones, por razones extrañas a su identidad; lo valioso pierde su substancia y se estima como algo distinto de lo que es. (Martinez 185). “Pienso –nos dice Salazar– en la mistificación de los valores, la inautenticidad y el sentido imitativo de las actitudes, la superficialidad de las ideas y la improvisación de los propósitos”. (Salazar 74). La alienación definida por Salazar, sigue rondando por los rincones de muchas universidades. Donde se leen autores y se repiten teorías europeas sin mayor reflexión de su pertinencia a nuestra realidad. Casi no existe una renovación de las bibliografías, de los autores a tratar, de las nuevas corrientes. Aún peor, no existe una voluntad de formar seriamente a las nuevas generaciones desde y para el Perú, como sostiene Julio Chiriboga (Li Carrillo 25-26). O como dice Martí “... el libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales”. (Martí 33). Sin embargo, es importante mencionar que hay algunas universidades y algunos pensadores peruanos que abogan por la creatividad. Lo propio y lo auténtico. Este trabajo no puede centrarse en esos temas, sino que abordaremos la relación de los *textos filosóficos* con el *pensamiento crítico y prospectivo*.

El salto o la transformación del sujeto sin pensar crítico a un sujeto con pensamiento crítico se lleva a cabo y es posible con una mediación: la lectura de textos de filosofía. No afirmamos aquí, de ninguna manera, que los textos de filosofía son el único medio para construir un sujeto con pensamiento crítico y prospectivo sino que son uno de los instrumentos que pueden ayudar a tal fin.

La filosofía como hemos visto ha servido como fundamentación para ciertos sistemas. Por ejemplo, en el caso de Jhon Locke cuando, justificando la propiedad mediante *the work*, asienta las bases para la filosofía política liberal. Así, pues, nos dice Locke:

Though the earth and all inferior creatures be common to all men, yet every man has a "property" in his own "person." This nobody has any right to but himself. The "labour" of his body and the "work" of his hands, we may say, are properly his. Whatsoever, then, he removes out of the state that Nature hath provided and left it in, he hath mixed his labour with it, and joined to it something that is his own, and thereby makes it his property. (Locke 116)

Así, se asientan las bases políticas y la justificación teológica de la apropiación de la propiedad. Sabemos bien, que es el fundamento, incluso actual, del liberalismo. Con todo, la filosofía puede servir de fundamento a ciertas ideas, pero a la vez sirve para desbaratar lo ya fundamentado. Cuando la ciencia en el siglo XIX se proclamó como el saber por excelencia, se basó en la filosofía del Positivismo. Asimismo, en el Neopositivismo, se fue criticando y desarticulando el discurso del positivismo decimonónico que creían llega a una verdad absoluta, pero lo único que hacían era limitar el "progreso de la ciencia". A lo que apuntamos es que la filosofía sirve para transformar y desbaratar prejuicios e ideas pre concebidas... Mientras las ciencias se asientan en una base sólida, irrefutable, la filosofía se pregunta por esa base, por si estamos o no parados sobre esa base, si esta existe o, como lo hiciera Descartes: si nosotros mismos existimos. Asimismo, el acto de filosofar nos permite resolver o disolver problemas y nudos gordianos, allí se ve el rasgo crítico de la filosofía. Scarantino nos dice al respecto que:

La filosofía precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos, ejerce una acción liberadora mediante un proceso educativo. En primer lugar, nos enseña a comprender la complejidad de la acción humana, a considerar en cada acto y en cada actitud la expresión de formas espirituales, cuya naturaleza histórica reconoce y pone en situación de interactuar y de modificarse mutuamente (...) La presencia de la filosofía en el mundo, a pesar de disparidades fragantes, expresa la conciencia de la importancia que tiene esa educación en la lucha contra irracionalismos y las intolerancias emergentes (2011, 149)

Por otro lado, podemos notar su carácter radical, es decir, que apunta a las bases de todo el armazón construido. Nos enfocamos en estos dos rasgos de gran parte de las filosofías, para fundirlos en uno. La crítica radical que destroza la más grande muralla china desde sus cimientos, es el rasgo que queremos resaltar. Este rasgo no lo tiene ningún otro saber. Algunos pueden ser críticos, pero no críticos radicales. La biología no se preguntaría por qué es la biología, o sobre qué bases se asienta esta ciencia, sino que las presupone al igual que otros saberes. No solo esto, sino que no podría modificar esas bases, porque ella misma entraría en crisis. La *crítica radical*, entonces es la característica que no nos brindará ni la literatura, la lingüística, la sociología o la física. No hay que negar que estos saberes generen críticas no solo entre sus propios saberes, sino también a la filosofía. Sin embargo, las críticas de otros saberes no logran ser una crítica radical, es decir que logra o bien desbaratar los pilares de una teoría o, en todo caso, tender los pilares para que la teoría exista. La profundidad a que logra penetrar la filosofía, difícilmente es igualada por otros saberes. Esta crítica puede quitarle o generarle sentido a una teoría, proceso histórico o sistema filosófico. Así, pues, podemos responder por qué la filosofía tiene un alcance, penetración y

crítica más profunda que gran parte de las ciencias. Ahora cabe tejer el puente entre el pensamiento crítico y la filosofía con su *crítica radical*. Cabe preguntarse ahora ***¿Es posible para el saber filosófico generar un pensamiento crítico y prospectivo?***

Antes de responder esa pregunta, exponamos un poco los diálogos que sobre educación se han llevado a cabo. En primer lugar, concordamos con Dilthey en que toda educación está ligada a la vida de una generación, de un tiempo y contexto:

Éste [Sic] se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa. Al mismo tiempo está condicionado por el estado de esta generación el sistema de medios por los cuales la educación se realiza. Según esto, la educación depende de un segundo factor, el estado cultural de una generación determinada, de un determinado pueblo. (Dilthey 18).

La educación, como lo afirmamos antes, está ligada a una historicidad específica. Así, pues, en su tiempo y contexto Sócrates afirmaba que no se puede enseñar la areté. Como nos lo explica en el *Protágoras* con su fina ironía: -“¡Qué hermoso objeto científico te has apropiado, Protágoras, si es que lo tienes dominado! Pues no se te va a decir algo diferente de que pienso. Porque yo eso, Protágoras, no creía que fuera enseñable, y, al decirlo tú ahora, no sé cómo desconfiar”. (Platón 521). Del lado opuesto Protágoras afirmaba que sí era posible la enseñanza de la virtud. Afirma que “...la virtud es enseñable” (Platón 529) y que los atenienses también lo creen así.

Alejándonos un poco en el tiempo, Martí nos dice que la universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. “Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra”. (Martí 34). Y no solo eso, sino que ligado a la universidad, es decir, a esa institución creadora de saberes y formadora de estudiantes, está la forma de gobernar. En la carrera de la política habría de negarse la entrada a los que desconocen los rudimentos de la política. El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, deben llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. (Martí 34). Cabe destacar que Martí tenía muy claro que no podemos quedarnos en meras abstracciones, sino que tenemos que aterrizar a estudiar lo nuestro. En cuanto al mismo problema nos dice otra vez la ética de la liberación:

Las grandes realidades populares son ignoradas en todos sus aspectos. De tal manera que es sumamente planificada la educación alienadora que da una elite oligárquica ilustrada, que mira hacia el ‘centro’ mundial y niega sus propias tradiciones que desconoce (Dussel 121)

Mariátegui, por otro lado, decía que el pensamiento hispanoamericano no es generalmente sino una rapsodia compuesta con motivos y elementos del pensamiento europeo. (Mariátegui 216). Nuestro pensamiento, en otras palabras, no es nuestro, sino imitativo.

Después de haber situado nuestras ideas, en lo concreto de la realidad, tejaremos el lazo que necesitamos para entender si la lectura o no de textos filosóficos

generan un pensamiento prospectivo y crítico. Ya vimos, pues que dos rasgos particulares de la filosofía son la crítica y la radicalidad. Ahora bien, nosotros lo exponemos como un rasgo: una *crítica radical*.

Respecto a la crítica que asedia vale la pena citar a Li Carillo:

De la actitud espontánea del hombre, la filosofía ha constituido un método. Interrogar no es por eso un acto gratuito, sino el método principal, elemental, fundamental para lograr el saber. Pero la Filosofía es problemática no solo por esta intervención inicial de la interrogación, que pone en movimiento a la inteligencia, desencadena sus facultades y conduce al saber, sino también por su aptitud para renovar el saber, sometiéndolo a la impugnación constante, asediándolo con la duda, acosándolo con la crítica, hasta formar un nuevo saber, más exacto, más completo o más coherente. (Li Carrillo, 2008, 150)

El nexa que nos permitirá conectar y solucionar el problema se puede formular con una pregunta más. Aquí debemos dar un paso adicional, afirmando que si bien toda lectura de un texto filosófico crea un pensamiento crítico, el tipo de texto a leer debe de ser dosificado de acuerdo a los conocimientos previos de los alumnos así como a sus perfiles de ingesante, por ejemplo; no es lo mismo el conocimiento previo de un alumno de Filosofía de la UNMSM de octavo ciclo que el de uno de tercero, no es lo mismo el conocimiento previo en humanidades de un cachimbo de Química pura que el de un cachimbo en Literatura.

Luego de las explicaciones, nos toca seleccionar, qué disciplina filosófica o qué pensadores y que obras serían más apropiados (dados los saberes previos y perfiles de los alumnos con los que se trabajará) para desarrollar el pensamiento crítico en ellos.

Concretizando y rompiendo el mito con la supuesta homogeneidad (o inentilgibilidad según otros) de los textos de filosofía, proponemos aquí rápidamente, que es la propia historia de la filosofía, la que nos permite, al examinar los grandes pensamientos y propuestas ya sea en torno a lo educativo, epistemológico u ontológico, ir arrojando la semilla para que después, junto a buenos profesores y un plan pedagógico, se logre germinar el pensamiento crítico y prospectivo. Veamos lo que puede agregar el filósofo peruano Víctor Li Carrillo:

La explicación de la palabra 'Filosofía' no incluye, sin embargo, la determinación de su origen como iniciativa humana. Explica la genealogía, pero no la génesis, la génesis ha sido situada, tanto por Platón como Aristóteles en la actitud del asombro. La interpretación de los textos correspondientes permite comprender el nacimiento y a la vez la perennización del quehacer filosófico, como inseparable de la condición humana. (Li Carrillo 149)

Pero no solo por ser inseparable con la condición humana, sino que también porque permite afianzar esta condición humana, es decir, recuperar esa relación reflexiva o en todo caso aprender ese tipo de reflexión y autorreflexión.

La historia de la filosofía permitirá interactuar al estudiante no crítico, con la crítica radical que es palmaria en la filosofía. Cabe mencionar también que no se trata de seleccionar textos por hacerlo, sino que, coherentes con nuestros anteriores exámenes, creemos que el 80% de textos deben ser filosóficos de América latina y el Perú y el otro 20 % a otras tradiciones. No quedarnos en la abstracción epocal en que Marx quedó estancado a redactar "Das Kapital", sino que debemos darnos cuenta que la filosofía, como la hemos definido, apunta a transformar la realidad y con ella tiene que aterrizar en lo concreto. Marx, al dialogar con Danielson se dio cuenta de sus errores; que su teoría solo aplicaba a Inglaterra y no al resto de

Europa. La relación que permite que el texto filosófico genere un pensamiento crítico se fundamenta en una relación concreta. Es factible que los textos filosóficos generen un pensamiento crítico. Ya que estos se conocerán, explorarán y comprenderán pensamientos que se han dedicado en vida a solucionar y abordar ciertos problemas que en la actualidad valen la pena. En ese sentido Li Carrillo, tomando en cuenta aquí la enseñanza de la historia de la filosofía, nos exhorta que:

Esta experiencia del pensamiento filosófico en su ejercicio real constituye, en último análisis, la verdadera contribución de la enseñanza de la filosofía a la formación intelectual de los alumnos, porque pone en evidencia los esquemas operativos de la inteligencia, enseña a desentrañar dificultades y establece sin ambigüedad las normas esenciales de la probidad y del respeto por la verdad. Los alumnos aprenderían así que no se puede refutar el argumento ontológico de San Anselmo, una vez aceptadas sus hipótesis; que no se pueden desestimar las aporías de Zenón contra el movimiento, cuando se parte de sus premisas; que no se puede descartar la crítica de Hume contra el concepto de causa; que la teoría aristotélica del movimiento no es resultado de la ignorancia y del oscurantismo; y que, en definitiva, la filosofía no es un juego verbal ni un ejercicio retórico, sino una de las más altas posibilidades de la vida humana (Li Carrillo, 2008, 162)

Aquí cabe seleccionar y recalcar lo destacado por el filósofo sanmarquino:

- Pone en evidencia los esquemas operativos de la inteligencia
- Enseña a desentrañar dificultades
- Establecer sin ambigüedad las normas esenciales de probidad
- Enseña el respeto por la verdad

Aquí nos toca hacer otros apuntes donde intentaremos sustentar, la importancia de la filosofía y de sus rasgos resumidos en la *crítica radical*. En los dos últimos

rasgos que describe el filósofo yace un aspecto moral y ético muy importante. El respeto a la verdad y la rigurosidad que se puede tener no se reducen a un rasgo epistemológico, sino que ese respeto a los otros de tal modo que no puedas “mentir” está recargado de un sentido ético. Es decir, que la crítica radical en la que nos apoyamos no solo tiene un sentido filosófico de entregar mayor rigurosidad a los estudiantes que se nutren de este saber, sino que desarrolla un sentido moral de respeto por el saber y la verdad. Esto es pertinente para también dar un salto de manera más amplia al tema de que la crítica radical que brinda la filosofía subyace y tiene como plataforma, contra los deconstructivistas y posmodernos, un sentido humanista.

1.1.2. Relación del pensamiento crítico y prospectivo con el humanismo

Por “humanismo” se han entendido diversos significados en distintas épocas. Nosotros seguiremos las concepciones complementarias de Paulo Freire y Augusto Salazar. Nos dice Freire que la “Humanización y deshumanización dentro de la historia en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire 40). El pensamiento crítico, creemos no solo debe ir vinculado con un pensamiento que propone nuevas cosas, sino que debe ir ligado a la humanización. Cuando Salazar Bondy expone su visión de la educación libre usa el concepto de humanización. (Salazar 60). Lo humano se logra para Salazar yendo más allá de la dominación. Para Freire el dominado para Salazar tiene un “... miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también, cuanto puede mantenerlos atado al *status* del oprimido...” (Freire 45).

Así, el humanizar es una liberación. Es desprenderse de las relaciones de dominación, no de nación a nación, sino ideológica. Este miedo se vuelve crónico, ya que “Por eso la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable, en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos”. (Freire 47).

En Marx, como en ningún pensador crítico, realista, jamás se encuentra esta dicotomía [no existe el objetivismo-subjetivismo, sino el reconocimiento de lo subjetivo y objetivo]. Lo que Marx criticó y científicamente destruyó, no fue la subjetividad, sino el subjetivismo, el psicologismo. (Freire 50).

Así, pues, no solo se busca una calidad humana para el oprimido, sino para el opresor. Para los jóvenes estudiantes, que están conociendo el mundo va dirigido también el concepto de humanización. No se trata de reproducir el discurso hegemónico sino que como nos dice Freire: “... para los opresores, el valor máximo radica en *tener más* y cada vez *más*, inclusive, del hecho de *tener menos* o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener como clase poseedora... No pueden concebir que en su búsqueda egoísta del *tener* como clase que tiene, se ahoguen en la posesión y ya no son, Ya no pueden ser. (Freire 61).

Así, pues, la filosofía en todo sentido agrega y profundiza en este ámbito humanista. Li Carrillo nos dice que: “Asombro y teoría, logos y verdad, constituyen el trasfondo del quehacer Filosófico. La enseñanza de la filosofía debe aspirar a la reactualización permanente de estas dimensiones constitutivas de su esencia”

(Li Carrillo 109). La esencia del ser humano, es justamente la humanidad. Ese conjunto de sentimientos, de ideas y virtudes que nos constituyen. No el egoísmo radical, ni el individualismo, ni mucho menos la sesgada razón instrumental de Weber y la escuela de Frankfurt. Por el contrario, la filosofía, el desarrollo del logos y ese sentido humano, rompe y, con todo, permite no solo un mejor desarrollo intelectual y crítico, sino a nivel ético.

La experiencia curricular de Pensamiento Crítico y Prospectivo dictada a los alumnos de I ciclo de la Escuela de Administración de una universidad particular de Lima plantea como medio de competencia³: argumentar juicios críticos con el fin de valorar y entender la idea, función e importancia de la administración en el proceso de desarrollo de la sociedad peruana desde la colonia hasta el siglo XX y las perspectivas actuales con objetividad, responsabilidad y respeto.

La idea esencial es, sin duda, inducir en los alumnos la convicción de que la filosofía no es una vaga disertación sobre cosas vagas, un discurso general sobre generalidades, sino un esfuerzo paciente, solitario, obstinado, de la inteligencia, al mismo título que el esfuerzo que se realiza en la investigación científica, pero mucho más difícil por cuanto se prohíbe estrictamente el concurso de la experiencia, de los supuestos, de los principios. La filosofía es el radical enfrentamiento sin armas ajenas o extrínsecas, sin otras armas que sus propias facultades y posibilidades (Li Carrillo, 2008, 155)

Esta propuesta indica que el alumno debe argumentar juicios críticos para lograr los objetivos mencionados. Para tal efecto, la investigación centró la atención en la lectura de textos filosóficos como una vía para lograr que el alumno pueda emitir

³ Por "capacidad" entendemos la posibilidad de poder hacer algo sea teóricamente o prácticamente. Por "competencia", siguiendo a Delors (1996) entendemos el "saber hacer algo de manera eficiente" y que implica "saber conocer", "saber hacer" y "saber ser". Por "logros" entendemos "alcanzar objetivos previos" y por "destrezas" entendemos "habilidades".

este tipo de juicios, es decir que, para generar este espacio crítico dentro de cada estudiante, tenemos que esgrimir, examinar e incorporar las lecturas filosóficas dentro de la atmosfera en que los alumnos se desarrollan en torno al saber de la administración. Así también se señala que el juicio crítico desarrollado por el alumno debe traducirse y traer como resultados un mayor respeto de las ideas del otro, juicios éticos como responsabilidad y respeto, y una concepción más clara del saber llamado administración. Estas características, actitudes y perfiles se pueden conseguir a través de la introducción de los textos filosóficos como lecturas básicas para los alumnos. Esto puede no puede realizarse a al intemperie, sino que tiene que ubicarse en espacios especializados para esta labor. No queremos debatir estos temas, aunque bien sabemos la postura de Salazar Bondy e Ivan Illich a este respecto. En todo caso, nos dice Barrantes que:

(...) Corresponde a las universidades, principalmente, la tarea de investigar que tiene un carácter de precedencia en relación con la elaboración y aplicación de planes de cualquier especie, ya que nada se puede hacer si no se conoce aquello de que se trata y nada se puede conocer con garantía de objetividad y autenticidad (Barrantes, 1971, 41)

Si bien no queremos en ningún sentido la enseñanza a la universidad, si hay que tener claro que es nuestro campo de desarrollo. Las universidad son espacios donde se permite desarrollar los tipos de conocimientos que justamente nosotros intentamos impulsar, es decir, el pensamiento crítico prospectivo mediante la enseñanza de la filosofía. Sabiendo de esta deficiencia en Perú, cabe citar lo que José Alfredo Torres nos dice en su artículo titulado *¿Difusión?* Que:

En el nivel universitario, en efecto, la difusión de la filosofía tendría que ver con la formación integral. Ya que no aparece nuestra disciplina en la generalidad de planes de estudio de

ingeniería, química, arquitectura, física, informática u odontología. No sería una cultura del entretenimiento, sino junto con la especialización técnica; junto con la sensibilidad artística, daría lugar a un sujeto receptivo de valores plenamente humanos (Vargas & Patiño. Artículo ¿Difusión? de José Alfredo Torres, 2006, 87)

Ahora bien, la actual Ley Universitaria 30220, promulgada el 9 de julio del 2014 sostiene en su artículo 3, que por “universidad” se entiende:

La universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y servicio público esencial. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley. Las universidades son públicas o privadas. Las primeras son personas jurídicas de derecho público y las segundas son personas jurídicas de derecho privado.

