

Investigación-acción en el desarrollo del pensamiento crítico y del cambio de actitud hacia el saber

Una experiencia en la cátedra de Epistemología del doctorado en Educación

Action-research in the development of critical thinking and change of attitude towards knowledge

An experience in the Epistemology lectureship of the doctoral program in Education

Gloria Benavides Vía¹

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – Lima, Perú

Mario Bulnes Bedón²

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-7126-970X>

Carmen Leni Álvarez-Taco³

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3737-1289>

Ruth Huarcaya Aliaga⁴

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2134-7743>

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar la metodología de la enseñanza de la asignatura de Epistemología en un programa de doctorado en Educación, utilizando un método educativo basado en la investigación-acción. Constituye una investigación exploratoria, de enfoque mixto, fundamentalmente cualitativo con orientación fenomenológica y hermenéutica, es de nivel aplicativo, de tipo cuasi experimental, en la medida que se aplica un programa basado en la metodología de la investigación-acción, y por otro lado es cuantitativo en la medida que se aplicó una prueba que evalúan el pensamiento crítico en el inicio y al final del desarrollo de la asignatura. Se trató de demostrar que dicho procedimiento metodológico favorece el cambio de la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes del doctorado, pues desarrolla más confianza en la razón, demostrando una amplitud mental y curiosidad sobre el tema, obteniendo un mejor manejo de la información y se orientan a la búsqueda de la verdad, demostrando que las actitudes hacia el conocimiento se mantienen constantes.

Palabras clave

Epistemología, investigación acción, pensamiento crítico

ABSTRACT

The present study aims to analyze the methodology of teaching the subject of Epistemology in a doctoral program in Education, using an educational method based on action research. It constitutes an exploratory research, of mixed approach, fundamentally qualitative with phenomenological and hermeneutic orientation, it is of an applicative level, quasi-experimental type, to the extent that a program based on the action-research methodology is applied, and on the other hand it is quantitative to the extent that a test that evaluates critical thinking at the beginning and at the end of the development of the subject was applied. It was tried to demonstrate that such methodological procedure favors the change of disposition towards critical thinking of doctoral students, since it develops more confidence in reason, demonstrating a mental amplitude and curiosity about the subject, obtaining a better handling of information and are oriented to the search for the truth, demonstrating that attitudes towards knowledge remain constant.

Keywords

Epistemology, action research, critical thinking



Cualquier uso que se haga de este artículo debe incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN.

1. Doctora en Educación, docente de la Escuela de Posgrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, gbenavidesv@unife.pe
2. Doctor en Psicología, docente de la Escuela de Posgrado de la UNIFE. Cmbulnesb@unife.pe
3. Doctora en Psicología, docente de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. calvarezzt@unmsm.edu.pe
4. Magíster en Educación, docente de la Facultad de Educación de la UNIFE. rhuarcayaa@unife.pe

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se está viviendo un profundo proceso de cambio socioeducativo y cultural que afecta las formas de vida, las relaciones humanas y los conocimientos, en suma, afecta a la Educación y al proceso formativo.

Algunos autores hablan de un cambio de época, fruto del agotamiento de paradigmas y de los constantes ensayos de determinados modelos de racionalidad. Estos cambios predisponen a repensar los esquemas y marcos referenciales sobre los fundamentos y actitudes valóricas en las que se desenvuelve el ser humano. En este marco, García (2012) expresa lo siguiente:

No tengo dudas de que el ambiente postmoderno, con sus versiones sociales, culturales y educativas sí que de alguna manera nos tiene presos de sus deficiencias y requiere de nosotros una lucha seria y programática para conquistar la luz y la libertad arrebatadas. (p. 12)

En su conferencia sobre el legado educativo de la postmodernidad, García (2012) presenta un breve esbozo de lo que este movimiento cultural significa para el hombre y la educación en general, y expresa que una característica de la posmodernidad ha dejado como rasgos más evidentes del ambiente en el que los educadores realizan su tarea, es decir, la familia, los profesores mismos y la sociedad, el cual es una condición irrenunciable sobre su tarea a realizar. En lo educativo señala tres rasgos como los más simbólicos de esa herencia: el fragmento, la liquidez y la estructura. Cita a Vattimo (1988), filósofo italiano quien tuvo la habilidad de sintetizar su

pensamiento en la expresión “Pensamiento débil”, que elevada a la categoría filosófica y cultural aun influye en nuestras culturas. El pensamiento débil es una expresión que reduce el peso, la importancia de la verdad absoluta, y subraya el carácter interpretativo de toda visión del mundo. Así mismo, García (2012) cita al sociólogo polaco Bauman (2011), quien acuñó la expresión de “la modernidad líquida” y señala como características de este mundo líquido, “el desarraigo y la ausencia de principios”.

Bauman (2011) describe el paso de una sociedad sólida a una sociedad líquida; habla de rupturas en las instituciones sociales y en la vida misma de las personas. En la sociedad líquida, expresa, todo fluye, nada permanece; se quiebran, se fracturan los vínculos, los lazos familiares, los compromisos, todo es frágil. En una sociedad líquida, confusa, desordenada no se diferencia lo esencial de lo accesorio y la educación en general, pierde su sentido de finalidad.

De igual forma, otras voces señalan la situación compleja del hombre y la sociedad contemporánea. Delors (1996) como presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presenta a la UNESCO el informe titulado “La educación encierra un tesoro” donde expresa de manera crítica, que en una época de cambios vertiginosos en lo económico, social, cultural y de avances espectaculares en la ciencia y la tecnología, como la conquista del espacio, sin embargo, aún no ha resuelto los problemas básicos de la persona. Parte de la humanidad vive aún en situaciones de angustia, de tensiones, de conflictos respecto a la condición humana. De todo ello parece aflorar un sentimiento de desencanto, de desilusión.

Por su parte, Sánchez Palencia (1997) invita a reflexionar sobre dónde están las causas, las raíces del mal, para conocer en profundidad la problemática humana; expresa que,

ésta es una tarea fecunda, pues la construcción de la esperanza comienza por la demolición de la desesperanza. Si queremos que el tercer milenio, sea para el hombre, para cada hombre, una era de plenitud, debemos por conocer muy bien qué lastres opone nuestro tiempo a nuestra excelencia. (pp.1997-1998)

Muscará (1999), al señalar la situación del hombre contemporáneo, menciona lo considerado en Puebla por los obispos latinoamericanos en 1979, sobre algunas visiones inadecuadas del hombre y “expresa que el relativismo gnoseológico moral, y cultural; el proceso de secularización, y las diversas concepciones antropológicas vigentes en el mundo, desde un análisis parcial nos han confundido más” (pp. 1731-1732).

Todos estos autores ofrecen un marco general para entender cuáles son los rasgos principales del momento sociocultural y pedagógico en el que se vive actualmente y señalan algunas causas que están en la raíz de la crisis educativa. En este sentido, es un aporte fundamental lo expresado por Jiménez (2012), quien señala con mucho acierto, que

la crisis económica que vivimos es expresión de la crisis ética de nuestra sociedad, del mismo modo, la evidente crisis del sistema educativo en su globalidad apunta a una crisis antropológica muy grande que reclama

propuestas valientes e incisivas en este ámbito. (p. 7)

Situados en este contexto, surgen las siguientes preguntas: ¿qué puede hacer la educación para recuperar su finalidad formativa? y ¿qué medios pueden ayudar su búsqueda?

En este marco, se plantea la siguiente pregunta: ¿es importante rescatar para la educación y la investigación educativa, su fundamento antropológico y axiológico, y valorar la visión integral, holística, crítica y ética?

Se responde a las preguntas planteadas en los diferentes aspectos de la presente investigación, pero como expresa López Quintás (1978) en primer lugar, “se necesita configurar una (epistemología educativa) teoría del conocimiento que responda a la naturaleza del Hombre y de la Educación” (p. 8).

En este sentido, con la investigación-acción, desde un enfoque hermenéutico-fenomenológico, se plantea una metodología de trabajo en el aula donde se desarrolle el pensamiento crítico, construyendo nuevas convicciones sobre lo que implica la Educación y la ciencia, y así, mejorar las actitudes hacia el saber.

Se busca, así mismo, que los estudiantes puedan desarrollar nuevas formas de pensar, más integrales, flexibles y sensibles a los cambios del desarrollo humano, mediante la revisión de la historia del pensamiento y la forma cómo los filósofos plantearon el manejo del conocimiento.

1. La Educación Universitaria

En la actualidad, se vienen dando dos fenómenos mundiales que interpelan a la educación en general y a la formación universitaria en particular. Por un lado, se encuentran los cambios socioeconómicos y culturales relacionados a la globalización y, por otro lado, los cambios propios del sistema universitario.

Sobre este fenómeno, Carneiro (1996) manifiesta su profunda preocupación por la situación mundial y por los efectos adversos de las ideologías que cosifican al hombre, que han “provocado en particular, desde 1989, el triunfo de una lógica económica implacable..., [que] impone necesariamente una reacción de nuestra conciencia, un despertar ético frente a la cuestión social fundamental, la agravación de las desigualdades en el mundo” (p. 241).

