

LA MAYÉUTICA COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS.

GERMÁN AUGUSTO URREGO BELTRÁN
ASESOR: SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ, ABRIL DEL 2016

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON
ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS**

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, primeros educadores, quienes me apoyaron en esta ardua labor,
a mi hermana gran amiga y ejemplo en la labor educativa, y a Daniela
mi baluarte y apoyo.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La mayéutica como estrategia para la formación de lectores críticos.
Autor(es)	Urrego Beltrán, Germán Augusto
Director	Sonia Salgado Acevedo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 122 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LECTURA INFERENCIAL, LECTURA CRÍTICA, FILOSOFÍA PARA NIÑOS, EXPERIENCIA.

2. Descripción
<p>El desarrollo de la presente monografía, que tuvo una duración de tres semestres, comenzó su implementación con el grado 505 y finalizó con la misma población en el grado 605 de la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño ubicada en la ciudad de Bogotá. En esta población se evidenció que existen varias falencias en el abordaje de la literatura como: la identificación de los componentes básicos de los textos literarios, la poca reflexión de los textos y la falta de experiencia estética de los mismos; luego del análisis de los problemas el presente proyecto se enfocó en el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica de los textos literarios, a través del desarrollo de la metodología utilizada por la Filosofía para Niños, con el fin de poder desarrollar experiencias estéticas de los textos leídos. Esto se realizó en tres fases denominadas: re-descubrir, cuestionar y experimentar, en las que se trabajaron textos narrativos a modo de preguntas, por medio de talleres, con el fin de establecer las relaciones existentes entre las preguntas, la literatura y el mundo que les rodea, y así identificar las experiencias que produce el texto literario en las alumnas como sujetos experimentadores del mismo.</p>

3. Fuentes
<p>Benjamin, Walter, <i>Experiencia y pobreza</i>, tomado de: https://semioticaenlamla.files.wordpress.com/2011/09/experienciabenj.pdf</p> <p>Burgos Campo Elías, Mercedes Delgadillo González (2003), <i>la pregunta en la vida de los niños</i>, Bogotá, Ed. Magisterio.</p> <p><i>Constitución Política de Colombia</i>, (2014), Bogotá, Ed. LEGIS.</p> <p>Eco (1993) <i>Lector in fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo</i>, España, Ed. Lumen.</p> <p>Eco (1992) <i>Los límites de la interpretación</i>, España, Ed. Lumen.</p> <p>Gómez et al. (2007) <i>Filosofía para niños ideas fundamentales y perspectivas sociales</i>, Bogotá, Ed. uniminuto.</p>

Jaspers (1996) *Qué es la filosofía desde el punto de vista de la existencia*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Jauss (1992) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, España, Ed. Taurus

Larrosa Jorge, (s.f) *Sobre la experiencia* tomado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Ley General de Educación tomado de:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/indice.htm>

Manual de Convivencia Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, (2015) Bogotá.

Martínez, M (s.f) *La investigación-acción en el aula* tomado de:
<http://prof.usb.ve/miguelm/investigacionaula.html>

Paget (1993) *the way of wonder*. En: Gómez et al. (2007) *Filosofía para niños ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Ed. Uniminuto.

Popper (1991) *Conjeturas y refutaciones*, España, Ed. Paidós

Zorrilla, M (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 121-138

4. Contenidos

1. PROBLEMA: En este apartado se presentó la problemática, observada a través del diagnóstico y la encuesta, que versó sobre la comprensión inferencial y crítica y la posibilidad de desarrollar experiencias estéticas para fomentar un gusto por la lectura. Por ello, se realizó una contextualización de la problemática para poder luego realizar una delimitación de la misma; posteriormente se planteó una pregunta de investigación en la cual convergieron la problemática y la propuesta de intervención; finalmente se propusieron unos interrogantes de apoyo, unos objetivos de trabajo y la justificación para la realización del proyecto.

2. MARCO TEÓRICO: Con el fin de realizar una exposición teórica organizada y coherente en este capítulo, se desarrolló en primer lugar el concepto de comprensión para entender el concepto de comprensión lectora; en segundo lugar, se trató la idea de comprensión inferencial y crítica como elementos generadores de autonomía en el lector; en tercer lugar, se mostró a la Filosofía como medio de desarrollo autónomo de la persona; en cuarto lugar, se analizó la mayéutica como método para el desarrollo de pensamiento crítico; en quinto lugar, se examinó la Filosofía para Niños como propuesta educativa para la implementación de la mayéutica y finalmente, se trató el concepto de experiencia para dar lugar al concepto de experiencia estética en la literatura.