De lo que se infiere que en la concepción actual de universidad en el Perú⁴, donde se dirige la investigación, no tiene como fin sólo la investigación sino también la profesionalización.

⁴ Se ha discutido mucho en torno a que es la universidad en el mundo. Tenemos la visión clásica de la institución que parte del concepto de universalidad y que tiene que llegar a ello para lograr sus objetivos. El punto de llegada es lo universal. Hay que tener en cuenta que “... la universidad (que en muchos sentidos *había sido* una institución moribunda desde el siglo XVI, como resultado de haber estado demasiado estrechamente unida a la iglesia antes de esa fecha) revivió a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX como principal sede institucional para la creación de conocimiento. (Wallerstein 9). Contextualizándonos un poco, por real cédula, Santo Domingo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (De Lima) y Universidad de México son las primera universidades de América en las cuales se establecieron distintas reglas y normas que ya no se comparten hoy, pero que estuvieron muy ligadas a lo eclesiástico, escolástico, conservador y elitista. Influenciados por las universidades de Alcalá, Salamanca, etc. Ahora bien, después de recorrer la corriente positivista, espiritualista, marxista y demás, las universidades se reconfiguraron según su contexto político, social y económico. Las universidades latinoamericanas se deslizaron por una serie de reformas siendo un gran hito de siglo XX la reforma de Córdoba. Una larga lista de grandes intelectuales se dedicaron al examen de estos trascendentes fenómenos. Así, sería erróneo pedir en la actualidad una lectura de la universidad homogénea, estática en el tiempo. Es por eso que decidimos basarnos en la concepción actual de universidad que se maneja en el Perú.

De ahí que la mencionada Ley 30220 sostenga en su artículo 6 que son fines de la universidad:

6.1 Preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad.

6.2 Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país.

6.3 Proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo.

6.4 Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social.

6.5 Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística.

6.6 Difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad.

6.7 Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país.

6.8 Promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial.

6.9 Servir a la comunidad y al desarrollo integral.

6.10 Formar personas libres en una sociedad libre.

Como filósofos y educadores por añadidura podemos estar o no de acuerdo con lo anterior, pero en el caso de ser catedráticos en una institución universitaria, legalmente, como ciudadanos y docentes universitarios, debemos cumplir con esta ley. Claramente, podríamos como ciudadanos protestar o luchar contra ciertas injusticias, irregularidades o problemas que están plasmadas en la ley. Pero en este marco y estudio no haremos un análisis de la ley universitaria, sino que la presupondremos y aceptaremos, para así, tomando en cuenta lo aceptado por nuestro objeto de estudio: una universidad de Lima, podamos centrarnos en la Carrera de Administración.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos mencionar que el objetivo final de toda universidad peruana es que sus futuros profesionales se adapten al medio, desarrollen competencias para la vida y se inserten como personas productivas y puedan ayudar a la mejora de las problemáticas sociales, resolviendo problemas dentro de su profesión. Adicionalmente deben de tener las competencias de investigación pertinentes, competencias que requieren cierto nivel de reflexión crítica para detectar y resolver problemas.

Sin embargo, no siempre se tiene en cuenta que esta resolución de problemas implica una actitud reflexiva muy competitiva, que desde nuestra perspectiva se logra a través de la lectura de textos filosóficos, pues en estos se encuentra implícita la capacidad de reconocer argumentos, los mismos que forman parte del último nivel del proceso de comprensión lectora.⁵

En una encuesta informal que realizáramos en una universidad particular de Lima, así como también en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, muchos docentes universitarios asumen que los alumnos están ya en este nivel de comprensión lectora.

Sin embargo, en mi experiencia personal como docente he podido observar que las operaciones de suprimir, seleccionar, generalizar y construir que usualmente convierten el resumen en una actividad cognitivamente desafiante,

⁵ Con ello no estamos diciendo que sólo la lectura de textos filosóficos o sólo el curso de filosofía desarrolle el pensamiento crítico, lo que sostenemos y probaremos es que el entrenamiento y la práctica en la lectura de textos filosóficos por parte de los alumnos universitarios desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes.

no es algo habitual en los alumnos, al menos no en los de los primeros ciclos, que es el universo con el que se trabaja.

Para el desarrollo de estas competencias superiores se debe dedicar un mayor esfuerzo, ya que requiere seleccionar y jerarquizar las ideas del texto en función de un propósito determinado. Y esto es lo que se exige por parte del lector para comprender el sentido de un texto filosófico, no sólo en su deconstrucción lingüística (leerlo) sino semántica (comprenderlo).

Podríamos afirmar, pues, que la lectura de textos filosóficos estimula el desarrollo del pensamiento crítico y constituye una de las mejores evidencias de la profundidad de comprensión que demanda el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros profesionales.

Por otro lado, la habilidad de resumir es necesaria para las etapas avanzadas de escritura académica: elaboración de ensayos, trabajos de investigación o de tesis requiere, por tanto, de la capacidad de parafrasear adecuadamente, con el fin de evitar el plagio, entre otras cosas. Siendo el propósito de la presente investigación la determinación de la influencia de la lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico y pensamiento prospectivo de los alumnos de I ciclo de una universidad particular de Lima, además teniendo en cuenta que uno de los objetivos de muchos filósofos y gran parte de la historia de la filosofía es argumentar juicios críticos, motivo por el que se decidió vincularla con el desarrollo de la experiencia curricular de Pensamiento Crítico y Prospectivo.

Cabe preguntarse y responderse ¿Qué significa pensar críticamente? Al respecto se han llevado a cabo diversas investigaciones, cabe señalar que en éstas no se desarrolla la influencia directa de textos filosóficos, pero sí de la influencia de la filosofía. Con ello queremos decir que no es la lectura de los textos *per sé* la que ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, sino más bien el que sean textos de filosofía.

1.2. Planteamiento del problema

La posibilidad de verificar o no la influencia de textos filosóficos en el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico en alumnos de I ciclo de una universidad de Lima, cuyo perfil académico (tanto de Ingreso como de Egreso) es distinto al de un estudiante de filosofía.

Así, por ejemplo, el perfil de egreso de un alumno de la Carrera de una universidad de Lima plantea:

La Escuela Académico-Profesional de Administración te formará como un administrador con visión estratégica e integral, capacitado para asumir responsabilidades en finanzas, marketing y negocios diversos. Orientado hacia la alta dirección, podrás construir el futuro de las organizaciones públicas o privadas.⁶

Mientras que el perfil de egreso de un alumno de la Carrera de Filosofía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos plantea:

⁶ <http://www.una.universidad.de.Lima.edu.pe/escuela.aspx?nUniOrgCodigo=70016>. Recuperado el viernes 22 de abril del 2016.

El filósofo y el especialista egresado de la Escuela de Filosofía formulan criterios y conceptos orientados al logro de una comprensión de los fundamentos del conocimiento, la moral, el arte y la política:

- Conoce con solvencia y aplica instrumentos del pensamiento crítico en la argumentación y en el análisis.
- Es riguroso y creativo en sus ideas y planteamientos.
- Tiene conocimiento de una o más lenguas extranjeras (clásica o moderna) o nativa.
- Posee los elementos teóricos, metodológicos y operativos que le permiten afrontar con solvencia las tareas de investigación utilizando los recursos tecnológicos actuales.
- Planifica, asesora y evalúa proyectos de investigación en filosofía y áreas afines.
- Asesora o presta consultoría para esclarecer problemas y situaciones relacionadas con los fundamentos del conocimiento o de la acción humana.
- Diseña, enseña y dirige cursos de filosofía ya fines en educación básica, universitaria y otros niveles superiores, tanto en el país como en el extranjero.
- Publica artículos y textos en ediciones de la especialidad y de la ciencia en general.
- Es capaz de evaluar epistemológicamente y axiológicamente los problemas del ser humano y su entorno social.⁷

Nuestra hipótesis es que, independientemente del perfil del alumno, el poder realizar una correcta comprensión de textos filosóficos permite desarrollar el pensamiento crítico en la persona.

El hecho de hacer esta verificación de manera espontánea, desde una experiencia curricular nuestra relacionada a la filosofía, permitió la realización del proyecto. Es así que surge esta investigación. Donde ya de manera científica se probará lo que se especula.

El curso de Pensamiento Crítico está vinculado a la Filosofía, pues de muchas maneras esta es quien le da soporte temático. De alguna forma lo que se busca es establecer si el alumno universitario puede o no mejorar su capacidad de

⁷ <http://letras.unmsm.edu.pe/index.php/perfil-plan-filosofia>. Recuperado el viernes 22 de abril del 2016.

argumentar, su capacidad de síntesis, luego de la lectura de varios textos filosóficos.

Ante la capacidad de emitir juicios reflexivos encontramos que González, H. señala: "...el pensamiento crítico es una forma de pensar responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad y no simplemente en salir victorioso cuando se está argumentando" (González 27).

En cuanto a **qué se entiende por "verdad"** diremos que es una pregunta sobre la que han corrido ríos de tinta. Así, Augusto Salazar Bondy (1969 128-133) realiza un recuento histórico de las distintas posiciones filosóficas acerca de este problema.

Por su parte Sobrevilla (2012) sostiene que esta categoría de "verdad" es importante tanto para la Teoría del Conocimiento como para la Epistemología. Nos dice también que contemporáneamente por "verdad" se puede entender:

- a) La correspondencia entre el significado de una frase y aquello a lo que alude la frase. **Teoría correspondentista.**
- b) La coherencia entre el contenido cognitivo de una frase con el conocimiento previo relacionado con ella. **Teoría coherentista.**
- c) La utilidad de la creencia expresada en una frase. **Teoría pragmatista.**

Finalmente, Frápolli Sanz y Nicolás Martín (1997) en su libro “Teorías de la Verdad en el Siglo XX”, señalan más de una veintena de definiciones de éstas.

Nosotros, conscientes de las virtudes, fortalezas y debilidades de todas estas teorías de la verdad optaremos por la Teoría de la Correspondencia. Por no tratarse del tema de nuestra tesis no desarrollaremos más este punto.

Se sabe que tanto la búsqueda de la verdad como la capacidad de argumentación son características fundamentales de la filosofía y han estado presentes en ella desde la época clásica de los griegos, basta con recordar el famoso “Poema” de Parménides o cualquiera de los diálogos platónicos; sin embargo, cabe la pregunta: ¿qué se necesita para pensar críticamente? ¿Existe acaso la teoría que sistematice estas características? Consideramos que es en realidad posible sistematizarlas.

González, H. refiere que se realizó un estudio muy detallado –conocido como el informe Delphi- en el que se buscaba identificar las destrezas y las características intelectuales necesarias para pensar críticamente. Este proyecto tuvo una duración aproximadamente de dos años y estuvo auspiciado por la Asociación Norteamericana de Filosofía. Uno de los resultados que nos interesa indica que:

Según el consenso, pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza porque: 1) es el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables,

conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta. Las destrezas intelectuales necesarias, identificadas por consenso, fueron: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, y autorregulación. (González 28)

Tal como se señala pensar críticamente implica llegar a un juicio razonable, el mismo que tendrá como características fundamentales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Lo que se pretende, por tanto, es buscar en qué medida la comprensión lectora ayuda a los estudiantes a adquirir estas características. Se pretende buscarlas a través de textos filosóficos, de manera tal que el alumno adquiera características esenciales para el desempeño de su devenir universitario. Augusto Salazar Bondy resalta que la educación filosófica busca despertar en el alumno la inquietud por la problemática universal y, al iniciarlo en el pensar crítico, se busca suscitar en el educando un pensamiento libre; pues lo propiamente filosófico del pensamiento filosófico es el acto de análisis de ideas, de reelaboración de conceptos y de iluminación del mundo. Así mismo, recalca que lo enseñable en la filosofía es la actitud, la técnica, un modo de encarar y pensar el cosmos; pues la filosofía es eminentemente racional y crítica.

Ante las características ideales del pensador crítico encontramos que González cita a Facione y otros pensadores más, quienes señalan que:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los

problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Gonzales 147-148)

Se puede señalar que ante esta caracterización del pensador crítico, surge la necesidad de mencionar alguna característica del método filosófico, Reale, G. y Antiseri, D. (2010) indican que:

La filosofía aspira a ser una explicación puramente racional de aquella totalidad que se plantea como objeto. En filosofía resulta válido el argumento de la razón, la motivación lógica, el logos. A la filosofía no le basta con constatar o comprobar datos de hecho, reunir experiencias, la filosofía debe ir más allá del hecho, más allá de las experiencias, para hallar la causa o las causas. Solo mediante la razón. (13)

Desde nuestra perspectiva, podríamos interpretar “filosofía”, “filosofar” y demás términos y categorías derivados de ella, como la capacidad de auto reflexión y por ende de toma de conciencia de pre-juicios y pre-conceptos.

Por lo anterior, consideramos que ello es más que una buena razón para pensar que a través de la lectura de la filosofía⁸ se podrá mejorar la capacidad de comprensión lectora de los alumnos de la experiencia curricular de Pensamiento Crítico. Pues la razón debe acompañar la prospectiva y ésta se conseguirá a través de la lectura de textos filosóficos pues a través

⁸ Entiéndase “lectura de textos filosóficos”.

de ellos se podrá acceder a la búsqueda de la verdad. No como mero afán, sino para luego poder solucionar conflictos.

Por “solución de conflictos” no entendemos solucionar los problemas de suma cotidianidad. Se trata de ir más allá, es decir, de ser entes útiles para la sociedad. Desde la carrera de Administración se tendrá que ser un ente útil para la toma de decisiones, por tanto, la filosofía brinda –de alguna manera– las herramientas necesarias para argumentar de manera lógica y tomar mejores decisiones.

Para redondear lo que se intenta mostrar, es pertinente señalar lo que Montoya, I. (2007) escribe acerca del pensamiento crítico y su relación con la filosofía:

Al considerar un análisis acerca del pensamiento crítico es indispensable considerarlo desde una perspectiva filosófica. En este contexto se pueden señalar dos acepciones: una kantiana que plantea el pensamiento crítico desde un minucioso análisis de las categorías y formas del pensar y, en general, del conocimiento que se pretende a partir de este análisis como finalidad prioritaria de su validez y valor cognitivos. La otra acepción se debe a Marx quien interpreta el pensar crítico como la estrategia racional que se dirige hacia la realidad socio histórica que pretende clarificar y sacar a luz las formas ocultas de dominación y de explotación existentes, con el fin de encontrar alternativas explicativas y prácticas”. [s/n]

Se entiende que el conocimiento, desde cualquier perspectiva, está totalmente ligado a la filosofía, pues se trata de pensar de manera racional, es decir, lo

fundamental de conocer finalmente es llegar a conocer. Desde esta investigación se mostrará que la comprensión lectora es una de las principales herramientas del conocimiento. Cabe preguntarse qué sucede si no hay una buena comprensión lectora. Pues, entonces, tampoco habrá capacidad de análisis ni de argumentación. Salazar Bondy señala que la cultura filosófica es un elemento esencial de toda cultura integradora y bien fundada. Por tanto, la experiencia curricular de Pensamiento Crítico que pretende otorgar al educando una visión general de la sociedad debería proponer en su desarrollo temático lecturas sugerentes a la profesionalización de sus alumnos desde un corte filosófico. Pues ese tipo de lecturas les otorgaría a los alumnos la visión crítica que la sociedad moderna necesita en un profesional.

La idea no es que los estudiantes de Administración sean filósofos, la reflexión gira en torno al modo en el que piensan los estudiantes; es decir, se debe buscar que los administradores –población de este proyecto- sean, gracias a su lectura de textos filosóficos, cuestionadores de su entorno, de su contexto, de la problemática social, que de manera cotidiana analicen la claridad lógica de sus conceptos y que al plantear sus ideas sean coherentes.

Esta posibilidad debe ser planteada desde la comprensión lectora, pues el futuro profesional debe embeberse de lecturas, pero no de manera teórica, sino de manera tal que le permita luego ver el mundo desde diferentes ángulos. Al respecto Montoya señala que es necesario incentivar al alumno para la lectura comprensiva de textos. Sugiere que:

Se debe fortalecer desde la filosofía los procesos de razonamiento rescatando el valor de la palabra, del discurso y del lenguaje como formas privilegiadas de expresión humana. Pensamiento crítico y lenguaje lógico están íntimamente unidos. Generar un clima de motivación hacia la búsqueda de la verdad y del conocimiento generando procesos participativos de indagación, de construcción y de investigación. Promover con todas las técnicas al alcance el deseo de conocer, de profundizar y de verificar. Fomentar estrategias encaminadas a la búsqueda de conocimientos sólidos, conceptos fundamentales, valores, juicios normativos éticos y estéticos. (Montoya s/p)

Marciales, G. en la introducción de su trabajo doctoral empieza con la siguiente interrogante: “¿Por qué es importante el estudio del pensamiento crítico en estudiantes universitarios?” (112). La pregunta puede ser replanteada, acaso sólo se trata de ver la importancia de la lectura en los estudiantes universitarios, por qué no hacer extensiva esta pregunta: ¿cómo generalizar el desarrollo del pensamiento crítico? Ahora bien, cuál es la relación entre éste y las lecturas filosóficas, acaso hay realmente una relación o vinculación. La tesis de Marciales apunta básicamente a todos los tipos de textos, si bien es cierto le da mucha importancia al valor de la filosofía, no así a los textos filosóficos. “En un mundo globalizado en donde los avances de la ciencia, el cambio de valores y la diversidad de maneras de comprender el mundo en todos los órdenes hacen de la crisis una condición constante, la crítica se constituye en una necesidad y en una constante igualmente ineludible.” (Marciales 13)

Se sugiere que el administrador sea un ente crítico, un innovador, un emprendedor; no un mero repetidor de ideas, pues de muchas maneras el contexto económico de la sociedad gira en torno a las buenas o malas decisiones que este tome con respecto al devenir de cada nación. Así mismo, el contexto

social y político se ven agobiados por la crisis de un mundo que cambia raudamente; por tanto la postura crítica le permitirá –al estudiante de Administración- fundamentar cada decisión que se tome ante la búsqueda de soluciones en un contexto global y versátil. La experiencia de Pensamiento Crítico debe ofrecer al estudiante las herramientas básicas para este tipo de pensamiento analítico y ordenador, ante un contexto que cambia de manera versátil.