En este marco, el autor propone como tarea prioritaria y urgente: la reconstrucción de las comunidades humanas, así mismo visualiza la solidaridad y el nuevo espíritu comunitario como principios vertebradores de la vida, y rescata a la familia y la escuela como espacios insustituibles, para establecer los cimientos duraderos de la sociedad futura.

Luna (2006) analiza la coyuntura presente y comenta sobre el impacto desigual de la globalización. Refiere que “no es un fenómeno coyuntural y pasajero que viene de afuera con efectos y beneficios muy desiguales y acentúa la diferencia entre países y regiones, en términos de ingreso, consumo y acceso a la tecnología” (p.15), al contrario, como refieren Altarejos Rodríguez y Fontrodona (2003), “contemplar el fenómeno de la globalización sólo o principalmente como una amenaza..., impide aprovechar

las oportunidades que ofrece” (p. 11), por ejemplo, el uso de las TIC en la educación. En este mismo sentido, Pizano (2004) expresa que “los beneficios de la globalización están directamente asociados a sus posibilidades de ser realmente global, es decir para todos, de reducir los costos sociales inherentes a su aplicación y de crear un entorno para su desarrollo” (p. 44).

Con respecto a la enseñanza del nivel superior y la globalización, Mons. A. Vincenzo (2006) señala que los problemas con los que hoy la humanidad tiene que enfrentarse, son cada vez más complejos y requieren estrategias más integrales, tratando que la educación no se desarrolle fuera del contexto socioeducativo. Frente a estos desafíos, las universidades católicas y las de inspiración católica, deben señalar adecuadas líneas y orientaciones, que ayuden a buscar una mundialización humanizante, solidaria e incluyente, fundamentada en un marco ético e inspirada en una visión cristiana de la educación y de la vida, que asuma al hombre en perspectiva integral. En un contexto globalizado y en un mundo de cambios acelerados en la ciencia y tecnología, la Universidad en general y la católica en particular deben tomar en cuenta algunas perspectivas que se refieren a los problemas conectados con la misión universitaria de enseñar e investigar. Se destaca algunas de ellas 1) El mundo académico vive siempre bajo el condicionamiento de las disciplinas o subdisciplinas científicas, 2) Los problemas actuales de la humanidad que tienen que enfrentarse son cada vez más complejos y requieren planteamientos sinérgicos que eviten la fragmentación y 3) Eso hace urgente desarrollar nuevos trazados de conocimiento introduciendo en las realidades académicas una medida

creciente de interdisciplinariedad a través de: nuevos programas y de nuevas estructuras flexibles, dispuestas en vista a la solución de problemas. Otro aspecto que es necesario tomar en cuenta, según nuestro autor objeto también de la educación superior es formar a los actores sociales y a los líderes del mañana; por esta razón, sus programas tienen que estar configurados de modo que preparen mejor a los jóvenes a afrontar los nuevos desafíos. Por tanto, es de extrema urgencia buscar desarrollar en ellos las nuevas capacidades de: “aprender a aprender; comprender las cuestiones globales e interdisciplinarias: interaccionar con un público diferente; saber actuar en contextos culturales diversos; más en general, hacer adquirir valores universales que combinen con un conocimiento funcional y profesional de calidad”. Frente a estos retos, la Iglesia, por medio de las universidades católicas, se siente más que nunca impulsada, por una parte, a profundizar el misterio de la Revelación buscando —como dice la Ex corde Ecclesiae— “toda la verdad acerca de la naturaleza del hombre y de Dios (cfr. N.4) y, por otra, a entrar en diálogo abierto con ellos, a humanizar la globalización, promoviendo un proyecto educativo que se apoye en un saber y en una cultura que se basan en una antropología inspirada en una visión integral de la persona humana” (pp.3-5).

2. Fundamento antropológico-axiológico de la investigación educativa

Se parte del reconocimiento que la tarea investigativa en cualquier aspecto de la educación presupone considerar, previamente, determinadas premisas filosóficas. Concretamente, estas premisas deben contener un marco antropológico

axiológico que facilite la justa comprensión de la teoría y oriente, como telón de fondo, su práctica.

Chinchilla (2008) refiere que la visión antropológica aclara mejor la comprensión humana y educativa en la medida que ayuda a un diagnóstico más completo y más realista. Ciertamente, expresa Chinchilla, “las categorías del paradigma antropológico permiten descubrir aspectos de la realidad que, de no considerarlas, quedarían sin el sustento fundamental” (p. 13).

En el mismo sentido, Guadarrama (2013) quien expresa que la investigación es un acto creativo que ha preocupado tanto a filósofos como a los científicos y que dichas preocupaciones no solo han sido de carácter epistemológico, sino también, de orden axiológico, de tal manera que ambos aspectos han incrementado y promovido su desarrollo en los últimos tiempos.

Por tal motivo, es importante iniciar el fundamento antropológico-axiológico de la investigación educativa con una reflexión que conduzca a la comprensión de los conceptos de hombre y educación.

¿Quién es el Hombre?

El estudio del Hombre, como señala Romero (2001), ha sido en toda época “una de las preocupaciones capitales de la filosofía”. Sin embargo, en la etapa contemporánea, manifiesta el autor, lo sumamente curioso es la insistencia que surge para precisar la ubicación del hombre en el universo.

En este sentido, la aproximación al conocimiento del hombre se puede dar por dos vías: La vía psico-física y la vía del humanismo cristiano.

La *primera vía*, en lo que respecta al ser psicofísico o vital recorre grados, cuyas estaciones son las siguientes:

- *El impulso afectivo* (planta). El cual representa el grado ínfimo de lo psicofísico, sin conciencia ni sensación, extático. Su existencia se reduce a la motivación, una mera dirección hacia o desviación hacia la luz, o hacia la tierra, el crecimiento, la reproducción y la muerte.
- *El instinto* (animal). Es una conducta que está siempre al servicio de la especie, es ciego, hereditario y perfecto. Su conducta externa es también expresión de estados internos (fisiológico-psicológico).
- *La memoria asociativa* (animal). La base de este tipo de memoria es el reflejo condicionado de Pavlov. Sensación, reflejo asociativo sólo indican la dirección de cierta clase de transformaciones psíquicas o fisiológicas.
- *La inteligencia práctica* (animales superiores). Es la cuarta forma esencial de la vida psíquica. Consiste en responder a situaciones nuevas y resolver problemas prácticos. Su sentido último es siempre una acción.

El hombre, comparte con los animales estas formas de vida psíquica pero hay una diferencia esencial entre el hombre y el animal, es que hay en el hombre algo completamente distinto de los grados esenciales tratados, no es una mera diferencia de grado, existe una diferencia esencial.

Scheler (1928) expresa que la esencia del hombre, que se puede llamar *su puesto singular*, está por encima de lo que se llama inteligencia. Es un principio que hace del hombre un Hombre que, como tal, no puede reducirse a la evolución natural de la vida. Los griegos lo llamaron *razón* y Scheler, lo llamó *Espíritu*.

La persona es el centro activo en que el espíritu se manifiesta. El hombre, en cuanto sujeto de inteligencia práctica o utilitaria, pertenece a la serie vital ... pero el principio que lo singulariza que es el *espíritu*, es irreductible al orden biológico y se define por su capacidad para volverse hacia ese mundo sui generis de los valores y de las esencias. “Frente a cualquier naturalismo, las precisiones de Scheler proporcionan, para la doctrina del espíritu, las bases acaso más firmes y de más largo porvenir que podamos hallar en toda la filosofía reciente”, expresa Romero (2001, Prólogo, pp.16-17).

En este marco, a la pregunta de ¿qué es el hombre? Podemos responder con la antropología de Scheler que ubica al hombre en la totalidad del SER.

Como ya se había dicho, *la segunda vía* para abordar la pregunta sobre el hombre es la del humanismo cristiano, el cual tiene las siguientes características:

- Permite interpretar al hombre con una visión integral (dimensión metafísica): El hombre como fin, eje referencial de los valores.
- Tiene como aspecto clave, el destino del hombre, considerado como un problema teleológico (Dios, meta del hombre).

- Se sustenta en la antropología cristiana, fuente de valores y principios, que orienta al hombre hacia su realización plena.
- Está anclada en la trascendencia y religada a Dios, por tanto, trasciende al campo sociocultural e inspira al hombre en su devenir, como constructor de un orden social justo, solidario y ético.
- Tiene como aporte relevante al *personalismo* (hombre – persona), que se ubica como núcleo de todas las formas de aproximación al comportamiento humano.
- Está encarnada en un contexto, en un tiempo y en un espacio entre los hombres, y trasciende a ellos.

Este enfoque tiene como representantes a los “Gigantes de la fe” en la Historia de la Filosofía: Tomás de Aquino y Agustín de Hipona en la Edad Media; Maritain, Mounier, Marcel, Guardini y Zubiri en el siglo XX; y los Papas Juan Pablo II, Benedicto XVI y al Papa Francisco en los últimos tiempos, quienes han brindado grandes aportes al humanismo cristiano, y de extraordinario servicio a la cultura contemporánea.

¿Qué es la educación?

Para ingresar al análisis antropológico-axiológico de este concepto, hay que tomar en consideración que la educación es un proceso formativo, que ayuda al hombre-persona al logro de su desarrollo integral (fin de la educación), ubicándolo en su contexto histórico y sociocultural, como espacio fundante de su realización.

La acción educativa debe asumir la identidad esencial del hombre: ser bio-

psico-social y espiritual. Conceptualmente, según Galino (2005), deriva de un marco antropológico que plantea una relación natural y fundamental con el hombre-persona. Refiere que la constancia y firmeza a la estructura original y propia del hombre constituye la condición básica de toda Educación. Entendiendo que la esencia del hombre es ser persona. El ideal y el fin de la educación será que el hombre vaya siendo una persona cada vez más perfecta. Este fin se puede expresar con el término personalización. Una personalización adecuada, dice Galino, se da cuando responda a las exigencias de su esencia humana.

En esta línea, Peñaloza (1998) asume una visión integral del hombre, admite su complejidad y resume tres líneas esenciales de la acción educativa como proceso formativo: a) *Desarrollo de las potencialidades del hombre (hominización)*, b) *Interrelación con el mundo social (socialización)*, y c) *Recepción, creación, recreación y transferencia de la cultura (culturización)*.

La educación, como proceso formativo y práctica axiológica, apunta a temas fundamentales como las notas específicas del ser personal (apertura-singularidad-trascendencia) y los dinamismos fundamentales de la persona (conocimiento, valoración y acción).

3. La perspectiva holística en la investigación educativa como alternativa epistemológica

En el desarrollo histórico de la ciencia, se observa que los modelos científicistas que preconizan un paradigma único en la ciencia y en la investigación, van siendo

superados por una racionalidad más amplia, flexible y holística. Desde comienzos del siglo XX, se observa el surgimiento de un nuevo paradigma basado en principios explicativos más integrales u holísticos (Llamazares, 2012).

Para Barrera (1999, citado en Hernández, 2005), la holística alude a la posición epistémica según la cual el conocimiento requerido es variado y complejo, por lo que requiere una visión inter y transdisciplinaria. Méndez (2000) plantea la transdisciplinariedad como un paso fundamental para asumir la complejidad de temas y problemas.

La epistemología holística, busca otros parámetros para fundamentar la posibilidad de la relación cognoscitiva. Basada en una concepción multidimensional de la realidad y en el principio de la interdependencia entre observador y observado, busca trascender las dicotomías clásicas ... y desarrollar metodologías que pongan en acción formas de conciencia integral y participativa. (Llamazares, 2012, p. 43)

La epistemología holística, plantea el desafío a la práctica transdisciplinaria para el abordaje del fenómeno humano, por lo que requiere de la aceptación de la diversidad y la complementación de los saberes, tomando en consideración el respeto por otras formas de pensamiento. De esta forma, se desarrollan metodologías que desafían la multidimensional de la realidad, compleja e inagotable.

Estas consideraciones teóricas ayudan a reflexionar, en la investigación educativa, modelos cualitativos que, desde

perspectivas más integrales de la ciencia y sus métodos, apuntalen a promover el diálogo con los diferentes saberes.

4. El enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación educativa.

Para Van Manen (2003), el enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación educativa se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia.

Este método constituye una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas (phatos) de la experiencia pedagógica, difícilmente asequibles mediante los enfoques de investigación causales (Ayala, 2008).

En el caso del método fenomenológico, permite que el investigador se acerque al fenómeno tal como sucede en una persona; mientras que la filosofía hermenéutica (método), asume el mundo de la vida como punto de partida y de llegada de la investigación.

Este mundo de la vida es el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre-reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni reflexionamos sobre él (Van Manen, 2003).

Los aspectos fundamentales del método fenomenológico presentan las siguientes características: a) *Visión intelectual del objeto*, b) *Reducciones (eliminar el subjetivismo, eliminar toda hipótesis,*

olvidar el carácter existencial), y c) *Reducirse exclusivamente a lo esencial ...*, es decir el estudio de la persona como ser individualidad y la conciencia que tiene sobre la realidad observable.

5. Disposición hacia el pensamiento crítico

El uso del término pensamiento conduce inmediatamente a pensar en una forma de procesar la información, sin embargo, cuando a este término se le agrega la palabra crítico, se hace referencia a un tipo de pensamiento que refleja no solo habilidades cognitivas sino un factor motivacional que permite que se desarrolle en toda persona. Facione y Facione (1996) refieren que “el pensamiento crítico es un juicio deliberado y autorregulador que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, de criterio o contextuales en las que se basó ese juicio” (p. 130).

En esta línea de análisis, Facione (2000) también reflexiona sobre la existencia de disposiciones humanas que son fácilmente observadas en la experiencia cotidiana, que además constituyen características distintivas de la personalidad. Por ejemplo, se puede observar que las personas a las que les agrada las matemáticas suelen realizar actividades relacionadas a este aprendizaje con mayor agrado y efectividad, lo que no significa que tenga desarrollado una mayor habilidad cognitiva que otras personas.

Algo similar ocurre con el pensamiento crítico: No es suficiente contar con las habilidades cognitivas que permitan su aplicación, es importante que la persona esté dispuesta a hacer uso de este tipo de

pensamiento. Hernández, Maldonado y Ospina (2015) refieren que la disposición hacia el pensamiento crítico es

una motivación interna de la persona para pensar de esta manera, y por esto, estas actitudes o valores que se asocian a este tipo de pensamiento son dimensiones de la personalidad que se relacionan con la forma en que una persona afronta un problema. (p. 94)

Facione y Facione (1996) recogen los aportes de los expertos de Delphi, quienes formaron parte de la construcción de la prueba de su autoría, y señalan que el pensador crítico ideal tiene las siguientes características:

Habitualmente inquisitivo, bien informado, honesto ante los prejuicios personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro sobre los asuntos, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en la indagación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como lo permitan el sujeto y las circunstancias de la indagación. (p. 131)

Como se puede entender, el desarrollo de la disposición hacia el pensamiento crítico permite reconocer el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas pero matizadas con actitudes y valores positivos, que orientan un comportamiento prosocial y responsable consigo mismo y con los demás.

Si bien este constructo ha sido estudiado desde sus inicios en estudiantes universitarios, Alvarez y Ecurra (2020)

adaptaron la escala de disposición hacia el pensamiento crítico construida por Ecurra y Delgado (2008) para la población universitaria de Lima metropolitana. En el caso de Alvarez y Ecurra, la aplicaron a trabajadores profesionales de Lima metropolitana.

Producto de ese trabajo, los autores plantean la existencia de cinco dimensiones que componen la disposición hacia el pensamiento crítico en profesionales de distintas áreas, entre ellas, en docentes. Las dimensiones son las siguientes:

Búsqueda de la verdad: El deseo de adquirir un amplio conocimiento en distintas situaciones, haciendo referencia a la intelectualidad de manera íntegra; a buscar la verdad en las ocasiones que no se haya establecido una certeza total. Por ejemplo, cuando un comerciante se dispone a comprar mercadería, busca un buen material a un precio razonable; si él cree que lo están engañando, respecto a eso buscará la manera de averiguar cuál es el valor correcto de la materia que busca comprar; ya sea preguntando a otros comerciantes o a otros proveedores.

Amplitud mental: Alude a la tolerancia ante las opiniones y perspectivas de las demás personas, pese a ser diferentes a las de uno mismo. La generación de debates en clase o en grupos de estudios ilustraría esta dimensión del pensamiento crítico de la mejor manera. Por ejemplo, cuando una persona se dedica al rubro de la estética, es necesario tener cierta amplitud para aceptar nuevas perspectivas y diversos cambios.

Manejo de la información (análisis y sistematización): Disposición al análisis de la información y a la sistematización

posterior de la misma. Involucra el uso de la razón ante los datos y del empleo de pruebas, con la finalidad de organizar, concentrar y enfocarse en una pregunta o situación, sin anteponer una forma de organización a otra.

Confianza en el razonamiento: Tener la total seguridad en uno mismo con respecto a sus procesos de razonamiento como buen pensador y en otras personas capaces de lo mismo.

Curiosidad: Se refiere a la disposición de indagación para obtener conocimientos nuevos para así estar mejor informados. Es parte de la naturaleza del ser humano querer conocer todo cuanto observa. En la vida académica esto se manifiesta aún más y sirve para complementar un tema de interés.