Podría parecer sencillo el hecho de tomar decisiones; sin embargo, sabemos que no es así. El futuro de la humanidad está en esas decisiones que se toman, pues tal como se ha señalado se trata de resolver conflictos. Por tanto, si lo que se quiere es resolver conflictos, entonces se debe preparar de manera responsable a quienes serán los encargados de tomar estas decisiones, a aquellos que resolverán estos conflictos, para que lo hagan de manera pertinente. Desde esta investigación se propone prepararlos para poder argumentar y eso se conseguirá a través de la lectura de textos filosóficos. Al respecto, Santiuste (2001), citado por Marciales, G.:

Revela la importancia que tiene en el proceso formativo, desde etapas tempranas, la enseñanza de la Filosofía. A través de ésta, es posible conducir al estudiante a la investigación crítica, preparándolo para asumir un pensamiento abierto, así como para juzgarlo y oponerse a los automatismos y a todo pensamiento que revele la ignorancia de un pensamiento limitado. (16).

Se puede observar que la enseñanza de la filosofía para Santiuste cobra elevada importancia, pues señala que a partir de ella se podrá conducir al estudiante a la investigación crítica. Asimismo, Reale indican que “el objetivo o la finalidad de la filosofía...reside en el puro deseo de conocer y de contemplar la verdad”. (14).

Una pregunta central sería: ¿de qué manera podemos formar esa capacidad de diálogo? Desde nuestra perspectiva, se podría decir que a partir de la filosofía. ¿En qué sentido la filosofía podría formar la capacidad de diálogo? La lectura de textos filosóficos podría ayudar a reestructurar esa capacidad que todos –o casi todos- los seres humanos tenemos: debatir, dialogar y proponer modelos de cambio. Un claro ejemplo se llevó a cabo en Grecia; se estructuró las bases de su conocimiento gracias a su actitud crítica, su actitud de pensar racionalmente y su destreza retórica como dice Aristóteles: y también Platón: o el mismo Heráclito. Cabe señalar lo dicho por Reale

...la raíz de la filosofía consiste en la admiración, que surge en el hombre que se enfrenta con el Todo y se pregunta cuál es el origen y el fundamento de este, y qué lugar ocupa en este universo. Así, la filosofía es algo inevitable e irrenunciable, precisamente porque es inevitable la admiración ante el ser, al igual que es irrenunciable la necesidad de satisfacerla. (15)

Marciales (2003) cita a Paul (2000) y señala que “...el método socrático constituye la más conocida estrategia de enseñanza de pensamiento crítico, y revela la importancia de lograr en procesos de pensamiento tanto claridad como consistencia lógica” (23) Claro está que no proponemos desarrollar una actitud mayéutica en la aulas de Administración, ese no es el punto en discusión. Lo que se desea es continuar con la propuesta de una actitud asertiva, reflexiva y crítica que forje profesionales capacitados para brindar soluciones.

Después de hacer un recuento de la historia de la filosofía, Marciales (2003) señala la importancia que cada uno de los pensadores ha tenido de Sócrates – quien se opuso a las sofistas, o Platón con su teoría de las ideas; hasta llegar a la época moderna donde resalta la importancia de Kant –quien de una u otra forma sienta las bases para un pensamiento crítico ya que... “En el siglo XIX, y en el contexto del empirismo francés, se destaca el trabajo en torno al pensamiento crítico, entendido al dominio de la vida social, por Comte y Spencer...Para Comte es necesaria una planificación social a cargo de una élite de científicos”. (47)

A manera de conclusión previa en esta primera parte, podemos indicar que se entiende la importancia de la filosofía como análisis crítico, como cambio de pensamiento, o tal vez como actitud reflexiva ante la sociedad. ¿Cómo abordar en este siglo el pensamiento crítico? La propuesta es hacerlo desde la filosofía.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿La lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influye de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico y pensamiento prospectivo de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima?

1.3.2. Problemas específicos

a) ¿La lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influye de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima?

b) ¿La lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influye de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento prospectivo de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar si la lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influye de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico y pensamiento prospectivo de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de la una universidad de Lima.

1.4.2. Objetivos específicos

a) Establecer si la lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influye de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima.

b) Establecer si la lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influye de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento prospectivo de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima.

1.5. Formulación de las hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Se encuentran efectos significativos de la lectura de textos filosóficos en el desarrollo de la experiencia curricular de Pensamiento Crítico y Prospectivo de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima.

1.5.2. Hipótesis específicas

a) La lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influiría de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de de una universidad de Lima.

b) La lectura de textos filosóficos en el curso de “Pensamiento Crítico y Prospectivo” influiría de manera positiva en el desarrollo de las capacidades de pensamiento prospectivo de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Ciencias Empresariales de la de una universidad de Lima..

1.6. Justificación de la investigación

La lectura de por sí es un catalizador de ideas al tiempo que coadyuva al desarrollo de capacidades superiores como el análisis, la síntesis, el desarrollo de inferencias, etc. Más aún la lectura de textos filosóficos. En el caso de los alumnos de I ciclo de la experiencia curricular de Pensamiento Crítico cuya propuesta es que el estudiante emita juicios críticos y de valor sobre el proceso de desarrollo de la sociedad peruana mediante la filosofía se podrá ampliar estos horizontes cognitivos de los alumnos, pues la lectura de textos es sus diversos aspectos; de tal manera que lo resaltante en este sentido es el hecho de mostrar que la lectura de textos filosóficos permite la apertura la capacidad crítica.

1.7. Limitaciones

Si bien es cierto, se contó con mucha ayuda de parte de personas vinculadas al tema de pensamiento crítico, como las ya mencionadas, no ocurrió lo mismo con la muestra seleccionada, la mayoría de ellos jóvenes entre los 17 y 20 años, además del horario de estudio: 1:00 p.m. – 5:30 p.m.

Se señala la muestra como una limitación, pues no se sabe a ciencia cierta si responderán de manera adecuada el test Cloze, tal vez lo hagan los primeros textos, pero al ser 6 los mismos, cabe la duda sobre las respuestas. Además el horario no es del todo agradable, pues es después de la hora de almuerzo, por tanto, se presume que los alumnos no tendrán las mismas energías que los alumnos del turno de la mañana. Tal vez ese cansancio intervenga de manera negativa cuando se les aplique el instrumento de investigación.

Una última limitación se encuentra en el hecho de que al ser la sede del trabajo una universidad particular hay un nivel de deserción por factores extrínsecos (capacidad de pago), la muestra empieza siendo un número, pero nada asegura que éste se mantenga hasta el final del semestre académico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Justificación de lo empírico como sustento para la enseñanza de la filosofía

La filosofía, ubicada en el ojo de la tormenta de mediados del siglo pasado, desterrada y condenada a muerte, se enfrentará con distintas corrientes que la pondrán a luchar su prueba final. De entre estas corrientes cabe destacar una importante y, a la vez, muy criticable: el neopositivismo. Esta último bebe de distintas corrientes, en especial de la positivista. De sus muchos planteamientos y debates queremos dialogar con uno en especial: el problema de la relación de la filosofía y la ciencia. En esos tiempos el círculo de Viena, intentó desechar a la filosofía metafísica categorizándola como algo inservible. Para no desatar una batalla campal contra los científicistas, o científicos, de esos tiempos cabe citar a Li Carrillo en su arduo análisis sobre este problema:

(...) Por la misma razón, la ciencia y la técnica, como en un desarrollo independiente, comienzan a generar formas substitutorias de la filosofía. La civilización tecnocrática procura reemplazar a la filosofía por las ciencias humanas, cuya reciente expansión, constituye un acontecimiento singular de la cultura contemporánea. A la misma inspiración, pertenecen tendencias como el cientismo, el neo positivismo y la ideología. Es el resultado de una ausencia: de la ausencia de la filosofía. Es el resultado de una renuncia: de la renuncia a la razón a favor del espíritu. Por eso, donde la cultura ha podido alcanzar su propia coherencia, donde la ciencia y la técnica se han convertido en exclusivo sistema generador de sus manifestaciones, la filosofía está en trance de desaparecer (Li Carrillo, 2008, 51)

El avance de la ciencia y retroceso de la filosofía o de “el espíritu de la razón” si se quiere, no solo es visto desde un análisis pedagógico, sino que tiene que dársele un enfoque más político y económico para entenderlo. Para recuperar el humanismo tendremos que tener en cuenta también y pisar firme para no ser subsumidos por las tecnologías capitalistas, ni por las galopantes ciencias que en muchos casos, contrario al pensamiento crítico y propositivo, solo se reduce a generar mayor ganancia y a dejar lo humano de lado. Sin extendernos en esto y siempre fiel a la idea de partir de lo concreto para entender el pensamiento situado y llegar a proponer una filosofía situada cabe citar al filósofo de la liberación Enrique Dussel:

Los estados que optan por la dependencia dentro de un capitalismo apoyado por la fuerza de las armas se proponen un proyecto y modelo pedagógico (Tal es el caso de Brasil, Chile, Bolivia en 1974, y de manera semejante Nicaragua, Haití, etc.). Este modelo no puede ser sino de dominación, autoritario, donde se da primacía al sistema pedagógico que Paulo Freire denominaría ‘educación bancaria’ no crítica. La ciencia en estos países cae en ‘Cientificismo’, que es la actitud enmascaradora de los condicionamientos económicos, políticos y sociales (de la misma ciencia) con la pretensión de que el ejercicio que se hace de la ciencia es de valor universal. Por ello la ciencia-tecnología en estos países no pueden ser sino dependiente de la del ‘centro’. Como el espíritu crítico es esencialmente caótico, subversivo o inmoral, se eliminan las ciencias críticas-humanas y se da todo incremento a las ciencias exactas, naturales y tecnológicas (Dussel, 1991, 81)

En fin, tomando todo esto en cuenta, ahora nosotros queremos recuperar un fundamento en que se apoyaron los epistemólogos. Es fácil darnos cuenta de este: la empírea como base para dar sentido a la verdad. Ahora bien, queremos librarnos además de los errores cometidos por los neopositivistas. Aquí no se

alude y no buscamos en ningún sentido a recuperar el método, ni darle pretensiones de verdad a la empírea; tampoco queremos regresar a un verificacionismo ingenuo. Lo que buscamos es hacer dialogar al rasgo empírico con la filosofía, es decir, que la filosofía se nutra de la información empírica y que no caiga, sin desdeñar a la metafísica, en generalizar y hacer mera abstracción las determinaciones concretas. La filosofía, como ya dijimos, es siempre situada en una realidad latinoamericana y aún más peruana. Esto tampoco quita los rasgos de universalidad o pretensiones, sino que, se tiene claro desde dónde y para donde surge el pensamiento, es decir, cuál es su locus de enunciación. Li Carrillo, aunque también coincidía que existía una crisis de la filosofía, nos brinda ciertas pistas al mencionar que:

La didáctica de la filosofía no podrá constituirse sino superando el dogmatismo y el empirismo, buscando en la esencia de la filosofía su aspiración permanente y en los progresos del saber contemporáneo sus normas y métodos. El concepto de Filosofía determina la doctrina de su enseñanza (...) La filosofía contiene los más altos pensamientos racionales acerca de los asuntos esenciales, contiene lo general y lo verdadero en ellos; es de la más alta importancia familiarizarse con este contenido y asimilar estos pensamientos. (Li Carrillo, 2008, 105)

No queremos confundir aquí empírea con el empirismo. Sabemos que los seres humanos tenemos una clara práctica empírica desde donde hemos desarrollado la técnica y la tecnología para seguir persistiendo. Esto es posible y real porque nos desarrollamos empíricamente. Por otro lado, muy lejos, se encuentra el empirismo que cree que todo conocimiento es verdadero siempre y cuando sea empírico o tenga una base empírica o, yendo más lejos, incluso llegar al extremo de negar

saberes por no ser empíricos, por solo ser meditado y pensador por los seres humanos. Reducirnos de esta manera no nos llevará a nada. Por ello es que hay que diferenciar y no mezclar lo empírico con el empirismo. Es importante citar a Barrantes aquí:

Un conjunto de seres humanos se establece en un territorio determinado, se adapta a él y sobre el va construyendo, por decirlo así, un mundo de intereses y relaciones, de tradición y voluntad comunes, de símbolos, ideas y creencias, de medios y de fines; un mundo en el que se va haciendo tangible, poco a poco, una particular forma de vida, un estilo en las relaciones materiales y una atmosfera espiritual que envuelve a todos y que todos respiran” (Barrantes, 1971, 12)

Esa relación en el mundo de creencias y espíritus sirvió como base para una pedagogía; en este caso, queremos delimitar claramente que basarnos en la empírea no es regresar al neopositivismo, ni mucho menos al empirismo inglés del siglo XVII a los Hume o Locke.

No queremos mencionar tampoco que la filosofía es una ciencia empírica, sino que entre la empírea y la filosofía es posible un fecundo diálogo. Una diferencia clave que cabe mencionar, en todo caso, es que la filosofía se rehace en cuanto a sus métodos y bases es reconstruida y liquidada, es como el ave fénix que de las cenizas resucita. No tiene de base algo sólido, sino que se modifica una y otra vez. Nos dice Li Carillo que “Admitiendo como supuesto la racionalidad de todos los seres humanos, la filosofía, obra de la razón, es enseñable por principio. A la pedagogía corresponde establecer, desde una óptica distinta, lo que es enseñable efectivamente y lo que no lo es ... A diferencia de otras disciplinas, la filosofía no

es un saber ya hecho sino un saber que se hace y se rehace constantemente” (Li Carrillo 98). Del mismo modo opina Barrantes cuando menciona que:

La visión panorámica de la realidad, la comprensión de sus caracteres y de sus necesidades, la aprehensión de los rasgos representativos de la comunidad y la previsión de su futuro, son asuntos ya que superan las posibilidades de las ciencias, puesto que cada una de ellas tiene a su cargo solo el estudio de un aspecto o de una parte de la realidad, y que son propios, por lo tanto, de la meditación filosófica. (Barrantes, 1971,41)

Hay que entender que no desechamos la ciencia como saber, sino que se usa para una pedagogía, pero no absorbemos su carácter instrumental. La pedagogía aquí está planteada para la comunidad, planteada en un sentido fuertemente humanista. En su libro *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*, el maestro Gabriel Vargas Lozano nos explica, después de un interesante análisis, su perspectiva respecto a los filósofos y la filosofía:

Los filósofos no son, por lo general, esos individuos que están lejos de la realidad, sino por el contrario, aquellos que lo piensan más profunda. (...) lejos de ser un saber inútil ha sido un saber que ha permitido a la sociedad desarrollarse y orientarse. (Vargas, 2014, 33).

Unos importantes caracteres de la filosofía son: la filosofía como propuesta de una sociedad justa, elaboración de una nueva forma de entender las relaciones de poder, como constructora de utopías, como reflexión teórica de ideología, función conceptual, como integrantes de grandes paradigmas que integra respuestas interdisciplinarias, función democrática y, más importante, frente a la crisis del sentido. (Vargas, 2014, 34-45). Todo lo dicho es muy importante ya que intentamos fundamentar la filosofía como saber humanista y crítico, como saber

que retorna el sentido y nos conduce a formar un pensamiento crítico y prospectivo.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Ahora bien, teniendo en cuenta nuestras pretensiones y la propuesta que trabajamos, mencionaremos que a diferencia de los autores que mencionaremos, nosotros vamos más allá porque rescatamos el carácter ético que brinda la enseñanza de la filosofía. No solo esto, sino que intentamos formular un fundamento humanista para la educación, un fundamento de una educación como praxis para la libertad, no quedarnos en la epistemología u ontología, sino valorizar al mismo ser humano que es la plataforma donde se desarrolla el resto. Queremos, antes de seguir citar a Paulo Freire, un guía en esta tesis, para que resuma nuestras ideas:

(...) para nosotros, la 'educación como práctica de la libertad' no es la transferencia o la transmisión del saber ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la perpetuación de los valores de una cultura dada', no es el 'esfuerzo de adaptación del educando a su medio'. Para nosotros, la 'educación como practica de libertad', es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros objetos igualmente cognoscentes (...) La educación que sea verdaderamente una situación gnoseológica, no admite, para un educador, un momento donde solo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoce, y otro donde alejado de este simplemente narra , diserta, o expone lo que conoce. En el momento mismo en que investiga, como un sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible, no está solo, sino aparentemente. Más allá del dialogo, invisible y misterioso, que establece con los

hombres que, antes que él, ejercieron el mismo acto cognoscente, inicia un dialogo, también consigo mismo. Se pone delante a sí mismo. Indaga, se pregunta a si mismo” (Freire 89)

Esto es fundamental y es lo que nos diferencia del rastreo de investigaciones sobre la enseñanza de filosofía en otros espacios que presentaremos. Además, otro punto importante que debemos destacar es nuestra concepción de filosofía y el rasgo principal que destacamos: *la crítica radical*. No nos referimos aquí a un somero análisis de lo filosófico, sino en su profundidad. La filosofía despierta y parte de un plano epistemológico, pero también ético. No solo es la forma de hacer pedagogía, sino también la misma filosofía. Entonces ¿Para qué filosofamos? Nos dice Li Carrillo que:

La respuesta es: para resolver la confrontación entre el hombre y el mundo y para humanizar la confrontación derivada entre el hombre y otros hombres. La relación hombre/mundo impone al hombre construir su mundo, su mundo humano, siempre revocable y rectificable. En el curso de toda historia, la filosofía ha asumido la misión de construir el esquema del mundo humano, proyecto de un mundo posible (...) Ese mundo posible es lo que la metafísica llama ‘futuro contingente’, que la voluntad de los hombres puede transformar en ‘futuro necesario’ ” (Li Carrillo 180)

Es transformación del futuro necesario es lo que nos separa de distintos análisis que mostraremos. Otro punto para resaltar, resumiendo, es partir de una filosofía situada. Es decir, que uno de los puntos de partida para fundamentar que se debe enseñar filosofía es saber el locus de enunciación y el sitio desde donde surge la pedagogía y la filosofía que se enseña. Dicho esto, pasamos a analizar las siguientes propuestas:

Parra, I. (2013) presenta la investigación titulada “Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil”, *propuesta: guía de estrategias*. Esta tesis se presenta como requisito para optar por el grado Académico de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Universidad de Guayaquil. El objetivo general que se planteó fue: “Diseñar una guía de estrategias para potenciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico y la fluidez verbal en los alumnos de Educación Básica de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, sección nocturna” (Parra 10).

En cuanto al marco metodológico se indica que la investigación es de tipo Descriptivo- Explicativo, puesto que tal como indica la investigadora diagnosticará la problemática planteada en su proyecto, para luego describir, analizar e interpretar los datos obtenidos en términos claros y precisos, los mismos que obtuvo a través de encuestas aplicadas a una muestra cuidadosamente seleccionada con los estudiantes del primer año de Educación Básica de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, sección nocturna. Señala la autora que la solución será explicada a través de la aplicación de una Guía de estrategias para potenciar el pensamiento crítico como propuesta útil para los docentes y estudiantes.

Señala que la población estuvo constituida por 479 estudiantes y 37 docentes. Lo que arroja un universo poblacional 516 personas. En cuanto a su muestra señala que seleccionó a los docentes, ya que son ellos quienes tienen contacto

con los estudiantes y evalúan las habilidades del pensamiento de los mismos; y a los estudiantes a quienes se les aplicó los instrumentos de análisis para recopilar la información necesaria de esta problemática planteada; finalmente se consideró 226 personas (20 docentes y 200 alumnos).

La investigadora indica que en cuanto a las técnicas de recolección de datos utilizó fuentes primarias, tales como las encuestas. Explica que éstas fueron aplicadas a los docentes y alumnos para conocer y obtener información sobre la variable de habilidades del pensamiento crítico y fluidez verbal en los estudiantes, y obtener resultados cuantitativos y cualitativos de pequeñas muestras; así mismo indica que las aplicó a los docentes para determinar su competencia pedagógica en cuanto al uso de estrategias y oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico de manera efectiva y su accionar en la fluidez verbal de los estudiantes. Otra fuente primaria utilizada por la investigadora fueron los cuestionarios, los mismos que se aplicaron a los alumnos del primer año de Educación Básica de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, para responder cómo aprenden a pensar críticamente y cómo la ausencia de pensamiento crítico influye en la fluidez verbal. Estas técnicas se utilizaron con ayuda de instrumentos tales como: formularios, Formato de Lickert, fichas de resumen y observaciones objetivas y exactas en relación al contexto de inter aprendizaje y sus procesos en los paralelos del primer año de Educación Básica de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil.

La investigadora concluye, luego de la tabulación de resultados de la encuesta a los estudiantes, que los maestros deberían facilitar más la crítica y argumentación reflexiva en el aula, pues a criterio de ellos los maestros no utilizan con frecuencia estrategias que estimulen el pensamiento crítico en sus clases. Para los estudiantes las clases son calificadas como regulares en cuanto a las intervenciones orales de los estudiantes al confrontar puntos de vista personales y ajenos. Así mismo, señalan que los estudiantes no pueden llamar con facilidad a las ideas que se encuentran en su conciencia, cuando se expresan de manera verbal o escrita. Los estudiantes no siempre pueden demostrar lo comprendido en las clases a través de organizadores gráficos. Los estudiantes necesitan incrementar el vocabulario y saber utilizar sinónimos y antónimos en sus intervenciones orales o cuando improvisan.

En la encuesta a los maestros concluye que no todos los docentes en todas las áreas incorporan estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en sus clases. Los maestros deben organizar los contenidos de sus clases para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico. A veces los estudiantes demuestran fluidez verbal o facilidad de palabras en sus intervenciones orales, es decir no lo hacen con frecuencia. El docente debe estar preparado pedagógicamente y acorde a los nuevos avances educativos y tecnológicos para un mejor accionar dentro del aula, la misma que debe convertirse en un laboratorio de trabajo dinámico, participativo, donde el estudiante interactúe y se convierta en generador de ideas y nuevos conocimientos.

Orska, M. (2007) presenta una investigación titulada “Implementación del programa de pensamiento crítico para escuela secundaria”. Esta investigación se presentó como requisito para la obtención del título de maestría en Educación. Universidad San Francisco de Quito. Se señala que los objetivos que se persiguieron en el curso fueron: aprender pautas para la interpretación, evaluación, análisis, y el arte de generar preguntas a través del entendimiento de los procesos de razonamiento. El segundo objetivo que se señala es el de tomar conciencia de las actitudes que debe tener un pensador crítico y el último señalado fue el desarrollo de la autorregulación, que es pensar sobre su propio pensamiento. La investigación se refiere como una investigación en acción, se ha utilizado una metodología cuantitativa con una descripción cualitativa. Se trabajó con 36 estudiantes pertenecientes a los quintos cursos, de ambos sexos entre 16 y 17 años de edad y al ser una investigación acción la investigadora también participo como parte de la población.

En cuanto a la utilización del instrumento de investigación se señala que a nivel cuantitativo se utilizó un portafolio para cada estudiante, este tuvo tres categorías básicas de evaluación. La primera para tasar el desarrollo filosófico, la segunda el desarrollo de las actitudes y la tercera la autorregulación. La investigadora señala que el desarrollo filosófico incluyó aprender el proceso FRISCO que consiste en enfocar, dar razones relevantes, inferir, analizar la situación, clarificar y examinar el panorama completo. Este desarrollo filosófico fue evaluado con una reflexión guiada en la que se utilizaron los principios socráticos que sustentaron un tema de interés individual en cada estudiante. La idea

fundamental era que los estudiantes aprendan a cuestionarse, aprendan a reflexionar de una mera filosófica para poder comprender mejor la sociedad y sus propios razonamientos.

La investigadora propone dictar un curso para mejorar las habilidades y destrezas de alumnos de secundaria, pues reconoce que en esa etapa es que se forma la madurez intelectual de los alumnos y a través del desarrollo filosófico cree conseguir algunos resultados, tal como se ha señalado en la conclusión. La autora señala que este curso fue aplicado en un colegio en que no se ha dictado ningún curso parecido, ahora bien, en el Perú según el Ministerio de Educación, se tiene que:

El pensamiento crítico se interesa por el manejo y el procesamiento de la información que se recibe incentivándonos a construir nuestro propio conocimiento y a la comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje y, lo que es aún más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria. El pensamiento crítico es una capacidad fundamental considerada en el Diseño Curricular Nacional, que se logra a través de un proceso que conlleva la adquisición de una serie de capacidades específicas y de área, o sea de una serie de habilidades que se abordarán más adelante. (Ministerio de Educación 9)

Tal como señala la autora de la investigación a través del desarrollo filosófico se cree conseguir algunos resultados en el desarrollo de las capacidades de análisis, de comprensión y de argumentación. El planteamiento está hecho para llevarse a cabo desde la escuela secundaria, ha habido algunas iniciativas de hacerlo desde las etapas pre escolares, pero eso –en este momento-escapa a nuestra investigación; pues es desde la escuela secundaria que el estudiante adquiere la madurez necesaria que le permitirá posteriormente la capacidad de argumentar. Así mismo, lo señala el DCN, el pensamiento crítico es una capacidad

fundamental, pues le permite a la persona la aplicación de las facultades señaladas en el procesamiento de situaciones de la vida diaria.

López, G. (2013). Presenta el artículo “Pensamiento crítico en el aula”, en “Docencia e Investigación”. La autora reflexiona sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. Empieza el artículo analizando la conceptualización del constructo pensamiento crítico, pues si bien es cierto hay muchos escritos, ninguno es el definitivo sobre qué o qué no es el pensamiento crítico. Así mismo analiza los componentes del pensamiento crítico, describe las características ideales del pensador crítico. Finalmente, se analizan algunas dificultades de su uso en los contextos escolares. Pues siendo realistas, no en todos los centros educativos se enseña a pensar de manera crítica, ese es el ideal, pero muy pocos aplican estrategias para tal fin.

La autora señala en las conclusiones que si bien es cierto, existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento crítico, así como varios modelos y técnicas para fomentarlo en la escuela, pero ninguno es totalmente suficiente o superior. Señala diferentes modelos para la evaluación del pensamiento crítico o técnicas de enseñanza, pero asevera que no hay ninguna estandarización al respecto. “Algunas de estas técnicas hacen referencia a habilidades generales que pueden enseñarse, tales como mantener la mente abierta, búsqueda de claridad, evitación de juicios prematuros, la consideración de los puntos de vista

de otras personas y la evaluación de los propios pensamientos y creencias". (López 56)

Según la autora se trata de propiciar ambientes adecuados para la reflexión y expresión de argumentos. Y es aquí donde nos interesa este artículo: la capacidad de argumentar. Enfatiza la autora señalando que los modelos que pueden tener más éxito son aquellos que tratan de vincular la enseñanza de las habilidades del pensamiento crítico con situaciones o problemas cotidianos. Se trata, señala la autora, de que el estudiante se sienta identificado, es decir, si logra resolver problemas cotidianos, podrá entonces pensar críticamente. No se trata de optar por un modelo instruccional u otro, sino de entablar semejanzas contextuales.

Finaliza sus conclusiones con la siguiente afirmación:

Pensar de manera crítica es uno de los valores al alza tanto para resolver problemas cotidianos y del mundo académico y laboral, así como para crear nuevos productos (Sternberg, Roediger y Halpern, 2007). Es por ello que implementar estrategias de enseñanza sistemática de habilidades cognitivas, metacognitivas y disposicionales es un desafío que no debe pasarse por alto en las instituciones educativas de cualquier nivel. (López 57)

Es importante anotar que la autora realza la importancia de resolver problemas, pues en esta época es más que una prioridad: los jóvenes de ahora serán quienes tomen las decisiones mañana, pero qué sucederá si no están preparados para eso, no se trata de prepararlos en la universidad o el colegio, o el kínder, sino de un trabajo acertado y conjunto. La idea de implementar estrategias cognitivas, metacognitivas y disposicionales es más que un desafío, es una urgencia. Cabe mencionar, en este apartado, lo que señala Olson K.:

La noción de que las escuelas deberían hacer mucho más que exigir la memorización maquinal de hechos y números se puso en boga sobre todo en los últimos 20 años. Los niños tienen que aprender también a analizar y evaluar informaciones y conceptos, para poder así hacer frente a la vida cotidiana de manera más eficaz. Necesitan adquirir la capacidad de resolver problemas y reaccionar de forma creativa para confrontarse con un mundo en cambio constante. (Olson 3)

2.1.3. Antecedentes nacionales

Escalante, M. (2008) presenta la investigación “La comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del Pre-grado de la Facultad de Educación de la UNMSM”. Este trabajo se presentó para optar el grado de Magister en Educación en la Mención de Docencia en el Nivel Superior. Se señaló como objetivo general: “Determinar si existe correlación positiva y significativa entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del Pre-grado de la Facultad de educación”. (Escalante 9)

En el capítulo asignado al marco metodológico se indica que la investigación es de tipo básico, “...pues los métodos a ejecutar están orientados a la creación de Conocimiento para la toma de decisiones en la estrategia de comprensión lectora y rendimiento académico” (Escalante 11); en cuanto al diseño indica que es no experimental transversal, correlacional, no causal. Señala que se han utilizado dos tipos de instrumentos de recolección de datos, uno para cada variable. Para rendimiento académico se trabajó con los promedios ponderados de alumnos del semestre académico 2007-I; para comprensión lectora la investigadora señala que construyó una prueba según la matriz de operacionalización. El instrumento de recolección de datos es una prueba de

selección múltiple de cinco operaciones para responder y cinco textos de nivel universitario, de diversa naturaleza académica. La población está constituida por los estudiantes del pre- grado de la Facultad de Educación de la UNMSM matriculados en el periodo 2007-II, según el cuadro son un total de 810. “La muestra es de tipo probabilística estratificada según el tamaño de cada semestre académico...” (Escalante 71), según el cuadro adjunto corresponde a 389 alumnos.

Si bien es cierto la investigación aclara algunos temas tales como lo que a clase de textos se refiere, pues habla de los textos continuos y los discontinuos, así como de los narrativos, los descriptivos, los argumentativos, una contrariedad podría observarse en el hecho de que no muestra el instrumento final, por tanto no puede utilizarse, así como tampoco señala cómo fue validado el mismo. Las conclusiones muestran que a pesar de haber una correlación moderada es importante tener en cuenta la comprensión lectora, pues guarda relación con la esta última.

Oré, R. (2012) realizó una investigación titulada “Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima metropolitana”. Tesis realizada para obtener el grado académico de Magister en Psicología con Mención en Psicología Educativa. UNMSM – Lima – Perú. El objetivo principal consiste en: “...analizar la relación entre los puntajes de comprensión lectora, hábitos de estudio y las notas de

rendimiento académico en los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana.” (Oré 14).

El marco metodológico indica que se trata de una investigación descriptiva correlacional, de diseño no experimental. La población está conformada por los alumnos pertenecientes al primer año de estudios básicos de una universidad privada de Lima metropolitana durante el semestre 2010 – II: 300 estudiantes de las carreras profesionales de medicina humana, odontología, psicología y medicina veterinaria. La muestra fue de 144 estudiantes (muestreo probabilístico con selección aleatoria simple). Se utilizó es cuestionario de Comprensión Lectora de Raúl González Moreyra (1998).

Las conclusiones del autor indican que la comprensión lectora del 43,5% es pésima; los hábitos de estudio del 47.2% son positivos frente a un 37.5% que son negativos. Asimismo señala que no existe relación significativa entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio, pero sí existe relación directa entre hábitos de estudio y rendimiento académico.

Tal vez se crea que esta investigación como tal no guarda relación con las variables que se desarrollan; sin embargo, la comprensión lectora es un factor preponderante para entender de qué manera se desarrollan estas capacidades de comprensión. La tesis en cuestión brinda el instrumento que se utilizará: el test de Cloze, para aplicarlo a manera de pre test y post test.

2.2. Tipos de texto

Escalante, M. (2008) cita a Adam (1985) quien ya distinguía los textos narrativos, descriptivos y los instructivo-inductivos. Así mismo, indica que para León y García Madruga lo más conveniente es seguir con la clasificación: narrativos, descriptivos y expositivos. Cita también a Kaufman y Rodríguez (1993) quienes “organizan los textos...a partir de su trama y estructura, según sea descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional y según su función sea informativa, expresiva, literaria y apelativa”

En cuanto a la clasificación de textos Escalante, M. (2008) señala como interesante la que plantea el proyecto OCDE/PISA (2000) entre textos continuos y discontinuos.

Los textos continuos suelen estar compuestos por oraciones que a su vez, están organizadas en párrafos. Estas pueden encuadrarse dentro de estructuras más amplias, como secciones, capítulos, libros. Por su parte, los textos discontinuos suelen seguir una organización de formato matricial, basada en combinaciones de listas. (Escalante 25).

2.2.1. Textos Narrativos

Escalante, M. (2008) señala que la narración “...es el tipo de texto en que la información hace referencia a propiedades temporales de objetos. Los textos narrativos suelen responder a la pregunta ¿cuándo? o ¿en qué orden?” (26).

2.2.2. Textos argumentativos

Anthony Weston (1992) sostiene que un texto argumentativo es aquél en donde quien escribe da razones que prueban y/o fundamentan sea racionalmente, sea sistemáticamente su posición.

Por su parte Irving Copi y Carl Cohen (2012) señalan que un argumento en un razonamiento en donde se sostiene un punto de vista (llamado “conclusión”) al tiempo que se dan razones que fundamentan esta posición (“premisas”). Adicionalmente nos dicen que los argumentos, tradicionalmente se clasifican en:

- a) Inductivos: la conclusión es probable.
- b) Deductivos: la conclusión es necesaria.

2.3. Concepciones del Pensamiento Crítico

Al respecto se ha escrito y se ha dicho mucho, tal vez haya muchas concepciones, una distinta a la otra, lo interesante es que al respecto la bibliografía es muy prolífica. Boisvert, J. (2004) Indica que antes de definir el concepto en sí mismo es mejor comprenderlo desde tres perspectivas: como “estrategia de pensamiento”, como “investigación” y como “proceso”. (17).

Boisvert, cita a Romano, quien define tres grandes categorías de habilidades de pensamiento:

Habilidades básicas, estrategias de pensamiento y habilidades metacognitivas. Las que constituyen la base de los procesos del pensamiento son las relativas a la información, es decir, las que sirven para analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc. Las estrategias de pensamiento representan los conjuntos de operaciones que se efectúan en secuencia —resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc. — y que demandan más coordinación que las habilidades básicas. Las metacognitivas permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento. (17)

Por tanto desde lo citado por Boisvert se puede entender que Romano señala que el pensamiento crítico es *una estrategia de pensamiento* pues requiere de varias operaciones coordinadas. Justamente, para coordinar estas actividades es que el joven debe estar capacitado para hacerlo.

En cuanto a la concepción de pensamiento crítico como “investigación” Boisvert cita a Kurfus, quien señala que es ...una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente. (18)

En cuanto al pensamiento crítico como “proceso”, Boisvert, cita a Zechmeister y Johnson (1992) quienes presentan el pensamiento crítico como:

Un proceso en esencia activo, que desencadena la acción...una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana...Se necesitan dos series de características complementarias según esto último para que él llegue a pensar de forma crítica: en primer lugar, las actitudes apropiadas, como la amplitud de mente y la honestidad intelectual; en segundo lugar, las capacidades de razonamiento y de investigación lógica. El pensamiento reflexivo se orienta hacia la resolución de un problema. En suma, *se trata de:* Aparición de un problema, puesta en marcha de las actitudes y capacidades apropiadas. *Para finalmente dar una resolución del problema.*

Ahora bien, Boisvert, señala que según Brookfield (1987), el pensamiento crítico es considerado un proceso, pues no es tan sólo pasivo, sino que consta de una alternancia entre las fases de análisis y las de acción. El autor divide el

proceso en cinco fases. Aparición de una situación que no se atendió (incomodidad interna), evaluación de la situación, búsqueda de explicaciones o de soluciones.

En ambos casos se puede observar que se trata de procedimientos, que el pensamiento crítico se considera como proceso porque se trata de seguir de una u otra manera ciertos lineamientos. Los mismos que harán que este pensamiento sea ordenado, coherente y lógico. Es decir, que las conclusiones sean las acertadas.

Boisver señala también cómo debería ser una persona que piensa de manera crítica, para eso se vale de lo que señalan Glatthorn y Baron (1985) quienes representan al pensador eficiente: actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad. Reflexiona, delibera y efectúa una búsqueda expedita. Otorga valor a la racionalidad y tiene fe en la eficacia de este pensamiento. Define sus objetivos de manera profunda, exenta de revisión si es necesario. Aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones que tomó la mayoría de los individuos.

2.4. La lectura: una manera de acceder al pensamiento crítico

Al estar involucrada en la experiencia curricular de Pensamiento Crítico y Prospectivo surgió la pregunta: ¿Cómo acceder a él? ¿Cómo hacer que los alumnos de Administración piensen de manera crítica? Pues se supone que la educación básica los debería preparar para eso, debería hacer que los alumnos lleguen a las aulas universitarias con un enfoque crítico sobre el devenir de la

sociedad, y preparado para la investigación, para el desarrollo de todas sus capacidades, listo para ser prospectivos. Claro está que la realidad nos demuestra todo lo contrario.

Marciales (2003) advierte la importancia del razonamiento como un proceso cognitivo complejo, así mismo indica que desde "...el paradigma cognitivo y con una perspectiva constructivista, la alternativa de acceder a procesos cognitivos complejos a través de procesos inferenciales en el proceso de lectura, tiene sentido." (92). Esta es una de las razones que conduce la investigación, pues el joven universitario debe estar capacitado para la realización de estos procesos. El objetivo fundamental es determinar que a partir de la lectura de textos filosóficos puede llegarse a la realización efectiva de estos procesos inferenciales.

Marciales (2003) cita a Santiuste, et al. (1996), quienes indican que son los esquemas cognitivos del lector los que hacen posible la elaboración de inferencias durante el proceso de comprensión lectora. Según los autores, y en el contexto de la lectura de textos, "...las inferencias son actividades cognitivas mediante las cuales el lector adquiere informaciones nuevas a partir de las informaciones disponibles". (92).

2.5. La comprensión lectora

La comprensión de textos ha sido estudiada desde distintas posturas en la investigación. Por ejemplo, en la década de los setenta se estudiaba desde las

denominadas teorías de la Transferencia de Información. Tal como señala Marciales (2003)

En este enfoque se hace referencia a la lectura como un proceso letra a letra, donde los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que permite transferir el significado de la página impresa a la mente. Para hacer esto se da por supuesto que los lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia. (93).