6. Actitud hacia el conocimiento

Definir la actitud es enmarcar un constructo aprendido o adquirido en un proceso de socialización que se obtiene a través de una disposición de cambio.

se ha observado que inicialmente al formarse una actitud, cuanto mayor sea la experiencia directa que se tenga con el objeto actitudinal, mayor será la relación entre actitud afectiva y la conducta manifestada. Sin embargo, después de una experiencia más extensa y cuando mayor sea la complejidad de la actitud, la relación entre afectividad y conducta desciende y aumenta la relación entre esta última y el nivel de las creencias. (Ubillós, Mayordomo y Páez, 2004, p. 7)

Se puede afirmar entonces, que una actitud implica un constructo variable

no observable directamente, organizado en aspectos cognitivos, afectivos y conativos que moviliza y orientan a la acción, dependiendo de la aprehensión y su valoración evaluativa afectiva simple “de agrado-desagrado” (Pacheco, 2002, p. 175).

Investigaciones anteriores han planteado que las actitudes cumplen funciones, por ejemplo, la función del conocimiento es una actitud que permite que el sujeto ordene y categorice el mundo de manera coherente, para clarificar y dar significatividad a las informaciones (datos, noticias y conocimientos) que pueden resultar complejas, ambiguas e impredecibles (Ubillós, Mayordomo y Páez, 2004). En este contexto, según Morin (1999, p. 5):

El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad del conociente, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento.

Por lo que, para Nonaka y Takeuchi (1995, citado en Segarra y Bou, 2005), “el conocimiento es como un proceso humano dinámico de justificación de la creencia personal en busca de la verdad” (p. 32), donde se mezcla las experiencias y el contexto en forma dinámica y subjetiva de acuerdo con los valores individuales en términos de compromiso. Que en el marco de la actitud hacia el conocimiento para la I-A significaría “Conocer, no es repetir,

ordenado y sistemático un tema abordado en la clase, sino, adentrarse en el horizonte de búsqueda de la verdad. Buscar el encuentro con la verdad, en visión integral, Total. ‘Los saberes’ la ciencia, la literatura, los mitos, el arte son búsquedas parciales abren camino de la verdad, hacia la Verdad Total” (Benavides, 2019, d. 41).

7. Diseño aplicativo de la investigación-acción.

En la puesta en práctica de esta experiencia de investigación-acción en la cátedra del curso de Epistemología, se fue construyendo un diseño tentativo para su aplicación en el aula. Este diseño incluye las siguientes condiciones:

a) Se basa en el *encuentro*, considerado como una experiencia fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia se realiza en el aula, un espacio natural para la vivencia de esta experiencia, que da inicio al proceso de búsqueda común, donde los actores (docente y estudiante) comparten un objetivo.

Para López (1988), al hablar del encuentro alude a los conceptos de relación, comunicación, apertura, amistad, verdad (...), y destaca que el encuentro se ubica en una categoría antropológica fundamental de la relación humana. Así mismo, Buber (1974) refiere que “toda vida verdadera es encuentro” (p. 13), especial relevancia adquiere este concepto en el ámbito educativo, que invita a enraizarlo en la experiencia vital de cada persona.

b) *El sílabo del curso* se compone de tres temas centrales: a) Fundamento antropológico-axiológico de la investigación educativa, b) El tema

del conocimiento: análisis diacrónico-sincrónico de la historia del pensamiento (aportes sobre la teoría de conocimiento en la historia de la filosofía hasta la etapa contemporánea) y, c) La epistemología de la educación como reflexión sobre el saber pedagógico.

c) Para el seguimiento del proceso constructivo en el aula, se asumen dos *métodos de trabajo*: la investigación-acción (IA), y el enfoque fenomenológico-hermenéutico, en la perspectiva de integrar los medios a su finalidad formativa.

Estos dos métodos confluyen en el proceso de búsqueda de la calidad educativa que se orienta desde el aula: La IA interviene en el proceso constructivo del conocimiento como un método participativo, reflexivo, crítico y eminentemente activo, que desde un proceso metacognitivo permanente va regulando sus logros. En el caso de la fenomenología hermenéutica, es el método que permite vivenciar experiencias en la búsqueda de lo esencial, y por ende, va dando sentido y contenido al tema epistemológico en la educación.

Previo al inicio del curso, se aplica un cuestionario con preguntas abiertas, para conocer los conceptos previos que tienen los participantes sobre: Hombre, educación, realidad, ciencia, método y verdad.

El curso se realiza en tres etapas:

Primera etapa: A partir del reconocimiento de los “conceptos previos” que tienen los participantes, se analizan los resultados, los que permiten describir la problemática en general y destacar el problema central que debe ser asumido por el grupo. De esta forma, se busca mejorar, complementar

y/o cambiar conceptos y tendencias que requieren nuevas formas de comprender el saber epistemológico en el campo educativo. Se dan algunos alcances teóricos sobre la importancia de los conceptos previos a través de los comentarios personales y grupales de las respuestas y se determina el problema central.

Segunda etapa: Se realiza el reajuste del sílabo (revisión de su sentido y contenido). En el análisis de la historicidad del conocimiento, se aplican estrategias basadas en la investigación-exposición y debate en pequeños grupos y en plenarios. Se concreta el análisis con las conclusiones sobre el tema tratado.

Tercera etapa: Se realiza la evaluación final del curso, la cual es sumativa de un proceso continuo de seguimiento. Sin embargo, también se realiza una evaluación frecuente, usando la observación y la entrevista como medios que dan cuenta del progreso del aprendizaje. Estas estrategias de evaluación aportan a un ambiente de confianza en el aula.

Al finalizar el curso, se aplica un cuestionario final, que contiene los mismos conceptos que se aplicó en la evaluación inicial. Se invita a dar respuesta a las mismas preguntas, lo que permite deducir al grupo la presencia de diferencias que evidencian clarificaciones (casi un 60% señalan cambios conceptuales). De igual forma, se complementan y mejoran otros conceptos.

Las etapas que se consideran en general siguen una secuencia lógica pero flexible en su aplicación. El esquema metodológico mantuvo su flexibilidad desde un esquema libre y creativo, reflexivo y crítico hasta el final.

8. Objetivos

Objetivo general

- Demostrar la efectividad de la investigación-acción (I-A) en el desarrollo del pensamiento crítico y del cambio de actitud hacia el saber en estudiantes del doctorado en Educación.

Objetivos específicos

- Explorar los dominios conceptuales en el campo de la epistemología y la actitud hacia el saber de estudiantes del doctorado en Educación al iniciar y finalizar la cátedra de epistemología de la Educación.
- Analizar las vivencias de los estudiantes en la práctica de la I-A aplicada en la cátedra de Epistemología del doctorado en Educación.
- Establecer las diferencias en el pensamiento crítico de los estudiantes del doctorado en Educación al iniciar y finalizar la cátedra de epistemología de la Educación.
- Establecer las diferencias de las actitudes hacia el saber de las estudiantes del doctorado en Educación al iniciar y finalizar la cátedra de epistemología de la Educación.

MÉTODO

Es una investigación exploratoria desde el punto de vista cualitativo, con orientación fenomenológica y hermenéutica. Desde el enfoque cuantitativo, es de nivel aplicativo, de tipo experimental, en la medida que se aplica un programa basado en la metodología de la investigación-acción.

Composición de la muestra

El muestreo utilizado es el no probabilístico de tipo intencional.

La muestra estuvo conformada por un total de 16 estudiantes del programa de doctorado en Educación, inscritos en la cátedra de Epistemología de la Educación, de una universidad de Lima.

Instrumentos

Debido a que este estudio tiene un enfoque mixto, se han utilizado dos tipos de instrumentos: Los que recogen datos cuantitativos y los que recogen datos cualitativos.

A *nivel cuantitativo*, se han aplicado dos instrumentos de recolección de datos:

- a) La escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico, de Ecurra y Delgado (2008), adaptado para la población adulta por Alvarez y Ecurra (2020), en Lima metropolitana.
- b) La Prueba de Actitudes hacia el Conocimiento, elaborada en el presente estudio para cubrir los objetivos de esta investigación.

A *nivel cualitativo*, las técnicas utilizadas fueron la entrevista y observación. Se construyeron instrumentos de recolección de datos como: a) pruebas de desarrollo para evaluar el nivel de conocimiento sobre los saberes epistemológicos, b) fichas de observación de conducta que sirvieron para registrar indicadores de expresión de la disposición hacia el pensamiento crítico, c) cuestionarios para evaluar la consistencia del desarrollo de la disposición hacia el pensamiento crítico y la mejora de las actitudes hacia el conocimiento.

Validez y confiabilidad de la Prueba de Actitudes hacia el Conocimiento. Esta escala fue elaborada en el presente estudio, para lo cual se contó con la participación de 125 profesionales que estudian en programas de maestría y doctorado en Educación, de universidades particulares de Lima metropolitana.

Inicialmente, la prueba contaba con 16 ítems, pero luego del análisis psicométrico respectivo, quedó conformada por 11 ítems. La validación de la escala realizada en este estudio parte del análisis del contenido de la prueba, en el que se utiliza el criterio de expertos. Al aplicar el coeficiente V de Aiken, se encuentran valores por encima de ,80 para todos los ítems.