Se ha indicado que el proceso escolar debería dotar al alumno de estas técnicas, para que de esa manera el joven universitario pueda desarrollar estas capacidades de manera sencilla y con total normalidad, sin embargo aquellos que estamos inmersos en la enseñanza universitaria observamos que no sucede de esta forma. Podría compararse este proceso letra a letra con el primer nivel de la comprensión lectora: el literal, en el que solo hay un proceso lineal.

No se aprecia en este proceso ningún tipo de interacción entre el lector y el autor, es por esto que entre los sesenta y setenta ...algunos teóricos como Goodman y Smith comenzaron a formular algunas objeciones a los supuestos básicos de tales teorías, formulando otras de carácter interactivo, en las cuales cobró mayor importancia al papel del lector y sus conocimientos previos en el proceso de lectura. (Marciales 93)

Luego de la teoría de la transformación, surgieron una serie de teorías denominadas Transaccionales; en las que se amplía el concepto de comprensión de lectura de las llamadas teorías Interactivas. “El principal aporte de sus planteamientos consistió en afirmar que el significado no está en el texto o en el

lector. El significado se crea cuando los lectores y escritores se encuentran en los textos, significado que es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.” (Marciales 94).

En sentido, puede decirse que el significado será la primera noción a tener en cuenta para la capacidad de analizar en cuanto a alcanzar los niveles de lectura deseados de un alumno universitario. Se empieza a entender la lectura ya no como un simple proceso sino como la realización interactiva entre el lector, el autor y lo que señala el texto. Esta interacción le permitirá al lector actuar con el texto, comprenderlo mejor, y lograr superar los niveles de este proceso lector.

APENDICE GENERAL: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Caballero (2011) señala que la investigación es:

El conjunto de actividades que desarrollamos para obtener conocimientos nuevos, es decir, datos o informaciones que no poseemos, que no conocemos y que necesitamos para tomar decisiones que contribuyan a resolver problemas, cuyas soluciones desconocemos (son nuevas para nosotros). (68)

Por tanto, lo que se intenta con el desarrollo de esta investigación es saber si influyen de manera positiva las lecturas filosóficas sobre la capacidad de comprensión lectora de los alumnos de la experiencia curricular de pensamiento crítico de los alumnos de I ciclo de la Facultad de Administración. Para ello se desarrolló una investigación explicativa causal. Tal como señala Caballero (2011) las investigaciones de tipo explicativas

...responden a la pregunta ¿por qué? Es decir, por qué es así la realidad objeto de investigación o estudio. Son causales ya que plantean hipótesis explicativas que mediante el cruce o relación de variables...plantean propuestas de explicación al problema causal que deberá luego ser contrastado. (91)

3.2. Diseño de la investigación

Una vez que se ha definido el tipo de investigación, es necesario señalar el diseño de la misma. Tamayo señala que el diseño es el "... planteamiento de una serie de actividades sucesivas y organizadas, que deben adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indican los pasos y pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos" (Tamayo 71). El diseño de esta investigación es cuasi experimental, pues a la muestra escogida se le aplicará un pre test y un post test.

Caballero (2011) explica que generalmente el diseño comprende: determinar el universo de la investigación, seleccionar la técnica y el instrumento, determinar si se necesita muestra o no, la descripción de la forma del tratamiento de datos. Al determinar la muestra, primero habla que explicar o determinar la población.

Carrasco señala que "... se denominan diseños cuasi experimentales, a aquellos que no asignan al azar los sujetos que forman parte del grupo de control y experimental, ni son emparejados". (70).

Según lo indicado, el diseño te permite esbozar o planificar todo aquello que se hará en la investigación, es este caso se optó por un diseño de tipo cuasi experimental, pues la muestra no fue tomada al azar y a esa misma muestra se le aplico el instrumento a manera de pre test y pos test. De esa forma se podría verificar la influencia de la segunda variable: lecturas filosóficas.

En cuanto al tiempo se debe señalar que la investigación es de nivel longitudinal, pues se ha trabajado con el mismo instrumento en momentos diferentes. Primero a manera de pre test y luego a manera de post test.

3.3. Población y muestra

En el caso de la experiencia curricular de Pensamiento Crítico a cargo de la investigadora se tuvo tres grupos; sin embargo se optó por trabajar con el grupo de la tarde, pues a criterio de la investigación era el grupo que presentaba mayores inconvenientes en su proceso de lectura. El grupo estuvo conformado por 35 alumnos al inicio del ciclo, con el pasar del tiempo permanecieron sólo 25.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

Para poder recoger los datos se trabajó durante el semestre 2014-I con los estudiantes de I ciclo de la Escuela de Administración de la una universidad de Lima - Este. Al inicio del ciclo se aplicó el Test Cloze, a manera de Pre test. Luego se trabajó con las lecturas señaladas (ver anexos) a razón de dos semanas o tres semanas cada una. Antes de finalizar el ciclo se volvió a aplicar el test Cloze, a manera de Post Test.

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

Prueba CLOZE para comprensión lectora

Ficha técnica:

- a) Título del test: Test Cloze de Comprensión lectora
- b) Autor: Raúl González Moreyra
- c) País de origen: Perú
- d) Institución: Universidad de Lima

- e) Objetivo: Medir el grado de comprensión lectora en estudiantes del I ciclo de Institutos Superiores
- f) Forma de aplicación: La prueba está formada por seis textos. Una vez que se ha escogido la muestra se aplicará los textos referidos. De la población que es 160 alumnos, por un muestreo no probabilístico se ha escogido que la muestra esta compuesta por 60 alumnos pertenecientes al primer año de estudios del Instituto Superior.
- g) Calificación: Cada texto suma un total de 20 puntos, haciendo el test un total de 120 puntos. Se procede a adaptar a la escala vigesimal a través del algoritmo: $X \text{ igual } n/6$
- h) Confiabilidad: El Test Cloze ya ha sido aplicado tanto por Moreyra (Universidad de Lima), como por Ore (UNMSM) se entiende que es confiable, pues ha demostrado en investigaciones anteriores su aplicación.
- i) Validez: El test Cloze aplicado fue seleccionado y aplicado previamente en la investigación hecha por González (2000) por lo que su validez es aceptada.
- Validez de contenido: el contenido del test es pertinente a lo que se desea evaluar
 - Validez de constructo: Existe correspondencia entre los resultados de la prueba y el aspecto esencial de la variable que se está midiendo
 - Validez estadística: La correlación es alta y significativa

j) Textos seleccionados en la prueba Cloze

Este test consta de seis textos con 20 ítems o palabras por texto, lo que hace un total de 120 ítems. El tiempo de aplicación del instrumento es de 60 minutos. El orden de los textos es el siguiente:

Texto N° 1: “asalto a la embajada”, se trata de un texto informativo, basado en las noticias periodísticas sobre acontecimientos ocurridos en el año de 1997 y que constituyen datos ya históricos y forman parte del bagaje cultural que toda persona informada posee. Se trata de un texto sencillo.

Texto N° 2: “Incremento del PBI”, es un texto documentario donde la lectura tiene que sustentarse en los datos de la tabla que se adjunta. Exige la comprensión de datos económicos.

Texto N° 3: “Viaje a las estrellas” Es un texto científico que trata sobre asuntos relacionados a la posibilidad de realizar viajes a otros mundos y encontrar posible vida.

Texto N° 4: “ante la tabla de planchar” Es un texto literario de Alfredo Bryce Echenique, que al ser un texto básicamente estilístico se convierte en un texto complicado.

Texto N° 5: “El Menú” es un texto numérico, su resolución exige realizar ciertas operaciones aritméticas y comprender las relaciones numéricas entre los datos brindados en el cuadro y las acciones que se describen en el texto.

Texto N° 6: “Nuestra actitud ante el pasado” Un texto de índole reflexivo. Se trata de un ensayo extraído de Xavier Zubiri. Puede ser considerado un texto de cierta dificultad.

APENDICE II: RESULTADOS

ANÁLISIS DEL PRE-TEST Y POST-TEST

a. Evaluación general de consistencia interna

La prueba estadística que nos permitió evaluar la consistencia interna a los textos desarrollados por los alumnos del I ciclo de Ciencias Empresariales de la UNA UNIVERSIDAD DE LIMA sede Este, vienen a ser Kuder Richardson – 20 (KR-20) debido a que la información corresponde a respuestas dicotómicas y la aplicación de estos es adecuado cuando se desarrollan encuestas de conocimientos donde se tienen respuestas correctas e incorrectas.

Según los resultados de la prueba de consistencia desarrollado para los ítems de cada texto que forma parte de la investigación (Tabla N°01) se evidencia que el indicador de confiabilidad se incrementa en el Post Test, de modo tal que se ve reflejado el efecto de un proceso de enseñanza realizado en los estudiantes del I ciclo de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima.

Tabla N°01: Índices de confiabilidad de Kuder Richardson (KR-20)

Textos	Valores de Confiabilidad KR-20	
	Pre Test	Post Test
Texto 1	0.599	0.809
Texto 2	0.708	0.846
Texto 3	0.632	0.593
Texto 4	0.215	0.623
Texto 5	0.728	0.896
Texto 6	0.638	0.817

En los valores de KR-20 obtenido del Pre test, podemos indicar que el Texto N°4 tiene un nivel de confiabilidad baja (de 0.21 a 0.40), el Texto N°1 una confiabilidad moderada (de 0.41 a 0.60), los Texto N°2, Texto N°3, Texto N°5 y Texto N°06 muestran un indicador alto de confiabilidad (de 0.61 a 0.80).

En los valores de KR-20 de los puntajes de los ítems de Textos empleados en el Post Test, se evidencia que el incremento es significativo en el Texto N°1, Texto N°2, Texto N°5 y Texto N°6 dado que pasó a un nivel de confiabilidad muy alta en la consistencia interna de las puntuaciones dadas, mientras que el Texto N°3 tiene una confiabilidad moderada y el Texto N°4 una confiabilidad alta.

b. Análisis de la puntuación general en el Pre test y Post test

Para efectos de realizar la comparación de las puntuaciones obtenidas con la ejecución del Pre test y Post test en los estudiantes del I Ciclo de Ciencias Empresariales de la UNA UNIVERSIDAD DE LIMA sede Este, se evaluó el cumplimiento de supuesto de normalidad y homocedasticidad de los datos.

A través de la prueba estadística de **normalidad de Kolmogorov Smirnov** se obtuvo lo siguiente:

Tabla N° 2 : Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		Puntaje
N		58
Parámetros normales ^{a,b}	Media	23,40
	Desviación típica	10,002
	Absoluta	,139
Diferencias más extremas	Positiva	,139
	Negativa	-,070
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,056
Sig. asintót. (bilateral)		0,214

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Bajo la hipótesis nula H0: que las puntuaciones obtenidas en la aplicación de los textos tienen una distribución normal y la hipótesis alterna H1: que las puntuaciones no proceden de una distribución normal. Además usando el nivel de confianza del 95%, podemos aceptar H0 (Sig. asinóti. =0.214 > p-valor=0.05), entonces se puede indicar que los puntajes cumplen una distribución normal.

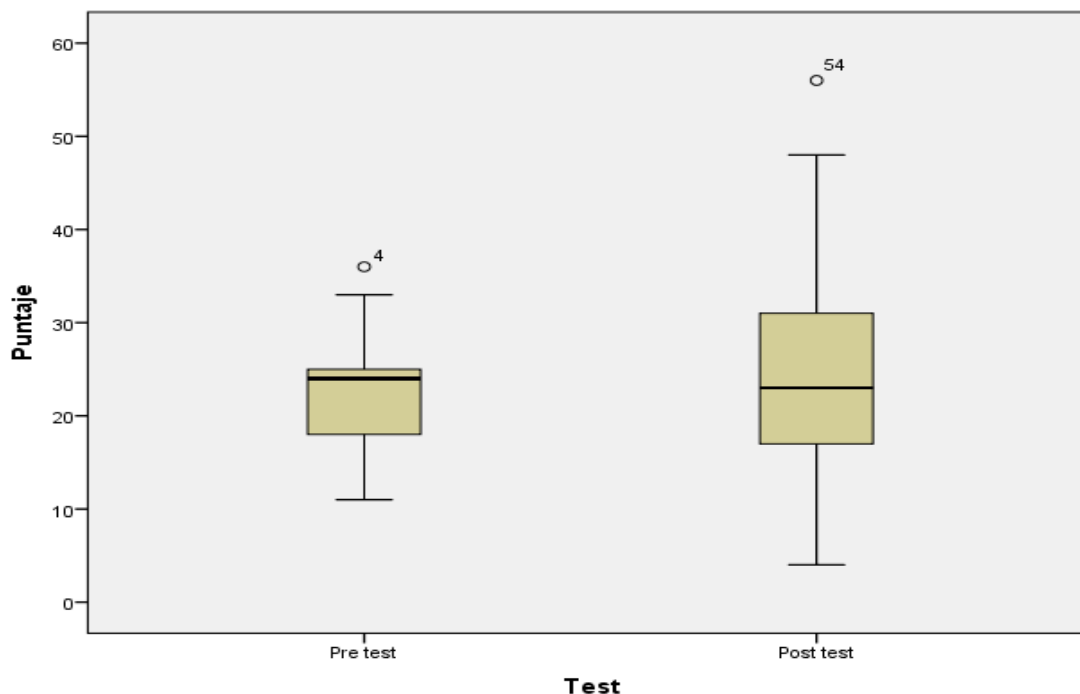
A través de la **Prueba estadística de Levene** evaluaremos, el otro supuesto (homocedasticidad) que los puntajes deberían cumplir para efectos de realizar la comparación dentro de las pruebas paramétricas.

**Tabla N° 3 Prueba de homogeneidad
de varianzas**

Estadístico	gl1	gl2	Sig.
de Levene			
13,352	1	56	,001

Bajo la hipótesis nula H0: que las varianzas en las puntuaciones dados en el pre test y post test son iguales y la hipótesis alterna H1: las varianzas en ambos grupos son diferentes, con un nivel de confianza del 95%, se rechazó H0, por ende las puntuaciones dados en las pruebas empleadas en los alumnos del I Ciclo de Ciencias Empresariales de la UNA UNIVERSIDAD DE LIMA sede Este no son homogéneas, conforme se puede visualizar también a través del gráfico de cajas.

Gráfico N° 1: Comparación de las puntuaciones dados en el Pre Test y Post Test.



Según el gráfico se observa que la puntuación promedio de los 6 Textos aplicadas son diferentes, en el pre test los valores mínimos y máximos son menores, mientras en el post test el incremento es significativo.

Según la Tabla N° 1 , podemos indicar que el puntaje promedio en el pre test es 22.52 en la puntuación obtenida de la suma de valores obtenidos de cada texto empleado, mientras en el post test el puntaje promedio es 24. 28. La variabilidad en el post test es mayor al pre test. El valor mínimo en el pre test es 11 y el máximo valor es 36, mientras en el post test el mínimo es 4 y el máximo es 56 puntos.

Tabla N° 4 Análisis descriptivo de los puntajes en el Pre test y Post test

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Pre test	29	22,52	5,680	1,055	20,36	24,68	11	36
Post test	29	24,28	13,030	2,420	19,32	29,23	4	56
Total	58	23,40	10,002	1,313	20,77	26,03	4	56

Según los resultados de los supuestos evaluados, se evidencia que no se cumple la homocedasticidad, por ende no se puede emplear una prueba estadística paramétrica para evaluar la diferencia en los puntajes obtenidos en el Pre test y Post test. En contraposición a este, se desarrollará la prueba Mann Whiney donde se plantea la siguiente prueba de hipótesis:

H0: No existe diferencia entre los puntajes obtenidos en el Pre test y Post test

H1: Existe diferencia entre los puntajes obtenidos en el Pre test y Post test.

Nivel de significancia: 0.05 (Confiabilidad del 95%)

Prueba Estadística Mann Whitney:**Rangos**

	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos
	Pre test	29	29,24	848,00
Puntajes	Post test	29	29,76	863,00
	Total	58		

Estadísticos de contraste^a

	Puntaje
U de Mann-Whitney	413,000
W de Wilcoxon	848,000
Z	-,117
Sig. asintót. (bilateral)	0,907

a. Variable de agrupación: Test

El valor de significancia de la prueba no paramétrica de Mann Whitney (0.907) resulta superior al valor de probabilidad de 0.05, el cual nos permite aceptar la hipótesis de que no existe diferencia entre los puntajes del pre test y post test, lo que podría llevar a resultados generales que las lecturas de textos filosóficos no influyen de manera significativa en el desarrollo de capacidades de

pensamiento crítico y prospectivo de los alumnos del I Ciclo de ciencias empresariales de una universidad de Lima.

APENDICE III: DISCUSIÓN

Según Parra, I. (2013) en la investigación titulada Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, después de la ejecución de una encuesta en los estudiantes, se determinó que los estudiantes no logran captar las diferentes metodologías aplicadas por los docentes, producto de esto, se encuentran debilidades en la crítica y argumentación reflexiva en el aula, lo cual implica que los estudiantes no siempre pueden demostrar lo aprendido en las clases.

Caso similar ocurre con el desarrollo del presente estudio, al evaluar la capacidad de respuesta sobre los textos desarrollados por los alumnos del I Ciclo de Ciencias Empresariales de la UNA UNIVERSIDAD DE LIMA sede Este, y haberles aplicado un pre test y post test no se encontró una diferencia significativa en las puntuaciones logradas, evidentemente al realizar la validación y el análisis de consistencia interna de las puntuaciones por cada estudiante se encuentra un incremento, pero tras la aplicación de una prueba no paramétrica (Mann Whitney) no se evidencia diferencia alguna con las puntuaciones logradas en el post test lo cual implica que el desarrollo de los temas no fue captado a un nivel esperado.

Según, Orska, M. (2007) en su investigación sobre “Implementación del programa de pensamiento crítico para escuela secundaria” Se utilizó una metodología

cuantitativa y cualitativa para evaluar la capacidad de retención y concentración, en ello se desarrolló una reflexión guiada, utilizando principios socráticos que sustentaron en un tema de interés individual en cada estudiante, sin embargo los instrumentos de evaluación mostraron un aprendizaje del desarrollo filosófico, pero con cierta incertidumbre, por lo que se identificó cierta inmadurez intelectual de los alumnos que se logró cumplir de manera adecuada con los objetivos. Según el análisis cuantitativo y descriptivo desarrollado con las puntuaciones logrados por los estudiantes del I Ciclo de Ciencias Empresariales de la UNA UNIVERSIDAD DE LIMA sede Este, en el pre test y post test, se determinó que el promedio se incrementa pero no es significativa, sin embargo la variabilidad es mayor en el post test.

López, G. (2013). Presenta el artículo “Pensamiento crítico en el aula”, en Docencia e Investigación. La autora reflexiona sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes. Analizó los resultados y encontró algunas dificultades de su uso en los contextos escolares. Pues siendo realistas, no en todos los centros educativos se enseña a pensar de manera crítica, ese es el idea, pero muy pocos aplican estrategias para tal fin. Por ende, la autora señala que existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento crítico, así como varios modelos y técnicas para fomentarlo en la escuela, pero ninguno es totalmente suficiente o superior.

Según Escalante, M. (2008) en su investigación sobre la comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del Pre-grado de la Facultad de

Educación de la UNMSM; cuyo objetivo fue determinar si existe correlación positiva y significativa entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del Pre-grado de la Facultad de educación, en ello se encontró que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del pre-grado de la Facultad de Educación era bajo porque se sitúa en un promedio de 12.76 en una escala vigesimal. Si bien es cierto la investigación aclara algunos temas tales como la clase de textos que se utiliza para evaluar, pues habla de los textos continuos y los discontinuos, así como de los narrativos, los descriptivos, los argumentativos, una contrariedad podría observarse en el hecho de que no muestra el objetivo final, por tanto no puede utilizarse, así como tampoco señala cómo fue validado el uso de textos para evaluar el rendimiento. Hecho similar resultó en la ejecución del pre test y post test aplicado a los estudiantes del I Ciclo de Ciencias Empresariales de una universidad de Lima, donde en un análisis cuantitativo general las puntuaciones aparentemente se incrementan, pero con la aplicación de técnicas adecuadas para realizar la comparación de puntuaciones a un nivel de confianza de 95% se determinó que no existe diferencia entre los puntajes del pre test y el post test en las lecturas filosóficas ejecutadas, lo cual implica que los talleres desarrollados no fueron influyentes de manera significativa.

CONCLUSIONES

1. La aplicación de una metodología basada en la lectura comentada y reflexiva de textos filosóficos posibilita mejorar los índices de reflexión y capacidad crítica, y evaluativa de los alumnos.
2. El uso de la anterior metodología deberá ser ordenado y planificado, pues de esa manera se logrará apreciar en los estudiantes una mejor capacidad crítica y reflexiva, pues deberá entender la importancia de ser analítico, crítico y prospectivo.
3. Una lectura efectiva de textos filosóficos elegidos cuidadosamente, según la población a la que vayan dirigidos puede complementarse con el método socrático o de interrogación crítica puede ser de gran ayuda en la aplicación de estrategias metodológicas que pretendan incrementar la capacidad crítica y analítica de los estudiantes.
4. Es muy importante formar la agudeza intelectual de los estudiantes, pues eso significa desarrollar sus aptitudes intelectuales, lo que se constituye como un fin importante de la educación. Puede considerarse incluso crucial el hecho de ejercer el pensamiento crítico para de esa manera promover un desarrollo socioeconómico global. La lectura de textos filosóficos ayuda a lo anterior.

RECOMENDACIONES

1. Las diferentes metodologías aplicadas por los docentes deberán ser potenciadas en la medida de mejora de la crítica y argumentación reflexiva, para que de esa manera los estudiantes, desde el aula, puedan demostrar lo aprendido fuera de clases.
2. Para lograr un incremento significativo del pensamiento crítico a través de la lectura de textos filosóficos se deberá reprogramar el método socrático de manera que resulte viable de enseñar, para que los estudiantes logren un mejor acercamiento a la capacidad reflexiva.
3. La lectura de textos filosóficos debería ser obligatoria desde la escuela en su nivel primario, pues esa es la edad en la que el alumno va adquiriendo los conceptos que formaran luego sus esquemas mentales. Asimismo, en la Universidad no sólo se deberá llevar un semestre de Filosofía, la idea es que la lectura de textos filosóficos tengan enraizamiento en los lectores.
4. La lectura de textos filosóficos de los estudiantes de I ciclo de la Escuela de Administración debería ser por lo menos de 7, para así cubrir un 41% del semestre académico. Se ha observado cierto incremento, pero al ser sólo cuatro no se logra apreciar una mayor relevancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. *Metafísica*. España: Gredos, 1994
- Ballón, José Carlos. *Para iniciarse en filosofía*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1993
- Barrantes, E. *Comunidad, educación y reforma*. Perú: Editorial Retablo de Papel, 1971
- Bolívar, E. (2011). *El materialismo de Marx. Discurso crítico y revolución*. México: Ítaca, 2011
- Boisvert, Jacques. *La formación del pensamiento crítico: teoría y praxis*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. Impreso.
- Carrillo, Li. *Enseñanza de la filosofía*. Lima: Editorial Universidad Garcilaso de la Vega, 2008.
- Copi Inrving (y) Carl Cohen. *Introducción a la lógica*. México: Limusa, 2012.
- Delors, Jacques (Dir.). *La educación encierra un tesoro*. New York: UNESCO, 1996
- Dilthey, Wilthey *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1942
- Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 2006
- Dussel, E. *La pedagogía latinoamericana*. Colombia: Editorial Nueva América, 1991
- Gabriel Vargas Lozano, Luis Patiño Palafox. *La difusión de la filosofía ¿Es necesaria?* México: Editorial Torres Asociados, 2016

- Hobbes, Thomas. *Leviathan*. London: The University of Oregon, 1999.
- Hobbes, Thomas. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. [*Leviatán or the Matter, Form and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil*, 1651] Trad. de M. Sánchez Sarto. México: Fondo Cultura Económica, 2004.
- Hobbes, Thomas. *Tratado sobre el ciudadano*. [*De Cive*, 1642] Trad. de J. Rodríguez Feo. Madrid: Trotta, 1999.
- Hobbes, Thomas. *Tratado sobre el cuerpo*. [*De Corpore*, 1655] Trad. J. Rodríguez Feo. Madrid: Trotta, 2009.
- Escalante, M. (2008): *La comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes del Pregrado de la Facultad de Educación de la UNMSM*. (Tesis de Maestría – UNMSM) (Acceso el 20 de octubre del 2014)
- Frápolli Sanz, María José y Juan-Antonio Nicolás Marín (coord.). *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid: Tecnos, 1997.
- Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores, 1982.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno, 2005.
- González, H. *Discernimiento. Evolución de Pensamiento Crítico en la educación superior. El proyecto de la Universidad Icesi*. Universidad Icesi. Colombia, 2006.
- <<http://www.eduteka.org/pdfdir/DiscernimientoHipolitIcesiCompleto.pdf>>
- Locke, Jhon. *Two Treatises of Government*. London: McMaster University, 1823.

- López, G. Pensamiento crítico en el aula. Revista *Docencia e Investigación. Revista científica de educación*, enero- diciembre del 2012. <http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/docenciaeinvestigacion_numero12.pdf>
- Martí, José *Nuestra América*. Venezuela: Editorial Ayacucho, 2005.
- Martínez, O. (2015). *Repensar a Augusto Salazar Bondy. Homenaje a los 90 años de su nacimiento*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Marciales, G. *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis de Doctorado), 2003. <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>>
- Mariátegui, José Carlos. *La tarea Americana*. Buenos Aires: CLACSO. 2010.
- Ministerio de educación. Perú. *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico, 2006*. <<http://alfpa.upeu.edu.pe/tecnicas/libros/GuiaPensamientoCritico.pdf>>
- Montiel, Edgar. *Pensar un mundo durable para todos*. Lima. UNESCO: UNMSM, 2014.
- Montoya, I. Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, mayo- agosto 2007. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220390001>>
- Olson, K. *El pensamiento crítico. Breve resumen de su teoría y práctica*. Revista *espacio para la infancia*. Junio del 2004 <[file:///C:/Users/Carla/Downloads/Pensamiento critico.pdf](file:///C:/Users/Carla/Downloads/Pensamiento%20critico.pdf)>

- Oré, R. *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría), 2012. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2738/1/ore_or.pdf>
- Orska, M. *Implementación del programa de pensamiento crítico para escuela secundaria*. (Tesis de Maestría), 2007. <<https://es.scribd.com/doc/235646105/tesis-4>>
- Parra, I. *Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta: Guía de estrategias*. (Tesis de maestría), 2013. <<http://repositorio.ug.edu.ec>>
- Platón. *Diálogos I*. España. Gredos, 1985.
- Reale, G. y Antiseri, D. *Historia de la Filosofía*. Tomo I. Barcelona: Herder, 2013.
- Salazar Bondy, Augusto. *Iniciación filosófica*. Lima: Arica, 1969.
- Salazar Bondy, Augusto. *La educación del hombre nuevo*. Buenos Aires: Paidós, 1975
- Salazar Bondy, Augusto. *Dominación y Liberación. Escritos 1966-1974*. Lima: Fondo editorial San Marcos, 1995.
- Salazar Bondy, Augusto. *Historia de la ideas en el Perú contemporáneo*. Lima: Fondo editorial del congreso del Perú, 2013.
- Savater, Fernando. *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel, 2010.
- Sobrevilla, David. *Repensando la tradición nacional Tomo I. Vol. 1*. Lima: Editorial Hipatia, 1998.
- Sobrevilla, David. *Introducción a la filosofía*. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

Vargas, L. *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014

Wallerstein, Inmanuel. *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

“Perfil del egresado de la Carrera de Administración”, 2016. <<http://www.unauniversidaddeLima.edu.pe/escuela.aspx?nUniOrgCodigo=70016>>

“Perfil del egresado de la Carrera de Filosofía”, 2016.
<<http://letras.unmsm.edu.pe/index.php/escuelasydep/filosofia>>

ANEXOS

Texto N° 01

En una espectacular operación militar estudiada hasta en sus más 1) _____ detalles un comando del 2) _____ tomó por asalto la 3) _____ del embajador del Japón 4) _____ el Perú, donde retuvo 5) _____ una gran cantidad de 6) _____ calculada en varios centenares 7) _____ exigir la libertad de 8) _____ emerretistas presos.

Encabezados por 9) _____ Cerpa Cartolini el comando 10) _____ integrado por menos de 11) _____ subversivos, entre ellos tres 12) _____ ingresó al recinto diplomático 13) _____ las primeras horas de 14) _____ noche, burlando los estrictos 15) _____ de seguridad.

Los rebeldes 16) _____ de sofisticadas armas de 17) _____ sorprendieron a los asistentes 18) _____ la recepción que ofrecía 19) _____ embajador, ingresando al interior 20) _____ la embajada por un forado hecho en una pared colindante con el interior de una casa vecina.

Texto N° 02

Incremento del PBI

Comportamiento de la producción en setiembre de 1996

(Variación porcentual)

Sector	Setiembre	Ene – Set
Agropecuario	3.3	5.0
Agrícola	7.5	6.4
Pecuario	-3.1	1.6
Pesca	-11.1	-4.4
Marítima	-18.2	6.8
Continental	7.0	18.7
Minera	1.1	3.2
Metálica	-1.0	6.4
Hidrocarburos	5.5	-2.9
Manufactura	0.3	1.7
Bienes de consumo	-2.3	0.3
Bienes inmediatos	6.9	4.7
Bienes de capital	-20.9	-9.9
Electricidad y agua	2.7	1.2
Electricidad	3.5	1.1
Agua potable	0.5	2.5
Construcción	-5.6	-6.4

Comercio	1.2	2.7
Otros	0.7	2.5
PBI Total	0.4	1.9

La actividad productiva del país se ha incrementado durante los (1) _____ nueve meses del año (2) _____ curso. El crecimiento experimentado (3) _____ sido de 1.9%. Todos (4) _____ sectores productivos con excepción (5) _____ la actividad pesquera y (6) _____ han crecido. El (7) _____ más desarrollado ha sido (8) _____ agropecuario con un 5.0% (9) _____ aumento. La (10) _____ agrícola creció en un (11) _____. Por debajo del promedio (12) _____ crecido los sectores manufactureros (13) _____ de electricidad y agua. (14) _____ comercio y otros crecieron (15) _____ encima del promedio. En (16) _____ pasado, la producción nacional (17) _____ incrementó en un 0.4% respecto (18) _____ mismo mes del año. (19) _____. Este incremento se alcanzó (20) _____ consecuencia, igualmente, de los incrementos de casi todos los sectores salvo pesca y construcción que bajaron, el primero en 11.1% y el segundo en 5.6%.

Texto N° 03

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos (1) _____, lejos de ser inhóspitos (2) _____ asemejan al nuestro, con (3) _____ respirable y presión y (4) _____ tolerables. Todos altamente improbables. (5) _____ el deseo de que (6) _____ vida fuera de nuestro (7) _____ y que podamos conocerla (8) _____ muy fuerte. La ciencia (9) _____ lo estimula, y como (10) _____ muchos tienen la convicción (11) _____ que los viajes espaciales (12) _____ el encuentro con otras (13) _____ de vida son inminentes; (14) _____ una cuestión de tiempo. (15) _____ es tiempo en magnitudes (16) _____ son difíciles de comprender, (17) _____ es justamente el factor (18) _____ el que hace que (19) _____ sueños sobre viajes espaciales (20) _____ estén condenados a ser solo sueños. Si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy probable que nos crucemos con ella.

Texto N° 04

Ante la tabla de planchar

Vio con agrado sobre la mesa blanca, el atado con (1) _____
 camisas del señor. Avanzó (2) _____ cogerlo y abrirlo, como (3)
 _____ el sol la cegó (4) _____ una vez ella pensó
 en (5) _____ cortinas para esa ventana. (6)
 _____ se las había arreglado (7) _____ poner
 periódicos mientras trabajaba, (8) _____ ahora le daba cansancio
 (9) _____ que flojera acomodarlos, bastaba (10)
 _____ ponerse de espaldas a (11) _____
 ventana cuando planchara. El (12) _____ estaba ahí, en un (13)
 _____ de la tabla de (14) _____, pestañeó para
 acordarse de que (15) _____ había llenado la vasija, (16)
 _____ se le borró para (17) _____ haberla
 llenado jamás en (18) _____ vida, volvió a pestañear, (19)
 _____ le molestó quedarse sin (20) _____
 trocitos de pasado para siempre, hay agua. Enchufar la plancha. Volteó porque el
 enchufe estaba al lado de la ventana, nuevamente la cogió el sol, la cegó
 completamente.

Texto N° 05

El menú

Entradas		Sopas	
Tamal	0.80	Sopa de la casa	2.10
Palta rellena	1.80	Consomé de pollo	2.60
Papa a la huancaína	1.75	Sopa a la criolla	2.45
Causa	1.60	Menestrón	3.50
Cebiche	2.50	Cazuela	3.00
Segundos		Postres	
Saltados	4.00	Crema volteada	2.00
Bistec	4.50	Mazamorra morada	1.50
Arroz a la cubana	3.00	Ensalada de frutas	2.50
Ají de gallina	3.50	Gelatina	1.00
Tallarines	3.80	Leche asada	1.60

Juan, Rosa y Elsa almuerzan en un restaurante cercano. El (1) _____ escoge un menú (2) _____ soles, compuesto de la (3) _____ postres más baratos (4) _____ la lista y otro (5) _____ fuerte barato.

Rosa no (6) _____ ahorrativa y prefiere un _____ completo y de (8) _____ calidad. Ella consume los (9) _____ más caros de cada (10) _____. Este le cuesta 13.00 (11) _____

Elsa escoge, generalmente un (12) _____ de gastos que es (13) de lo que gasta (14) _____ y Rosa. Es de 6.50 (15) _____ máximo. Ella escoge (16) _____ platos, uno fuerte, siempre, (17) _____ segundo de precio intermedio (18) _____ y un día un (19) _____, otro una entrada y (20) _____ una sopa con precios que no superen su límite.

Texto N° 06

Nuestra actitud ante el pasado

El pasado es, por lo pronto, algo que solo puede (1) _____ entendido desde un presente. (2) _____ pasado, precisamente por serlo, (3) _____ tiene más realidad que (4) _____ de su actuación sobre (5) _____ presente. De suerte que (6) _____ actitud ante el pasado, (7) _____ pura y simplemente de (8) _____ respuesta que se dé (9) _____ la pregunta: ¿Cómo actúa (10) _____ el presente? Para una (11) _____ consideración, en cierto modo, (12) _____ el pasado, ya pasó (13) _____ por tanto, “ya no (14) _____”. La realidad humana es, (15) _____ esta concepción, su puro (16) _____: lo que en él (17) _____ y se hace efectivamente. Y (18) _____ es precisamente la historia (19) _____ efectivamente de realidades presentes. (20) _____ pasado no tiene ninguna forma de existencia real; en su lugar poseemos un fragmentario recuerdo de él.

Lectura filosófica N° 01

Platón: el mito de la caverna

--Ahora, continué, imagínate nuestra naturaleza, por lo que se refiere a la ciencia, y a la ignorancia, mediante la siguiente escena. Imagina unos hombres en una habitación subterránea en forma de caverna con una gran abertura del lado de la luz. Se encuentran en ella desde su niñez, sujetos por cadenas que les inmovilizan las piernas y el cuello, de tal manera que no pueden ni cambiar de sitio ni volver la cabeza, y no ven más que lo que está delante de ellos. La luz les viene de un fuego encendido a una cierta distancia detrás de ellos sobre una eminencia del terreno. Entre ese fuego y los prisioneros, hay un camino elevado, a lo largo del cual debes imaginar un pequeño muro semejante a las barreras que los ilusionistas levantan entre ellos y los espectadores y por encima de las cuales muestran sus prodigios.

--Ya lo veo, dijo.

--Piensa ahora que a lo largo de este muro unos hombres llevan objetos de todas clases, figuras de hombres y de animales de madera o de piedra, y de mil formas distintas, de manera que aparecen por encima del muro. Y naturalmente entre los hombres que pasan, unos hablan y otros no dicen nada.

--Es esta una extraña escena y unos extraños prisioneros, dijo.

--Se parecen a nosotros, respondí. Y ante todo, ¿crees que en esta situación verán otra cosa de sí mismos y de los que están a su lado que unas sombras proyectadas por la luz del fuego sobre el fondo de la caverna que está frente a ellos.

--No, puesto que se ven forzados a mantener toda su vida la cabeza inmóvil.

--¿Y no ocurre lo mismo con los objetos que pasan por detrás de ellos?

--Sin duda.

--Y si estos hombres pudiesen conversar entre sí, ¿no crees que creerían nombrar a las cosas en sí nombrando las sombras que ven pasar?

--Necesariamente.

--Y si hubiese un eco que devolviese los sonidos desde el fondo de la prisión, cada vez que hablase uno de los que pasan, ¿no creerían que oyen hablar a la sombra misma que pasa ante sus ojos?

--Sí, por Zeus, exclamó.

--En resumen, ¿estos prisioneros no atribuirán realidad más que a estas sombras?

--Es inevitable

--Supongamos ahora que se les libre de sus cadenas y se les cure de su error; mira lo que resultaría naturalmente de la nueva situación en que vamos a colocarlos. Liberamos a uno de estos prisioneros. Le obligamos a levantarse, a volver la cabeza, a andar y a mirar hacia el lado de la luz: no podrá hacer nada de esto sin sufrir, y el deslumbramiento le impedirá distinguir los objetos cuyas sombras antes veía. Te pregunto qué podrá responder si alguien le dice que hasta entonces sólo había contemplado sombras vanas, pero que ahora, más cerca de la realidad y vuelto hacia objetos más reales, ve con más perfección; y si por último, mostrándole cada objeto a medida que pasa, se le obligase a fuerza de preguntas a decir qué es, ¿no crees que se encontrará en un apuro, y que le parecerá más verdadero lo que veía antes que lo que ahora le muestran?

--Sin duda, dijo.

--Y si se le obliga a mirar la misma luz, ¿no se le dañarían los ojos? ¿No apartará su mirada de ella para dirigirla a esas sombras que mira sin esfuerzo? ¿No creerá que estas sombras sean realmente más visibles que los objetos que le enseñan?

--Seguramente.