El análisis de la estructura interna se realizó aplicando el análisis factorial, partiendo por el análisis factorial exploratorio en el que se obtuvo valores relevantes en el test de esfericidad de Bartlett (Aprox. Chi-cuadrado = 389,017; $p < ,001$), en el Test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = ,793) y el determinante ($< ,05$), con lo que se determina la existencia de dos factores.

El análisis de la estructura factorial confirmatorio indica que el primer factor explica el 34,397 % de la varianza total y

el segundo factor explica el 50,220 % de la varianza acumulada.

Al realizar el análisis de la consistencia interna de la Prueba de actitudes hacia el conocimiento, aplicando el coeficiente alfa de Cronbach, se encontró que el factor 1 (centrado en la persona) alcanza un coeficiente de ,806 y el factor 2 (centrado en la educación) alcanza un coeficiente de ,686, y en el caso de la escala total, se obtiene un coeficiente Alfa de Cronbach de ,790. De igual forma, los valores de la correlación ítem-test corregida (en el análisis de cada factor y en la escala total) son mayores a ,200, lo que evidencia que todos los ítems guardan relación con la prueba total.

Los resultados del análisis de la estructura interna (factorización) y de la consistencia interna (Alfa de Cronbach) de la prueba de Actitudes hacia el conocimiento se señalan en la tabla 1.

Con estos resultados se demuestra que la prueba de actitudes hacia el conocimiento es válida y confiable, por lo cual se procede a utilizarla como medio de recolección de datos de la presente investigación.

Tabla 1

Componente factorial y confiabilidad de la Prueba de Actitudes hacia el Conocimiento

Ítem	Análisis factorial		Confiabilidad según dimensión	
	Factor 1	Factor 2	r _{ite}	Alfa si se elimina ítem
14. Conocer más, permite que la reflexión mejore.	,895		,834	,731
6. Me gusta aprender sobre cómo se aprende.	,725		,623	,762
11. Cuando aprendo algo nuevo, lo comento con amigos o colegas.	,701		,531	,783
1. Para el docente, es importante incrementar su campo de conocimiento.	,690		,552	,780
7. Mi reflexión y análisis de la Educación mejoraría si leyera más sobre el campo del conocimiento.	,621		,506	,792
13. Cuando leo sobre las teorías del conocimiento me sumerjo en mi lectura.	,619		,429	,804
3. El conocimiento pedagógico en general, se aprende en la práctica laboral.		,773	,586	,563
16. En la Educación, es más útil la práctica que la teoría.		,766	,514	,601
4. Es más útil aprender sobre aquello que se les enseñará a los estudiantes que las bases científicas del conocimiento.		,738	,499	,609
10. Me gusta dar mi opinión sobre algún conocimiento que recién adquiero.		,495	,378	,660
2. Los docentes de la EBR utilizan poca información epistémica y científica en su práctica educativa.		,392	,236	,716

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**Análisis cuantitativo previo**

Para el análisis de los resultados cuantitativos, se aplicó la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks, por ser considerada actualmente como una prueba que ofrece mejores resultados (Razali &

Wah, 2011), además, por contar con una muestra pequeña. Como se puede observar en la tabla 2, los coeficientes obtenidos no tienen significancia estadística ($p > ,05$) en la mayoría de los casos, por lo que se acepta la existencia de una distribución normal de los resultados y con ello, se propone aplicar pruebas paramétricas para el análisis estadístico de las comparaciones de las variables en los participantes.

Tabla 2
Prueba de normalidad de Shapiro-Wilks (S-W) de la disposición hacia el pensamiento crítico y las actitudes hacia el conocimiento

Factores	Antes			Después		
	M	DS	S-W	M	DS	S-W
<i>Disposición hacia el pensamiento crítico</i>						
Confianza en la razón	90,69	8,19	,934	94,62	8,92	,938
Búsqueda de la verdad	80,87	12,16	,827*	87,37	11,78	,884*
Manejo de la información	71,94	6,36	,964	76,50	7,40	,967
Amplitud mental	32,56	5,38	,945	34,50	4,62	,933
Curiosidad	23,87	4,01	,918	27,75	3,96	,972
<i>Actitud hacia el conocimiento</i>						
Centrado en la persona	27,13	3,86	,697*	28,94	1,34	,912
Centrado en la Educación	16,13	3,99	,954	16,75	2,74	,977
Prueba total	43,25	6,41	,944	45,69	2,84	,939

n = 20 * p < ,05

Análisis de resultados

En este punto del estudio, se pretende describir y analizar cómo los estudiantes del Doctorado en Educación inscritos en la asignatura Epistemología de la Educación, realizada bajo el enfoque de la investigación – acción, desarrollan su disposición a aplicar su pensamiento crítico y modifican su actitud hacia el conocimiento. Este análisis se realiza principalmente bajo el enfoque fenomenológico-hermenéutico, desde una premisa constructivista, centrada en la dinámica de las relaciones *docente – estudiante y estudiante – estudiante*. Por ello, la interpretación de los resultados se aleja del análisis de un método tradicional de enseñanza y aprendizaje, en el cual el docente es la figura investida de una autoridad académica a la que hay que escuchar y, en lo posible, no interrumpir.

Para una mejor interpretación de los resultados, se integran los resultados cuantitativos y cualitativos con la discusión en uno solo capítulo, estrategia aceptada por la American Psychological Association - APA (2001, citado en Caycho-Rodríguez, Ventura-León, Barboza-Palomino, Jara-Ávalos y Arias, 2017) para estudios similares a este.

Los resultados obtenidos son de carácter cuantitativo y cualitativo. Los datos cuantitativos se recogieron a través de dos cuestionarios que miden las variables estudiadas, mientras que los datos cualitativos se componen de la información recogida de las observaciones en aula de clase, de las evaluaciones aplicando cuestionarios abiertos y de las entrevistas, tomando en consideración: a) las categorías asumidas teóricamente por Alvarez y Escurra (2020) en el caso de la

disposición hacia el pensamiento crítico y, b) los indicadores de las actitudes hacia el conocimiento propuestos en este estudio. Estos datos fueron transcritos y codificados en categorías significativas de análisis (figura 1), tanto para la docente como para los estudiantes y el contexto del aula.

Todo esto permite analizar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el modelo de la investigación-acción.

En primer lugar, habría que entender que esta experiencia se realizó con un grupo de profesionales de diversas áreas del conocimiento, que tienen como aspecto común, el formar parte de un programa

de doctorado en Educación. Como menciona Sierra (2003), una característica o condición de los estudios de doctorado es que deben promover la máxima expresión de la investigación científica, aplicando el método científico, cuya base debe sustentarse en la duda científica. Esta premisa permite entender la importancia del desarrollo de un pensamiento crítico que facilite el análisis de la realidad educativa bajo un estricto proceso reflexivo y crítico. Sin embargo, como menciona Facione (2000) el pensamiento crítico no se puede dar si antes no existe una disposición a poner en práctica aquellas habilidades que componen este tipo de pensamiento.