--Y si ahora lo arrancamos de su caverna a viva fuerza y lo llevamos por el sendero áspero y escarpado hasta la claridad del sol, ¿esta violencia no provocará sus quejas y su cólera? Y cuando esté ya a pleno sol, deslumbrado por su resplandor, ¿podrá ver alguno de los objetos que llamamos verdaderos? --No podrá, al menos los primeros instantes.

--Sus ojos deberán acostumbrarse poco a poco a esta región superior. Lo que más fácilmente verá al principio serán las sombras, después las imágenes de los hombres y de los demás objetos reflejadas en las aguas, y por último los objetos mismos. De ahí dirigirá sus miradas al cielo, y soportará más fácilmente la vista del cielo durante la noche, cuando contemple la luna y las estrellas, que durante el día el sol y su resplandor.

--Así lo creo.

--Y creo que al fin podrá no sólo ver al sol reflejado en las aguas o en cualquier otra parte, sino contemplarlo a él mismo en su verdadero asiento.

--Indudablemente.

--Después de esto, poniéndose a pensar, llegará a la conclusión de que el sol produce las estaciones y los años, lo gobierna todo en el mundo visible y es en cierto modo la causa de lo que ellos veían en la caverna.

--Es evidente que llegará a esta conclusión siguiendo estos pasos.

--Y al acordarse entonces de su primera habitación y de sus conocimientos allí y de sus compañeros de cautiverio, ¿no se sentirá feliz por su cambio y no compadecerá a los otros? Ciertamente.

--Y si en su vida anterior hubiese habido honores, alabanzas, recompensas públicas establecidas entre ellos para aquel que observase mejor las sombras a su paso, que recordase mejor en qué orden acostumbran a precederse, a seguirse o a aparecer juntas y que por ello fuese el más hábil en pronosticar su aparición, ¿crees que el hombre de que hablamos sentiría nostalgia de estas distinciones, y envidiaría a los más señalados por sus honores o autoridad entre sus compañeros de cautiverio? ¿.No crees más bien que será como el héroe de Homero y preferirá mil veces no ser más «que un mozo de labranza al servicio de un pobre campesino» y sufrir todos los males posibles antes que volver a su primera ilusión y vivir como vivía? --No dudo que estaría dispuesto a sufrirlo todo antes que vivir como anteriormente. --Imagina ahora que este hombre vuelva a la caverna y se sienta en su antiguo lugar. ¿No se le quedarían los ojos como cegados por este paso súbito a la obscuridad?

--Sí, no hay duda. --Y si, mientras su vista aún está confusa, antes de que sus ojos se hayan acomodado de nuevo a la obscuridad, tuviese que dar su opinión sobre estas sombras y discutir sobre ellas con sus compañeros que no han abandonado el cautiverio, ¿no les daría que reír? ¿No dirán que por haber subido al exterior ha perdido la vista, y no vale la pena intentar la ascensión? Y si alguien intentase desatarlos y llevarlos allí, ¿no lo matarían, si pudiesen cogerlo y matarlo?

--Es muy probable.

--Ésta es precisamente, mi querido Glaucón, la imagen de nuestra condición. La caverna subterránea es el mundo visible. El fuego que la ilumina, es la luz del sol. Este prisionero que sube a la región superior y contempla sus maravillas, es el alma que se eleva al mundo inteligible. Esto es lo que yo pienso, ya que quieres conocerlo; sólo Dios sabe si es verdad. En todo caso, yo creo que en los últimos límites del mundo inteligible está la idea del bien, que percibimos con dificultad, pero que no podemos contemplar sin concluir que ella es la causa de todo lo bello y bueno que existe. Que en el mundo visible es ella la que produce la luz y el astro de la que procede. Que en el mundo inteligible es ella también la que produce la verdad y la inteligencia. Y por último que es necesario mantener los ojos fijos en esta idea para conducirse con sabiduría, tanto en la vida privada como en la pública. Yo también lo veo de esta manera, dijo, hasta el punto de que puedo seguirte. [. . .]

--Por tanto, si todo esto es verdadero, dije yo, hemos de llegar a la conclusión de que la ciencia no se aprende del modo que algunos pretenden. Afirman que pueden hacerla entrar en el alma en donde no está, casi lo mismo que si diesen la vista a unos ojos ciegos.

--Así dicen, en efecto, dijo Glaucón.

--Ahora bien, lo que hemos dicho supone al contrario que toda alma posee la facultad de aprender, un órgano de la ciencia; y que, como unos ojos que no pudiesen volverse hacia la luz si no girase también el cuerpo entero, el órgano de la inteligencia debe volverse con el alma entera desde la visión de lo que nace hasta la contemplación de lo que es y lo que hay más luminoso en el ser; y a esto hemos llamado el bien, ¿no es así?

--Sí.

--Todo el arte, continué, consiste pues en buscar la manera más fácil y eficaz con que el alma pueda realizar la conversión que debe hacer. No se trata de darle la facultad de ver, ya la tiene. Pero su órgano no está dirigido en la buena dirección, no mira hacia donde debiera: esto es lo que se debe corregir.

--Así parece, dijo Glaucón.

Lectura filosófica N° 02

Savater, F.: “El por qué de la Filosofía”, en: Savater, Fernando (1999): *Las preguntas de la vida*, Barcelona, Ariel (Introducción)

¿Tiene sentido empeñarse hoy, a finales del siglo XX o comienzos del XXI, en mantener la filosofía como una asignatura más del bachillerato? ¿Se trata de una mera supervivencia del pasado que los conservadores ensalzan por su prestigio tradicional pero que los progresistas y las personas prácticas deben mirar con justificada impaciencia? ¿Pueden los jóvenes adolescentes más bien, niños incluso, sacar algo en limpio de lo que a su edad debe resultarles un galimatías? ¿No se limitarán en el mejor de los casos a memorizar unas cuantas fórmulas pedantes que luego repetirán como papagayos? Quizá la filosofía interese a unos pocos, a los que tienen vocación filosófica, si es que tal cosa aún existe, pero éstos ya tendrán en cualquier caso tiempo de descubrirla más adelante. Entonces, ¿por qué imponérsela a *todos* en la educación secundaria? ¿No es una pérdida de tiempo caprichosa y reaccionaria, dado lo sobrecargado de los programas actuales de bachillerato?

Lo curioso es que los primeros adversarios de la filosofía le reprochaban precisamente ser «cosa de niños», adecuada como pasatiempo formativo en los primeros años pero impropia de adultos hechos y derechos. Por ejemplo, Calicles, que pretende rebatir la opinión de Sócrates de que «*es mejor padecer una injusticia que causarla*». Según Calicles, lo verdaderamente justo, digan lo que quieran las leyes, es que los más fuertes se impongan a

los débiles, los que valen más a los que valen menos y los capaces a los incapaces.

La ley dirá que es peor cometer una injusticia que sufrirla pero lo natural es considerar, peor sufrirla que cometerla. Lo demás son tiquismiquis filosóficos, para los que guarda el ya adulto Calicles todo su desprecio: *«La filosofía es ciertamente, amigo Sócrates, una ocupación grata, si uno se dedica a ella con mesura en los años juveniles, pero cuando se atiende a ella más tiempo del debido es la ruina de los hombres.»*¹

Calicles no ve nada de malo aparentemente en enseñar filosofía a los jóvenes aunque considera el vicio de filosofar un pecado ruinoso cuando ya se ha crecido. Digo *«aparentemente»* porque no podemos olvidar que Sócrates fue condenado a beber la cicuta acusado de corromper a los jóvenes seduciéndoles con su pensamiento y su palabra. A fin de cuentas, si la filosofía desapareciese del todo, para chicos y grandes, el enérgico Calicles - partidario de la razón del más fuerte- no se llevaría gran disgusto...

Si se quieren resumir todos los reproches contra la filosofía en cuatro palabras, bastan éstas: *no sirve para nada*. Los filósofos se empeñan en saber más que nadie de todo lo imaginable aunque en realidad no son más que charlatanes amigos de la vacua palabrería. Y entonces, ¿quién sabe de verdad lo que hay que saber sobre el mundo y la sociedad? Pues los científicos, los técnicos, los especialistas, los que son capaces de dar *informaciones* válidas sobre la realidad.

¹ *Gorgias*, de Platón, 481c a 484d.

En el fondo los filósofos se empeñan en hablar de lo que no saben: el propio Sócrates lo reconocía así, cuando dijo «*sólo sé que no sé nada*». Si no sabe nada, ¿para qué vamos a escucharle, seamos jóvenes o maduros? Lo que tenemos que hacer es aprender de los que saben, no de los que no saben. Sobre todo hoy en día, cuando las ciencias han adelantado tanto y ya sabemos cómo funcionan la mayoría de las cosas... y cómo hacer funcionar otras, inventadas por científicos aplicados.

Así pues, en la época actual, la de los grandes descubrimientos técnicos, en el mundo del microchip y del acelerador de partículas, en el reino de Internet y la televisión digital... ¿qué información podemos recibir de la filosofía? La única respuesta que nos resignaremos a dar es la que hubiera probablemente ofrecido el propio Sócrates: ninguna. Nos informan las ciencias de la naturaleza, los técnicos, los periódicos, algunos programas de televisión... pero no hay información «filosófica». Según señaló Ortega, antes citado, la filosofía es incompatible con las *noticias* y la información está hecha de noticias.

Muy bien, pero ¿es información lo único que buscamos para entendernos mejor a nosotros mismos y lo que nos rodea? Supongamos que recibimos una noticia cualquiera, ésta por ejemplo: un número x de personas muere diariamente de hambre en todo el mundo. Y nosotros, recibida la información, preguntamos (o *nos* preguntamos) qué debemos pensar de tal suceso. Recabaremos opiniones, algunas de las cuales nos dirán que tales muertes se deben a desajustes en el ciclo macroeconómico global, otras hablarán de la superpoblación del planeta, algunos clamarán contra el injusto reparto de los

bienes entre poseedores y desposeídos, o invocarán la voluntad de Dios, o la fatalidad del destino... Y no faltará alguna persona sencilla y cándida, nuestro portero o el quiosquero que nos vende la prensa, para comentar: « ¡En qué mundo vivimos!» Entonces nosotros, como un eco pero cambiando la exclamación por la interrogación, nos preguntaremos: «Eso: ¿en qué mundo vivimos?»

No hay respuesta científica para esta última pregunta, porque evidentemente no nos conformaremos con respuestas como «vivimos en el planeta Tierra», «vivimos precisamente en un mundo en el que x personas mueren diariamente de hambre», ni siquiera con que se nos diga que «vivimos en un mundo muy injusto» o «un mundo maldito por Dios a causa de los pecados de los humanos» (¿por qué es injusto lo que pasa?, ¿en qué consiste la maldición divina y quién la certifica?, etc.). En una palabra, no queremos más información sobre lo que pasa sino saber qué *significa* la información que tenemos, cómo debemos interpretarla y relacionarla con otras informaciones anteriores o simultáneas, qué supone todo ello en la consideración general de la realidad en que vivimos, cómo podemos o debemos comportarnos en la situación así establecida. Éstas son precisamente las preguntas a las que atiende lo que vamos a llamar filosofía. Digamos que se dan tres niveles distintos de entendimiento:

- a) La *información*, que nos presenta los hechos y los mecanismos primarios de lo que sucede;
- b) El *conocimiento*, que reflexiona sobre la información recibida, jerarquiza su importancia significativa y busca principios generales para ordenarla;

c) La *sabiduría*, que vincula el conocimiento con las opciones vitales o valores que podemos elegir, intentando establecer cómo vivir mejor de acuerdo con lo que sabemos.

Creo que la ciencia se mueve entre el nivel *a)* y el *b)* de conocimiento, mientras que la filosofía opera entre el *b)* y el *c)*. De modo que no hay información propiamente filosófica, pero sí puede haber conocimiento filosófico y nos gustaría llegar a que hubiese también sabiduría filosófica. ¿Es posible lograr tal cosa? Sobre todo: ¿se puede *enseñar* tal cosa?

Lectura filosófica N° 03

Russel, B. "El valor de la filosofía", en Russel, B. *Los problemas de la filosofía*

Habiendo llegado al final de nuestro breve resumen de los problemas de la filosofía, bueno será considerar, para concluir, cuál es el valor de la filosofía y por qué debe ser estudiada. Es tanto más necesario considerar esta cuestión, ante el hecho de que muchos, bajo la influencia de la ciencia o de los negocios prácticos, se inclinan a dudar que la filosofía sea algo más que una ocupación inocente, pero frívola e inútil, con distinciones que se quiebran de puro sutiles y controversias sobre materias cuyo conocimiento es imposible.

Esta opinión sobre la filosofía parece resultar, en parte, de una falsa concepción de los fines de la vida, y en parte de una falsa concepción de la especie de bienes que la filosofía se esfuerza en obtener. Las ciencias físicas, mediante sus invenciones, son útiles a innumerables personas que las ignoran totalmente: así, el estudio de las ciencias físicas no es sólo o principalmente recomendable por su efecto sobre el que las estudia, sino más bien por su efecto sobre los hombres en general. Esta utilidad no pertenece a la filosofía. Si el estudio de la filosofía tiene algún valor para los que no se dedican a ella, es sólo un efecto indirecto, por sus efectos sobre la vida de los que la estudian. Por consiguiente, en estos efectos hay que buscar primordialmente el valor de la filosofía, si es que en efecto lo tiene. Pero ante todo, si no queremos fracasar en nuestro empeño, debemos liberar nuestro espíritu de los prejuicios de lo que se denomina equivocadamente «el hombre práctico». El hombre «práctico», en el uso corriente de la palabra, es el que sólo reconoce necesidades materiales, que comprende que el hombre

necesita el alimento del cuerpo, pero olvida la necesidad de procurar un alimento al espíritu. Si todos los hombres vivieran bien, si la pobreza y la enfermedad hubiesen sido reducidas al mínimo posible, quedaría todavía mucho que hacer para producir una sociedad estimable; y aun en el mundo actual los bienes del espíritu son por lo menos tan importantes como los del cuerpo. El valor de la filosofía debe hallarse exclusivamente entre los bienes del espíritu, y sólo los que no son indiferentes a estos bienes pueden llegar a la persuasión de que estudiar filosofía no es perder el tiempo.

La filosofía, como todos los demás estudios, aspira primordialmente al conocimiento. El conocimiento a que aspira es aquella clase de conocimiento que nos da la unidad y el sistema del cuerpo de las ciencias, y el que resulta del examen crítico del fundamento de nuestras convicciones, prejuicios y creencias. Pero no se puede sostener que la filosofía haya obtenido un éxito realmente grande en su intento de proporcionar una respuesta concreta a estas cuestiones. Si preguntamos a un matemático, a un mineralogista, a un historiador, o a cualquier otro hombre de ciencia, qué conjunto de verdades concretas ha sido establecido por su ciencia, su respuesta durará tanto tiempo como estemos dispuestos a escuchar. Pero si hacemos la misma pregunta a un filósofo, y éste es sincero, tendrá que confesar que su estudio no ha llegado a resultados positivos comparables a los de las otras ciencias. Verdad es que esto se explica, en parte, por el hecho de que, desde el momento en que se hace posible el conocimiento preciso sobre una materia cualquiera, esta materia deja de ser denominada filosofía y se convierte en una ciencia separada. Todo el estudio del cielo, que pertenece hoy a la astronomía, antiguamente era incluido en la

filosofía; la gran obra de Newton se denomina Principios matemáticos de la filosofía natural. De un modo análogo, el estudio del espíritu humano, que era, todavía recientemente, una parte de la filosofía, se ha separado actualmente de ella y se ha convertido en la ciencia psicológica. Así, la incertidumbre de la filosofía es, en una gran medida, más aparente que real; los problemas que son susceptibles de una respuesta precisa se han colocado en las ciencias, mientras que sólo los que no la consienten actualmente quedan formando el residuo que denominamos filosofía.

Sin embargo, esto es sólo una parte de la verdad en lo que se refiere a la incertidumbre de la filosofía. Hay muchos problemas —y entre ellos los que tienen un interés más profundo para nuestra vida espiritual— que, en los límites de lo que podemos ver, permanecerán necesariamente insolubles para el intelecto humano, salvo si su poder llega a ser de un orden totalmente diferente de lo que es hoy. ¿Tiene el Universo una unidad de plan o designio, o es una fortuita conjunción de átomos? ¿Es la conciencia una parte del Universo que da la esperanza de un crecimiento indefinido de la sabiduría, o es un accidente transitorio en un pequeño planeta en el cual la vida acabará por hacerse imposible? ¿El bien y el mal son de alguna importancia para el Universo, o solamente para el hombre? La filosofía plantea problemas de este género, y los diversos filósofos contestan a ellos de diversas maneras. Pero parece que, sea o no posible hallarles por otro lado una respuesta, las que propone la filosofía no pueden ser demostradas como verdaderas. Sin embargo, por muy débil que sea la esperanza de hallar una respuesta, es una parte de la tarea de la filosofía continuar la consideración de estos problemas, haciéndonos conscientes de su

importancia, examinando todo lo que nos aproxima a ellos, y manteniendo vivo este interés especulativo por el Universo, que nos expondríamos a matar si nos limitáramos al conocimiento de lo que puede ser establecido mediante un conocimiento definitivo.

Verdad es que muchos filósofos han pretendido que la filosofía podía establecer la verdad de determinadas respuestas sobre estos problemas fundamentales. Han supuesto que lo más importante de las creencias religiosas podía ser probado como verdadero mediante una demostración estricta. Para juzgar sobre estas tentativas es necesario hacer un examen del conocimiento humano y formarse una opinión sobre sus métodos y limitaciones. Sería imprudente pronunciarse dogmáticamente sobre estas materias; pero si las investigaciones de nuestros capítulos anteriores no nos han extraviado, nos vemos forzados a renunciar a la esperanza de hallar una prueba filosófica de las creencias religiosas. Por lo tanto, no podemos alegar como una prueba del valor de la filosofía una serie de respuestas a estas cuestiones. Una vez más, el valor de la filosofía no puede depender de un supuesto cuerpo de conocimientos seguros y precisos que puedan adquirir los que la estudian.

De hecho, el valor de la filosofía debe ser buscado en una, larga medida en su real incertidumbre. El hombre que no tiene ningún barniz de filosofía, va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón. Para este hombre el mundo tiende a hacerse preciso, definido, obvio; los objetos habituales no le suscitan problema alguno, y las posibilidades no familiares son

desdeñosamente rechazadas. Desde el momento en que empezamos a filosofar, hallamos, por el contrario, como hemos visto en nuestros primeros capítulos, que aun los objetos más ordinarios conducen a problemas a los cuales sólo podemos dar respuestas muy incompletas. La filosofía, aunque incapaz de decirnos con certeza cuál es la verdadera respuesta a las dudas que suscita, es capaz de sugerir diversas posibilidades que amplían nuestros pensamientos y nos liberan de la tiranía de la costumbre. Así, el disminuir nuestro sentimiento de certeza sobre lo que las cosas son, aumenta en alto grado nuestro conocimiento de lo que pueden ser; rechaza el dogmatismo algo arrogante de los que no se han introducido jamás en la región de la duda liberadora y guarda vivaz nuestro sentido de la admiración, presentando los objetos familiares en un aspecto no familiar.