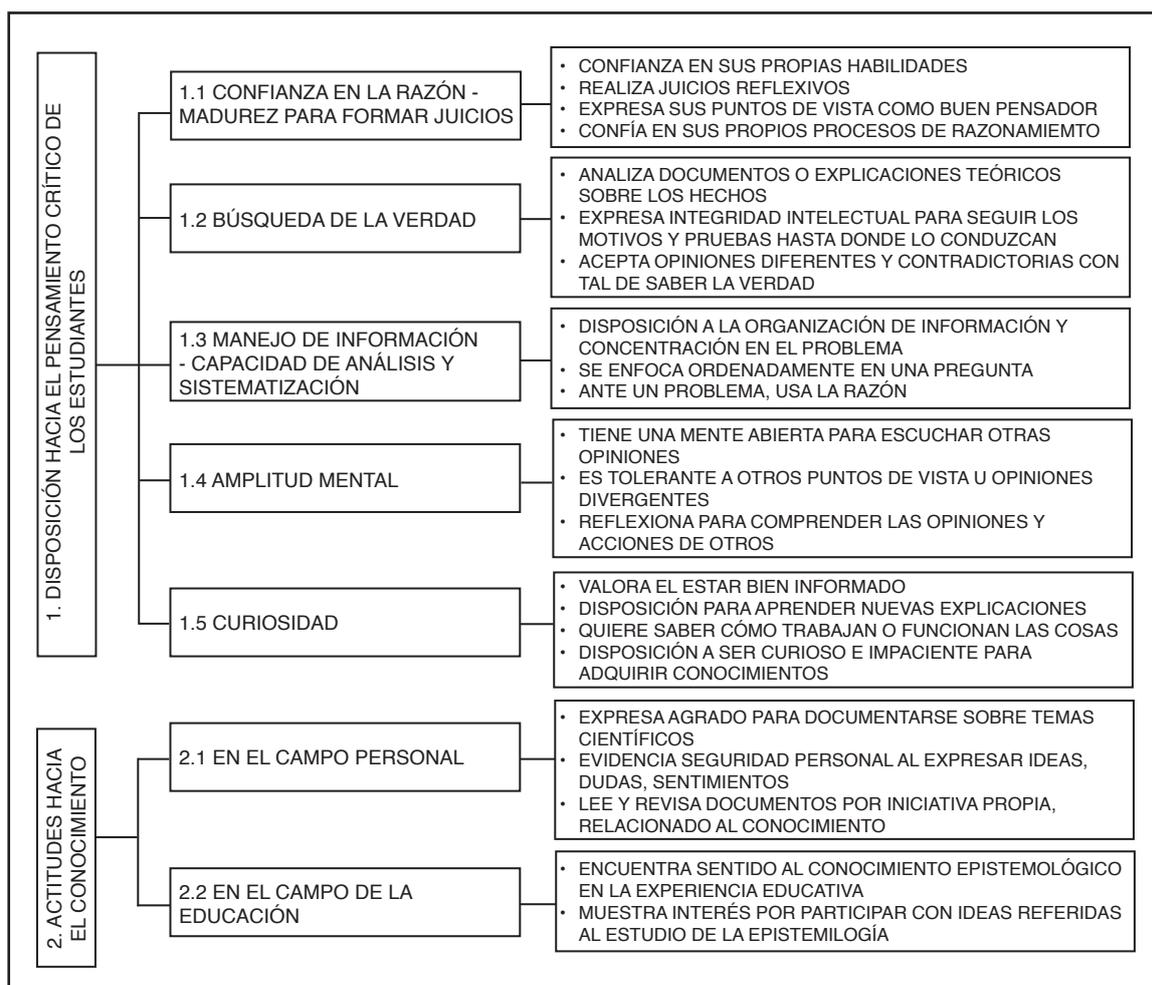


Figura 1. Categorías de la disposición hacia el pensamiento crítico y las actitudes hacia el conocimiento

En este sentido, a nivel cuantitativo, se observa que la disposición hacia el pensamiento crítico de los participantes mejora al comparar las puntuaciones previas y posteriores al curso de Epistemología de la Educación (prueba T de Student para muestras relacionadas), resultados que se encuentran en la tabla 3, más no ocurre lo mismo con las actitudes hacia el conocimiento.

Pero para entender estos resultados, el análisis cualitativo brinda datos que facilitan una mayor comprensión de los hechos. En este caso, es importante partir por la comprensión de los procesos de enseñanza

y de aprendizaje que se han realizado bajo el modelo de la IA. Este proceso se realizó en tres momentos: el inicio (se recogen los conocimientos previos sobre algunos conceptos claves para la comprensión del contenido del curso), el proceso (se da un proceso de reajuste del silabo a partir de los conocimientos previos de los estudiantes) y el final (evaluación final y formativa del curso, pues se analizan los cambios conceptuales producto del aprendizaje, así como el cambio de sus actitudes hacia el conocimiento). Todo esto enmarcado en una relación de encuentro entre la docente y los estudiantes, y entre los estudiantes.

Tabla 3

Comparación de la disposición hacia el pensamiento crítico y las actitudes hacia el conocimiento pre y post test

Factores	Media		t	Sig.
	Antes (n = 20)	Después (n = 20)		
<i>Disposición hacia el pensamiento crítico</i>				
Confianza en la razón	90,69	94,62	-2,535	,023
Búsqueda de la verdad	80,87	87,37	-7,678	<,001
Manejo de la información	71,94	76,50	-4,878	<,001
Amplitud mental	32,56	34,50	-4,050	,001
Curiosidad	23,87	27,75	-5,078	<,001
<i>Actitudes hacia el conocimiento</i>				
Centrado en la persona	27,13	28,94	-1,789	,094
Centrado en la Educación	16,13	16,75	-,730	,476
Prueba total	43,25	45,69	-1,692	,111

Si bien el proceso es importante, lo que permite el logro de los objetivos propuestos son las condiciones en las que este proceso se da, por ello, en primer lugar, se deben

conocer los principios que asume la docente en sus sesiones de aprendizaje. En este caso, estos principios se encuentran en la esencia del humanismo, el cual

orienta incluso, el marco teórico del curso en sí. Según refiere Rogers (1980) que el aprendizaje es una función total de las personas, y es significativo en la medida que es autodirigido, es decir cuando la persona asume la responsabilidad de su

propio aprendizaje, esto en realidad define la atmosfera del aula de clase, por ello, se hace necesario que el docente aplique una serie de principios que permitan la expresión de aquello que ya existe dentro de la persona del estudiante (caso 1 y 2).

Caso 1:

Situación: Inicio de la primera sesión

Docente: “Vamos a compartir 16 semanas de clase, por eso es necesario que nos conozcamos. En pares, cada uno de ustedes presenta a su compañero...”

Participante 1: “Muchas gracias, profesora, me siento muy bien de poder conversar y descubrir intereses comunes del porque estudiar el doctorado”

Caso 2:

Situación: Clase 5

Docente: “Alguien puede decir ¿cuál es la posición del Hombre en el cosmos y el rol de la ciencia?” (silencio por 7 segundos)

Participante 1: “En verdad Doctora, ya cuestiono lo que sé. (asombro) por lo que ahora leo e investigo en su curso”

Lograr que aflore en los participantes la necesidad de aprender en forma libre, constituye la esencia de la función orientadora de la maestra (Mujer, 42 años, docente: “Doctora, yo nunca había leído algo así porque pensaba que no podía entenderlo, pero ahora me doy cuenta que sí lo entiendo”), quien brinda un espacio de comunicación intersubjetiva, pues escucha y participa con el grupo de estudiantes como una más, sin imponer ideas ni formas de conducta, al contrario, éstas se van desarrollando de manera espontánea, intuitiva y respetuosa, dentro de un contexto de aula afectuoso y natural. De esta forma, como refiere Rogers (1980), los docentes promueven que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, que se expresen de modo espontáneo durante todo el proceso que dure el ciclo académico.

Entre las expresiones más características de los participantes se encuentran las siguientes:

1. “Con todo respeto, no estoy de acuerdo con lo que dice...” (Confianza en la razón)
2. “Doctora, es interesante clarificar los conceptos que creía conocer. Ahora cuestiono mis saberes de ciencia y método...” (Búsqueda de la verdad)
3. “...si los docentes del magisterio reflexionaran sobre el fin de la educación, la metodología de enseñanza sería otra...” (Manejo de información-capacidad de análisis y sistematización)
4. “¡Qué importante es lo que dicen mis compañeras! Ver la transcendencia del conocimiento a través de la historia, nos

permite comprenderlo...” (Amplitud mental)

5. “Las lecturas son interesantes, pero me agrada más el debate en clases, por las experiencias de mis colegas...” (Curiosidad)

Como se puede entender, en este proceso, la expresión concreta del humanismo se da en la forma de interacción que establece la docente con sus estudiantes, por ello, primero se realiza la acción del encuentro, en tanto promueve el conocimiento de cada integrante del grupo y con ello logra promover la empatía.

Este encuentro, como menciona López (1988), se define en términos de relación, comunicación y apertura, entre otros, que constituye la base para desarrollar un clima de confianza que promueva el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, una de las estrategias que utiliza la docente es el silencio, que implica un espacio de confianza y respeto al proceso de construcción del conocimiento del otro (caso 3).

Caso 3:

Docente: “¿Alguien puede decirme qué es la verdad?”

(Silencio por 10 segundos), la docente invita a un participante a participar.

Participante 1: “La verdad hace referencia a la interpretación...” (silencio 5 segundos)

Participante 2: “Como dice mi compañera, la verdad es un concepto que se usa en varios sentidos...” (Silencio por 6 segundos. La participante conversa y mira a sus compañeros)

De esta forma, se logra la buena convivencia en el grupo, en el sentido de libertad de expresión, confianza e integración del aula de clase. Pero a su vez, este *clima de seguridad* converge en la responsabilidad educativa de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes, en condiciones favorables para facilitar sus aprendizajes, es decir, en condiciones de libertad.

Además del enfoque humanista de la docente, se desarrolla una *metodología de enseñanza basada en la investigación-acción (IA)*, que se caracteriza por la aplicación de métodos de enseñanza integrados en un proceso investigativo de continua formación, cuya condición

esencial es el de contar con un docente que sea promotor del cambio social y educativo (Fernández y Johnson, 2015). Esta forma de enseñanza es descrita por algunos autores como “reflexión relacionada con el diagnóstico” (Elliot, 2000, p. 4), que se sustenta en la búsqueda de la solución a problemas prácticos cotidianos que experimentan los participantes (Mujer, 54 años, docente: “Yo sé que a veces soy bien estricta a la hora de aplicar la metodología científica, pero creo que hay otras formas de encontrar la verdad”). La disposición del docente no solo se orienta a guiar el aprendizaje de los estudiantes, también promueve la reflexión conjunta sobre la práctica educativa y cómo mejorarla en su

proceso (Mujer, 39 años, docente: “En el aula de clase, mis niños aprendían y yo no sabía que estaba aplicando el método de Santo Tomás de Aquino”).

El tercer elemento importante que condiciona la enseñanza de la Epistemología de la Educación es el *silabo* del curso, que constituye un marco referencial sobre los contenidos a tratar. Como refieren Barros, Tapia, Chuchuca, F. y Chuchuca, I. (2018), es una herramienta que utiliza el docente para organizar sus acciones, pues contiene las pautas de un plan pensado y articulado, pero a esta explicación habría que agregarle el carácter flexible que tiene este documento, en aras de lograr el objetivo de aprendizaje deseado.

En el silabo del curso de Epistemología de la Educación confluyen tres temas centrales, cuyo contenido específico depende de los resultados de la evaluación de entrada, pues esta evaluación tiene como objetivo reconocer los saberes previos de los participantes y, a partir de dichos saberes previos, reajustar el contenido del silabo.

Los contenidos trabajados constituyen las informaciones concretas sobre las cuales se espera desarrollar la disposición hacia el pensamiento crítico de los participantes, pero no se podría lograr el objetivo si no se cuenta con un método de enseñanza basado en el enfoque humanista y una metodología ligada a la IA. Estos tres elementos se unen para establecer un contexto favorecedor al desarrollo de un proceso reflexivo e investigativo continuo, que la docente va imprimiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hasta aquí, una vez definidas las condiciones propicias para llevar a cabo el curso de

Epistemología de la Educación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos sobre el incremento de la disposición hacia el pensamiento crítico y el cambio de actitudes hacia el conocimiento:

Como ya se dijo, la disposición hacia el pensamiento crítico tiene que ver con el aspecto disposicional y motivacional del sujeto, de tal manera que conlleva a una serie de manifestaciones o la expresión de rasgos, por ejemplo, confiar en sus propias habilidades para poder emitir juicios acertados basados en su capacidad para planificar y analizar documentos, como expresión de la búsqueda de la información sobre el área de investigación o, mejor dicho, como expresión de la búsqueda de la verdad. En el caso de los participantes, esta *búsqueda de la verdad* se expresa en el interés por construir conocimientos como tarea investigativa, pero esta tarea debe tener como centro, una visión del hombre con base antropológica – axiológica, que oriente el quehacer educativo.

En términos de Forero (2015), el uso del término verdad se realiza cuando se expresan ideas sobre lo que ocurre en un contexto o situación determinada, o lo que le ocurre a la persona en dicho contexto, por ello, la búsqueda de la verdad expresa esa necesidad de la persona para buscar informaciones que la conduzcan a expresar con mayor certeza, la definición de un término y su uso en el contexto inmediato.

Evidencias de la disposición a buscar la verdad se encuentran en las definiciones personales sobre los conceptos meta al inicio y final del curso, que son analizados a partir de la revisión de la historicidad epistémica (casos 4 a 6).

Participante	Inicio del curso	Final del curso
Caso 4. Mujer, 45 años, socióloga Concepto meta: Hombre	“Es un ser biopsicosocial”	“Es un ser espiritual”
Caso 5. Mujer, 54 años, docente Concepto meta: Ciencia	“Es la ciencia que se encarga de brindar las bases antropológicas, filosóficas, sociales y humanas para la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones”	“Es la ciencia que permite la humanización del hombre en el encuentro consigo mismo, con el otro, con su entorno y con su creador. Asume al hombre en su integralidad”
Caso 6. Mujer, 48 años, docente Concepto meta: Educación	“La educación es una ciencia social cuyo propósito es formar al hombre a fin de que este se desenvuelva en la Sociedad, partiendo de la premisa de servicio y agente de cambio”	“La educación como proceso de humanización y personalización. El hombre entra en proceso formativo y la educación es un saber integrador que integra saberes diversos lo que contribuye a su carácter inter y transdisciplinar”

Es un hecho que las acciones devenidas de la búsqueda de la verdad son complementarias a otras características como el manejo de la información a través del análisis y la sistematización de los datos, lo que conduce a la comprensión (Caso 7 y 8). Es decir, para llegar a la

verdad es necesario analizar la información de los documentos referenciales, llegar a la esencia de las ideas y comprenderlas, lo que constituye la base de la comprensión y el aspecto significativo de la memorización con comprensión.

Participante	Inicio del curso	Final del curso
Caso 7. Hombre, 57 años, filósofo Concepto meta: Educación	“Es un proceso integral (psicoafectivo intelectual) encaminado a la formación integral del ser humano (niño, adolescente, adulto, ...)”	“Un proceso de formación, que incluye los conocimientos: un conjunto de saberes, métodos, técnicas, procedimientos, encaminados a formar el hombre de hoy para que sean agente de cambio. Es un saber interdisciplinar, que requiere del aporte de la ciencia.”
Caso 8. Mujer, 42 años, docente Concepto meta: Educación	“Es un conjunto de conocimientos estructurados acorde a la sociedad en el que un individuo interactúa y se nota en la práctica de valores, normas, reglas”	“La educación es el fin superior del hombre; es llegar a humanizarse para poder entender al otro. La educación es integrar al ser a la sociedad y este integra a otros en sociedad. La educación pone al hombre en un entorno armonioso y le llena de cultura para trascender”

Evidencia de este logro se observa en la ejecución del trabajo grupal de los participantes, pues este tipo de actividad, como lo señalan Torrelles et al. (2011), se realiza a partir de la necesidad existente de integrar diferentes habilidades para el logro de objetivos comunes. En el caso de los trabajos relacionados al análisis y reflexión

de un tipo de pensamiento epistémico, que luego deben ser debatidos en plenaria, se requiere de la intervención de dos factores: a) la condición de responsabilidad del participante en su autoeducación (caso 9), b) conocimientos previos sobre la Epistemología de la Educación (caso 10).

Caso 9:

Situación: Exposición sobre Aristóteles

Participante 1: “Estudiar a Aristóteles fue interesante desde el primer día...”

Caso 10:

Situación: Al término de la exposición de Gadamer

Participante 1: “entender al autor no fue fácil, si no hubiéramos tenido los referentes al contexto y las lecturas de la docente no hubiésemos entendido su pensamiento...”

Las intervenciones grupales fueron espontáneas y con un buen manejo de la información, pues la condición de diálogo con respeto a la opinión del otro, promovía el esfuerzo de las participantes por brindar la información con claridad y precisión, dejando de lado las preocupaciones por la imagen que se puede brindar si surgieran dudas sobre el contenido de la exposición (Mujer, 37 años, docente: “que importante Doctora lo que usted nos dice...”).

En estas circunstancias, también se pudo observar un desempeño basado en la amplitud mental, considerada como una cualidad de compartir, entender y aceptar opiniones de otros desde sus posiciones personales, cualidad que emana de la seguridad personal. Esta flexibilidad, desde el punto de vista intelectual, no solo es útil para buscar información sino también para buscar opiniones de otros, evidenciando permisividad y tolerancia hacia opiniones diferentes (Mujer, 45 años, docente: “si

me permiten, deseo intervenir y sumar al comentario de mi compañera...”). Además, hay que considerar que la amplitud mental no se puede forzar, se promueve dentro de un clima de clase empático, relacionado con la libertad y el libre albedrío.

Como ya se dijo, todos los cambios relacionados con el desarrollo de la disposición hacia el pensamiento crítico se han dado dentro de un contexto empático, el cual brinda seguridad en la medida que los estudiantes expresen sus propias habilidades, para que de esta forma, despierte la iniciativa, la exploración y la disposición investigativa. Bajo estas condiciones, se generan espacios de reflexión sobre los fundamentos epistemológicos del conocimiento planteado, en el que los participantes intercambian opiniones diversas. En este proceso se promueve el trabajo de investigación bibliográfica cuyo producto final constituye el conocimiento sobre el

tema, vale decir que, para tal fin, realizan juicios reflexivos sobre los conceptos relacionados con la asignatura, en los que también se agregan informaciones de otras áreas que permitan aclarar las ideas. Este tipo de reflexión se realiza a partir de la *confianza en la razón* (Mujer, 38 años, docente: “que importantes son estos conceptos para mi formación”), cuya expresión se da en un espacio de libertad y seguridad, condición que la docente genera.

Por último, el quinto componente de la disposición hacia el pensamiento crítico es la *curiosidad*, característica innata del ser humano que acompaña a la persona en toda su historia de vida personal. En realidad, toda duda o pregunta genera curiosidad, pero al tratar de dar respuesta a dichas preguntas surgen las acciones de indagación, es decir, se inicia la búsqueda de informaciones en libros, revistas y otras fuentes de información (Mujer, 42 años, docente: “las referencias bibliográficas del tema fueron interesantes y permitió entender las ponencias”). En sí, como señala Dewey (1929, citado en Camacho, Casilla y Finol, 2008), tanto la pregunta como la curiosidad expresan la actitud exploratoria de la persona, parte importante de la estructura del pensamiento que a su vez permite el procesamiento de la información para producir conocimiento.