Aparte esta utilidad de mostrarnos posibilidades insospechadas, la filosofía tiene un valor —tal vez su máximo valor— por la grandeza de los objetos que contempla, y la liberación de los intereses mezquinos y personales que resultan de aquella contemplación. La vida del hombre instintivo se halla encerrada en el círculo de sus intereses privados: la familia y los amigos pueden incluirse en ella, pero el resto del mundo no entra en consideración, salvo en lo que puede ayudar o entorpecer lo que forma parte del círculo de los deseos instintivos. Esta vida tiene algo de febril y limitada. En comparación con ella, la vida del filósofo es serena y libre. El mundo privado, de los intereses instintivos, es pequeño en medio de un mundo grande y poderoso que debe, tarde o temprano, arruinar nuestro mundo peculiar. Salvo si ensanchamos de tal modo nuestros intereses que incluyamos en ellos el mundo entero, permanecemos como una guarnición en una fortaleza

sitiada, sabiendo que el enemigo nos impide escapar y que la rendición final es inevitable. Este género de vida no conoce la paz, sino una constante guerra entre la insistencia del deseo y la importancia del querer. Si nuestra vida ha de ser grande y libre, debemos escapar, de uno u otro modo, a esta prisión y a esta guerra.

Un modo de escapar a ello es la contemplación filosófica. La contemplación filosófica, cuando sus perspectivas son muy amplias, no divide el Universo en dos campos hostiles: los amigos y los enemigos, lo útil y lo adverso, lo bueno y lo malo; contempla el todo de un modo imparcial. La contemplación filosófica, cuando es pura, no intenta probar que el resto del Universo sea afín al hombre. Toda adquisición de conocimiento es una ampliación del yo, pero esta ampliación es alcanzada cuando no se busca directamente. Se adquiere cuando el deseo de conocer actúa por sí solo, mediante un estudio en el cual no se desea previamente que los objetos tengan tal o cual carácter, sino que el yo se adapta a los caracteres que halla en los objetos. Esta ampliación del yo no se obtiene, cuando, partiendo del yo tal cual es, tratamos de mostrar que el mundo es tan semejante a este yo, que su conocimiento es posible sin necesidad de admitir nada que parezca serle ajeno. El deseo de probar esto es una forma de la propia afirmación, y como toda forma de egoísmo, es un obstáculo para el crecimiento del yo que se desea y del cual conoce el yo que es capaz. El egoísmo, en la especulación filosófica como en todas partes, considera el mundo como un medio para sus propios fines; así, cuida menos del mundo que del yo, y el yo pone límites a la grandeza de sus propios bienes. En la contemplación, al contrario, partimos del

no yo, y mediante su grandeza son ensanchados los límites del yo; por el infinito del Universo, el espíritu que lo contempla participa un poco del infinito.

Por esta razón, la grandeza del alma no es favorecida por esos filósofos que asimilan el Universo al hombre. El conocimiento es una forma de la unión del yo con el no yo; como a toda unión, el espíritu de dominación la altera y, por consiguiente, toda tentativa de forzar el Universo a conformarse con lo que hallamos en nosotros mismos. Es una tendencia filosófica muy extendida la que considera el hombre como la medida de todas las cosas, la verdad hecha para el hombre, el espacio y el tiempo, y los universales como propiedades del espíritu, y que, si hay algo que no ha sido creado por el espíritu, es algo incognoscible y que no cuenta para nosotros. Esta opinión, si son correctas nuestras anteriores discusiones, es falsa; pero además de ser falsa, tiene por efecto privar a la contemplación filosófica de todo lo que le da valor, puesto que encadena la contemplación al yo. Lo que denomina conocimiento no es una unión con el yo, sino una serie de prejuicios, hábitos y deseos que tejen un velo impenetrable entre nosotros y el mundo exterior. El hombre que haya complacencia en esta teoría del conocimiento es como el que no abandona su círculo doméstico por temor a que su palabra no sea ley.

La verdadera contemplación filosófica, por el contrario, halla su satisfacción en toda ampliación del no yo, en todo lo que magnifica el objeto contemplado, y con ello el sujeto que lo contempla. En la contemplación, todo lo personal o privado, todo lo que depende del hábito, del interés propio o del deseo perturba el objeto, y, por consiguiente, la unión que busca el intelecto. Al construir una barrera entre el sujeto y el objeto, estas cosas personales y privadas llegan a ser una prisión

para el intelecto. El espíritu libre verá, como Dios lo pudiera ver, sin aquí ni ahora , sin esperanza ni temor —fuera de las redes de las creencias habituales y de los prejuicios tradicionales —serena, desapasionadamente, y sin otro deseo que el del conocimiento, casi un conocimiento impersonal, tan puramente contemplativo como sea posible alcanzarlo para el hombre. Por esta razón también, el intelecto libre apreciará más el conocimiento abstracto y universal, en el cual no entran los accidentes de la historia particular, que el conocimiento aportado por los sentidos, y dependiente, como es forzoso en estos conocimientos, del punto de vista exclusivo y personal, y de un cuerpo cuyos órganos de los sentidos deforman más que revelan.

El espíritu acostumbrado a la libertad y a la imparcialidad de la contemplación filosófica, guardará algo de esta libertad y de esta imparcialidad en el mundo de la acción y de la emoción. Considerará sus proyectos y sus deseos como una parte de un todo, con la ausencia de insistencia que resulta de ver que son fragmentos infinitesimales en un mundo en el cual permanece indiferente a las acciones de los hombres. La imparcialidad que en la contemplación es el puro deseo de la verdad, es la misma cualidad del espíritu que en la acción se denomina justicia, y en la emoción es este amor universal que puede ser dado a todos y no sólo a aquellos que juzgamos útiles o admirables. Así, la contemplación no sólo amplía los objetos de nuestro pensamiento, sino también los objetos de nuestras acciones y afecciones; nos hace ciudadanos del Universo, no sólo de una ciudad amurallada, en guerra con todo lo demás. En esta ciudadanía del Universo consiste la verdadera libertad del hombre, y su liberación del vasallaje de las esperanzas y los temores limitados.

Para resumir nuestro análisis sobre el valor de la filosofía: la filosofía debe ser estudiada, no por las respuestas concretas a los problemas que plantea, puesto que, por lo general, ninguna respuesta precisa puede ser conocida como verdadera, sino más bien por el valor de los problemas mismos; porque estos problemas amplían nuestra concepción de lo posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación; pero, ante todo, porque por la grandeza del Universo que la filosofía contempla, el espíritu se hace a su vez grande, y llega a ser capaz de la unión con el Universo que constituye su supremo bien.

ANEXO:

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°01 del Pre Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	6
A3	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	8
A4	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	7
A5	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7
A6	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	8
A7	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	9
A8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
A9	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4
A10	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	6
A11	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
A12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
A13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
A14	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
A15	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	5
A16	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5
A17	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	7
A18	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	9
A19	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	8
A20	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	6
A21	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6
A22	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5
A23	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5
A24	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	6
A25	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	6
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A27	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4
A28	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
A29	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	7
Var	6.027																				
p	0.66	0.07	0.24	0.55	0.17	0.10	0.59	0.21	0.00	0.03	0.24	0.00	0.07	0.52	0.03	0.00	0.31	0.03	0.72	0.66	
q	0.34	0.93	0.76	0.45	0.83	0.90	0.41	0.79	1.00	0.97	0.76	1.00	0.93	0.48	0.97	1.00	0.69	0.97	0.28	0.34	
p*q	0.23	0.06	0.18	0.25	0.14	0.09	0.24	0.16	0.00	0.03	0.18	0.00	0.06	0.25	0.03	0.00	0.21	0.03	0.20	0.23	2.60
Total																					

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°02 del Pre Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	11	
A2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	10	
A3	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	7	
A4	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	10	
A5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A6	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	
A7	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
A8	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	8	
A9	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	8	
A10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	12	
A11	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	13	
A12	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	7	
A13	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	6	
A14	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5	
A15	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	7	
A16	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	
A17	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	10	
A18	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4	
A19	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	8	
A20	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	7	
A21	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A22	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	11	
A23	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A24	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A25	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	9	
A26	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	10	
A27	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	7	
A28	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
A29	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	8	
																					Var	10.606
p	0.38	0.52	0.76	0.90	0.31	0.10	0.28	0.45	0.31	0.34	0.24	0.34	0.10	0.00	0.38	0.10	0.55	0.66	0.14	0.10		
q	0.62	0.48	0.24	0.10	0.69	0.90	0.72	0.55	0.69	0.66	0.76	0.66	0.90	1.00	0.62	0.90	0.45	0.34	0.86	0.90		
p*q	0.24	0.25	0.18	0.09	0.21	0.09	0.20	0.25	0.21	0.23	0.18	0.23	0.09	0.00	0.24	0.09	0.25	0.23	0.12	0.09	Total	3.47

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°03 del Pre Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	7	
A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	
A9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	4	
A12	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A13	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	
A15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A16	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A19	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A20	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A21	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
A23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A25	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A26	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	
A27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																					Var	3.091
p	0.03	0.41	0.00	0.00	0.07	0.00	0.03	0.21	0.00	0.10	0.38	0.03	0.03	0.00	0.00	0.17	0.10	0.00	0.03	0.03		
q	0.97	0.59	1.00	1.00	0.93	1.00	0.97	0.79	1.00	0.90	0.62	0.97	0.97	1.00	1.00	0.83	0.90	1.00	0.97	0.97		
p*q	0.03	0.24	0.00	0.00	0.06	0.00	0.03	0.16	0.00	0.09	0.24	0.03	0.03	0.00	0.00	0.14	0.09	0.00	0.03	0.03	Total	1.23

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°04 del Pre Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL		
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
A2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
A3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3		
A4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	
A5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
A6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	
A7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3	
A8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A9	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	
A10	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	
A11	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3	
A13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A16	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
A17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A18	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	
A20	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	
A21	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	
A22	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	6	
A23	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
A24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3	
A25	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	
A26	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A27	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	
A28	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7	
A29	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
																						Var	2.606
p	0.00	0.55	0.10	0.03	0.03	0.03	0.17	0.07	0.14	0.34	0.45	0.07	0.00	0.41	0.00	0.14	0.03	0.21	0.10	0.14			
q	1.00	0.45	0.90	0.97	0.97	0.97	0.83	0.93	0.86	0.66	0.55	0.93	1.00	0.59	1.00	0.86	0.97	0.79	0.90	0.86			
p*q	0.00	0.25	0.09	0.03	0.03	0.03	0.14	0.06	0.12	0.23	0.25	0.06	0.00	0.24	0.00	0.12	0.03	0.16	0.09	0.12	Total	2.07	

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°05 del Pre Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
A2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6	
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4	
A5	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6	
A6	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	
A7	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	6	
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A12	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	
A13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A15	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	6	
A16	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
A18	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	7	
A19	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	
A20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	
A21	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A23	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A24	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A25	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A27	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	6	
A28	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6	
A29	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
																					Var	6.456
p	0.14	0.03	0.00	0.34	0.14	0.45	0.41	0.00	0.03	0.00	0.38	0.07	0.00	0.24	0.14	0.10	0.14	0.00	0.10	0.07		
q	0.86	0.97	1.00	0.66	0.86	0.55	0.59	1.00	0.97	1.00	0.62	0.93	1.00	0.76	0.86	0.90	0.86	1.00	0.90	0.93		
p*q	0.12	0.03	0.00	0.23	0.12	0.25	0.24	0.00	0.03	0.00	0.24	0.06	0.00	0.18	0.12	0.09	0.12	0.00	0.09	0.06	Total	1.99

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°06 del Pre Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A3	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	
A4	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7	
A5	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7	
A6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A7	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A11	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A12	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A13	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	
A16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A17	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A18	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A20	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A21	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A23	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A25	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A26	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A27	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	7	
A28	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	
A29	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
																					Var	4.480
p	0.52	0.59	0.21	0.10	0.00	0.28	0.00	0.17	0.17	0.00	0.00	0.03	0.24	0.03	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.48	
q	0.48	0.41	0.79	0.90	1.00	0.72	1.00	0.83	0.83	1.00	1.00	0.97	0.76	0.97	0.97	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.52	
p*q	0.25	0.24	0.16	0.09	0.00	0.20	0.00	0.14	0.14	0.00	0.00	0.03	0.18	0.03	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.25	
																					Total	1.77

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°01 del Post Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3	
A2	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	
A3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	13	
A4	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8	
A5	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	
A6	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	9	
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
A8	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A10	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A13	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	9	
A14	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	
A15	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	10	
A16	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A18	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	10	
A19	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6	
A20	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	
A21	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	7	
A22	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5	
A23	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	8	
A24	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	8	
A25	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	11	
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A27	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	
A28	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	8	
A29	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
																					Var	12.544
p	0.59	0.31	0.55	0.66	0.41	0.21	0.52	0.34	0.03	0.10	0.00	0.03	0.03	0.41	0.00	0.00	0.28	0.00	0.34	0.66		
q	0.41	0.69	0.45	0.34	0.59	0.79	0.48	0.66	0.97	0.90	1.00	0.97	0.97	0.59	1.00	1.00	0.72	1.00	0.66	0.34		
p*q	0.24	0.21	0.25	0.23	0.24	0.16	0.25	0.23	0.03	0.09	0.00	0.03	0.03	0.24	0.00	0.00	0.20	0.00	0.23	0.23	Total	2.90

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°02 del Post Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL
A1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	9
A2	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7
A3	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	9
A4	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	7
A5	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
A6	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	5
A7	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	13
A8	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	11
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A10	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	9
A11	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	11
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
A13	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
A14	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	10
A15	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	14
A16	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
A17	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
A18	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	7
A19	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	9
A20	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	13
A21	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	8
A22	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
A23	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	10
A24	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	6
A25	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	16
A26	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
A27	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	5
A28	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	10
A29	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	13
Var																						18.739
p	0.31	0.62	0.83	0.76	0.62	0.07	0.41	0.52	0.41	0.41	0.24	0.38	0.55	0.10	0.07	0.66	0.10	0.45	0.69	0.14	0.17	
q	0.69	0.38	0.17	0.24	0.38	0.93	0.59	0.48	0.59	0.76	0.62	0.45	0.90	0.93	0.34	0.90	0.90	0.55	0.31	0.86	0.83	
p*q	0.21	0.24	0.14	0.18	0.24	0.06	0.24	0.25	0.24	0.18	0.24	0.25	0.09	0.06	0.23	0.09	0.25	0.25	0.21	0.12	0.14	3.67

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°03 del Post Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4	
A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
A6	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	
A7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A9	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A11	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A13	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	6	
A14	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	
A19	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	
A20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
A21	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	
A24	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	
A25	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	
A27	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																					Var	3.079
p	0.03	0.24	0.21	0.00	0.00	0.00	0.10	0.07	0.00	0.03	0.38	0.00	0.10	0.03	0.07	0.14	0.21	0.00	0.07	0.00		
q	0.97	0.76	0.79	1.00	1.00	1.00	0.90	0.93	1.00	0.97	0.62	1.00	0.90	0.97	0.93	0.86	0.79	1.00	0.93	1.00		
p*q	0.03	0.18	0.16	0.00	0.00	0.00	0.09	0.06	0.00	0.03	0.24	0.00	0.09	0.03	0.06	0.12	0.16	0.00	0.06	0.00	Total	1.34

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°04 del Post Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
A3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A4	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A7	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	
A9	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	
A10	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	6	
A12	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A13	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6	
A14	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A19	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
A20	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5	
A21	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A23	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	4	
A24	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	6	
A25	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
A28	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	
A29	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	6	
																					Var	4.365
p	0.03	0.48	0.00	0.00	0.00	0.03	0.07	0.28	0.10	0.41	0.45	0.00	0.03	0.34	0.00	0.10	0.03	0.28	0.03	0.00		
q	0.97	0.52	1.00	1.00	1.00	0.97	0.93	0.72	0.90	0.59	0.55	1.00	0.97	0.66	1.00	0.90	0.97	0.72	0.97	1.00		
p*q	0.03	0.25	0.00	0.00	0.00	0.03	0.06	0.20	0.09	0.24	0.25	0.00	0.03	0.23	0.00	0.09	0.03	0.20	0.03	0.00	Total	1.78

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°05 del Post Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL	
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	
A6	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A11	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A13	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6	
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A15	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	5	
A16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
A18	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	5	
A19	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	6	
A20	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	6	
A21	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A24	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	12	
A25	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	11	
A26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A27	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	7	
A28	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	15	
A29	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	7	
																					Var	16.973
p	0.10	0.03	0.03	0.41	0.24	0.38	0.45	0.17	0.17	0.00	0.28	0.10	0.10	0.34	0.10	0.24	0.07	0.07	0.07	0.10		
q	0.90	0.97	0.97	0.59	0.76	0.62	0.55	0.83	0.83	1.00	0.72	0.90	0.90	0.66	0.90	0.76	0.93	0.93	0.93	0.90		
p*q	0.09	0.03	0.03	0.24	0.18	0.24	0.25	0.14	0.14	0.00	0.20	0.09	0.09	0.23	0.09	0.18	0.06	0.06	0.06	0.09	Total	2.53

Anexo N°01: Datos de consistencia interna del Texto N°06 del Post Test:

Alumnos	item 1	item 2	item 3	item 4	item 5	item 6	item 7	item 8	item 9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	TOTAL		
A1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	
A2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A6	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	6	
A7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A8	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	
A9	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A13	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
A14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	
A16	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	
A17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A19	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
A20	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	9	
A21	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	
A22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
A23	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	5	
A24	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	7	
A25	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	10	
A26	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	
A27	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	
A28	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
A29	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0	
																						Var	8.576
p	0.38	0.55	0.28	0.24	0.00	0.10	0.03	0.14	0.24	0.03	0.00	0.00	0.38	0.00	0.07	0.00	0.07	0.03	0.00	0.00	0.28		
q	0.62	0.45	0.72	0.76	1.00	0.90	0.97	0.86	0.76	0.97	1.00	1.00	0.62	1.00	0.93	1.00	0.93	0.97	1.00	1.00	0.72		
p*q	0.24	0.25	0.20	0.18	0.00	0.09	0.03	0.12	0.18	0.03	0.00	0.00	0.24	0.00	0.06	0.00	0.06	0.03	0.00	0.00	0.20	Total	1.92

Anexo: Resumen de los valores de confiabilidad de Kuder Richardson (KR-20) en el Pre test

Texto N°01:

$$KR-20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{2.60}{6.027}\right) = 0.599$$

Texto N°02:

$$KR-20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{3.47}{10.61}\right) = 0.708$$

Texto N°03:

$$KR-20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{1.23}{3.09}\right) = 0.632$$

Texto N°04:

$$KR-20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{2.07}{2.61}\right) = 0.215$$

Texto N°05:

$$KR-20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{1.99}{6.46}\right) = 0.728$$

Texto N°06:

$$KR-20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{1.77}{4.48}\right) = 0.638$$

Anexo: Resumen de los valores de confiabilidad de Kuder Richardson (KR-20) en el Post test

Texto N°01:

$$KR - 20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{2.90}{12.54}\right) = 0.809$$

Texto N°02:

$$KR - 20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{3.67}{18.74}\right) = 0.846$$

Texto N°03:

$$KR - 20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{1.34}{3.08}\right) = 0.593$$

Texto N°04:

$$KR - 20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{1.78}{4.37}\right) = 0.623$$

Texto N°05:

$$KR - 20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{2.53}{16.97}\right) = 0.896$$

Texto N°06:

$$KR - 20 = \frac{20}{19} \left(1 - \frac{1.92}{8.58}\right) = 0.817$$