Por ello, como refieren González-Weil y otros (2012) la curiosidad forma parte del proceso de indagación que, en el contexto de enseñanza, permite lograr las metas del aprendizaje (Mujer, 57 años, comunicadora: “que necesario es relacionar los conceptos de epistemología y llevarlo a otras áreas de la enseñanza”). En este sentido, los estudiantes del programa del

doctorado interiorizan y construyen nuevos conocimientos sobre el tema elegido, dando respuestas a sus dudas o preguntas, y con ello, puedan realizar su exposición individual y colectiva, e incluso, intervenir espontáneamente en las sesiones de aprendizaje. De esta manera aumenta su comprensión, motivación y desarrollo de su actitud hacia la práctica investigativa o científica.

Si bien los resultados cuantitativos hacen referencia al desarrollo de una disposición hacia el pensamiento crítico, lo mismo no ocurre con las actitudes hacia el conocimiento, lo que también se evidencia en los resultados cualitativos. En este sentido, habría que recordar que los participantes son profesionales con experiencia en sus áreas y que forman parte de un programa de doctorado en Educación. Esta condición permite asumir el interés intrínseco que tienen por perfeccionarse en sus áreas, por desarrollarse académicamente mediante un programa académico dirigido a promover el conocimiento científico.

Al respecto, se sabe que las actitudes marcan la orientación en cuanto al comportamiento del sujeto dentro de su campo de acción, que en este caso es el de los estudios del doctorado. Tiene que ver con la satisfacción como componente emocional de agrado hacia los temas de análisis, también refleja espontaneidad para aclarar sus ideas, desde el punto de vista de la iniciativa personal en la búsqueda del conocimiento.

CONCLUSIONES

- La investigación-acción (I-A) es un procedimiento metodológico, efectivo en el estudio del desarrollo del pensamiento crítico y del cambio de

actitud hacia el saber en estudiantes del doctorado en Educación, asignatura de la Epistemología de la Educación.

- Se observa cambios, desde el punto de vista cualitativo, en los dominios conceptuales en el campo de la epistemología y la actitud hacia el saber de estudiantes del doctorado en Educación al comparar el inicio y la finalización en la cátedra de epistemología de la Educación.
- Desde el punto de vista cuantitativo existe diferencias en el pensamiento

crítico de los estudiantes del doctorado en Educación al iniciar y finalizar la cátedra de epistemología de la Educación.

- Existe diferencias, desde el punto de vista cualitativo, en las actitudes hacia el saber de las estudiantes del doctorado en Educación al iniciar y finalizar la cátedra de Epistemología de la Educación.

REFERENCIAS

- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Madrid, España: EUNSA.
- Alvarez, C. y Ecurra, L. (2019). *Adaptación de la escala de disposición hacia el pensamiento crítico para trabajadores de Lima Metropolitana (Informe académico)*. Vicerrectorado de investigación y posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 26(2), 409-430. doi: <https://doi.org/10.6018/rie>
- Barros, R., Tapia, S., Chuchuca, F. y Chuchuca, I. (2018). Syllabus universitario actuante en ciencias pedagógicas potencialidades y limitaciones en la Universidad de Guayaquil. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 327-339. doi: 10.22507/rli.v15n2a25
- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Benavides G. (2019). Recorrido Académico. Epistemología de la Educación. En 2019. Prezi. Recuperado de <https://prezi.com/1dc1ln06r8e-/edit/#25>
- Buber, M. (1974). *Yo y Tú*. Buenos Aires: Hebraea.
- Camacho, H., Casilla, D. y Finol, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Revista de Educación Laurus*, 14(26), 284-306. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>
- Carneiro, R. (1996). *Epílogo del informe Delors. La educación encierra un tesoro*. La revitalización de la educación y las comunidades humanas, una visión de la escuela del S. XXI. Madrid: Santillana.
- Caycho-Rodríguez, T., Ventura-León, J., Barboza-Palomino, M. Arias-Gallegos, W. y Jara, S. (2017). La investigación psicooncológica en el Perú: un estudio bibliométrico de artículos publicados en revistas científicas peruanas (2006-2016). En C. Rojas Jara y Y. Gutiérrez Valdés, *Psicooncología. Enfoques, Avances e Investigación* (pp. 109-132): Talca, Chile: Nueva Miranda Ediciones.
- Chinchilla, A. (2008). *Gobierno de personas en la empresa*. Prólogo Pablo Ferrero / Manuel Alcázar. PAD, Universidad de Piura – Eda. Edición.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ecurra, M. y Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 143-175.

- Facione, N. y Facione, P. (1996). Externalizing the Critical Thinking in Knowledge Development and Clinical Judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136.
- Facione, P. (2000). The disposition toward critical thinking: Its carácter, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. doi 10.22329/il.v20i1.2254
- Fernández, M. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 93-105. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n3/art09.pdf>
- Forero, J. (2015). Sobre el valor de la verdad: Una crítica a Richard Rorty. *Ideas y Valores*, 64(157), 151-170. doi <http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v64n157.39928>
- Galino, M. (2005). *Historia de la Educación*. Madrid- España: NARCEA.
- García, J. (2012). Conferencia: El acompañamiento personal, una alternativa en la emergencia educativa legada por la posmodernidad. En Libro: *El reto de la emergencia educativa: proponer modelos XXLV*. Curso de Pedagogía para educadores (2011-2012). Madrid España: Fundación Universitaria Española (FUE).
- González-Weil, C., Contéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., Maturana, J. y Abarca, A. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 85-102.
- Guadarrama, P. (2013). *Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la Investigación*. Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. CEME.
- Hernández, F., Maldonado, J. y Ospina, C. (2015). El pensamiento crítico como disposición: una aproximación a su promoción en el aula de clases. *Revista Interamericana*, 8(1), 89-102. doi: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0001.04>
- Hernández, R. (2005). *Epistemología y formación gerencial: un enfoque holístico*. Separata Rev. NEGOTIUM N° 1. Caracas – Venezuela.
- Jiménez, L. (2012). *El reto de la emergencia educativa: proponer modelos*. Seminario de Pensamiento “Ángel González Álvarez”. Madrid-España: Fundación Universitaria Española.
- Llamazares, A. (2012). *Epistemología Holística: una herramienta para ampliar la conciencia*. CONICET. Buenos Aires, Argentina: Fundación desde América.
- López, A. (1978). *Cinco grandes tareas de la filosofía*. Biblioteca Hispana de Filosofía. Madrid España: Edit. Gredos S.A.
- López, S. (1988). Conferencia en el II encuentro de Filosofía de la Educación de la PUC de Chile. Publicado en Rev. Educativa-Especial.
- Luna, F. (2006). Análisis de coyuntura 2005-2004 – Separata N° 15. Lima, Perú: Estudios Amazónicos.

- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto* 9(4), 505-534.
- Mons. A. Vincenzo Zavi (2006). Subsecretario de la Congregación para la Educación Católica. Encuentro de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) – Porto Alegre (2006).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Muscará, F. (1999). *Comunicación: El hombre lugar de encuentro de la materia y el espíritu*. IV Congreso Internacional de la Sociedad Internacional Santo Tomás de Aquino. Actas 1999. Tomo IV. Impreso San Pablo. Córdoba-España.
- Pacheco, F. (2002). *Actitudes. Eúphoros*, (5), 173-186. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>
- Peñaloza, W. (1998). *Reflexión filosófica sobre la educación*. Separata del Ministerio de Educación. Lima – Perú.
- Pizano, S. (2004). Educación y globalización. En *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*. (Vol. 1 pp. 43-49). OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Naciones Unidas CEPAL, Corporación Escenarios.
- Razali, N. & Wah, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Bee_Yap/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests/links/5477245b0cf29afed61446e1/Power-Comparisons-of-Shapiro-Wilk-Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors-and-Anderson-Darling-Tests.pdf
- Rogers C. (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.
- Romero, F. (2001). *Ubicación del hombre*. Preliminares. Separata para el curso de filosofía – UNIFÉ.
- Sanchez-Palencia, A. (1997). *Hibrys Tecnocrática en la mentalidad contemporánea*. Comunicación en el IV Congreso Internacional de la SITA. Barcelona-España.
- Scheler, M. (1928). *El puesto del hombre en el cosmos*. Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento. Buenos Aires: Losada.
- Segarra, M. y Bou J. (2005). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico. *Revista de economía y empresa*, 22(52), 175-196.
- Sierra, R. (2003). Tesis doctorales y trabajos de investigación científicas. España: Editores Thomson.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., Paris, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de Currículum y Formación*

de Profesorado, 15(3), 329-344. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>

- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vattimo, G. (1988). *El pensamiento débil*. Madrid, España: Cátedra.

Fecha de recepción: 19 de setiembre de 2020

Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2020