3. DISEÑO METODOLÓGICO: Para precisar cómo se alcanzaron los objetivos propuestos, en este apartado se mostró el tipo de investigación y enfoque metodológico utilizado en el abordaje del trabajo, al igual que la forma de analizar de los resultados, la matriz categorial que sirvió para la recolección y análisis de los datos; y los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: Con el objetivo de fortalecer la comprensión inferencial y la comprensión crítica de textos narrativos, a través de la implementación de la metodología de la Filosofía para Niños, para el desarrollo de experiencias lectoras y facilitar el análisis de los datos; se realizaron 12 talleres, como resultado del análisis de la problemática que arrojó el

diagnóstico acerca de la comprensión inferencial y crítica de textos narrativos, en donde se trabajaron tres fases denominadas re-descubrir, cuestionar y experimentar. En cada una de estas fases se trataron las categorías (comprensión lectora, Filosofía para Niños y experiencia) y las sub-categorías (lectura inferencial-crítica, curiosidad-Mayéutica, encuentro- transformación) con el fin de generar un fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora y la experiencia lectora.

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: En la implementación de los doce talleres, cuatro en cada una de las fases propuestas, se establecieron las categorías (comprensión lectora, Filosofía para Niños y experiencia) y las sub-categorías (lectura inferencial-crítica, curiosidad-Mayéutica, encuentro- transformación) como ejes rectores para conocer el impacto de la propuesta en la comprensión inferencial y crítica se textos y el tipo de experiencia lectora que las niñas tuvieron a través del uso de la metodología de la Filosofía para Niños. Por ello, para saber cuál fue el resultado de la propuesta y hacer un análisis organizado de los datos, se realizó una clasificación de los datos recopilados por categorías para conocer su evolución en cada fase a través de algunos de los talleres que se tomaron como referencia.

CONCLUSIONES: Se plantearon algunas conclusiones de la observación y desarrollo del proyecto con el fin de ilustrar el cumplimiento de los objetivos.

SUGERENCIAS: En este apartado se plantearon algunas recomendaciones para el desarrollo de la metodología de la Filosofía para Niños en el aula de clase, al igual que algunos consejos sobre la edad en la población y las temáticas a trabajar.

BIBLIOGRAFÍA: Se presentó una lista ordenada de los textos tomados como referencia para el desarrollo de la investigación.

5. Metodología

El tipo de investigación que tuvo lugar en el presente proyecto fue, en mayor medida, el cualitativo el cual determinó, a partir de los sujetos mismos, su realidad con miras a generación de conocimiento a través de la reflexión literaria; sin embargo, se optó por un tipo cuantitativo, sólo en la fase de recolección de información y en el diseño y ejecución del proyecto, para saber, de la totalidad de las estudiantes, cuál fue el porcentaje de las mismas que comprendieron los textos y el porcentaje de estudiantes que tuvieron un acercamiento positivo a los textos, es decir, que desarrollaron un gusto por leer. Por ello, la medición cuantitativa que se dio en los aspectos de comprensión y experiencia, tuvo como referentes a las preguntas realizadas y la concordancia con las respuestas dadas por las estudiantes, pero no se tuvo en cuenta para dicha valoración el tipo de respuesta. Por otra parte, el enfoque que se utilizó en la esta investigación fue el de investigación-acción, el cual “representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado” (Martínez) Este tipo de investigación fortaleció los planteamientos establecidos en el PEI de la institución, que tiene como fin formar a las Liceístas como unas mujeres reflexivas y autónomas, a través de la promoción del pensamiento reflexivo por medio de la participación activa del problema investigado. De igual manera este enfoque sirvió para que el investigador pudiera reflexionar sobre su quehacer docente y a partir de ello generar un autoaprendizaje para el fortalecimiento de la labor educativa.

6. Conclusiones

- Se pudo evidenciar que el proyecto fortaleció los procesos de comprensión inferencial y la comprensión crítica de textos narrativos, al pasar de un porcentaje de comprensión del 56,6 % al 85%. Esto quiere decir que se incrementó en un 28.4% la comprensión lectora en las estudiantes.
- La implementación de la metodología de la Filosofía para Niños fue acertada para conseguir el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica de las estudiantes, debido a que vieron una posibilidad distinta de lectura de los textos narrativos y de igual manera una forma distinta de analizarlos e interpretarlos.
- La implementación de la pregunta, como eje rector del proyecto, sirvió para que las estudiantes pudieran despertar el gusto por cuestionar los textos, su vida y su entorno y así se convirtiera en el medio para la comprensión literaria, el fortalecimiento de su autonomía y el conocimiento de sí mismas y el mundo circundante.
- El desarrollo de experiencias lectoras en cada una de las estudiantes hizo que se generara un incremento del 34.22%, de las estudiantes que les gustaba leer, a un 87%. Esto nos muestra que hubo un incremento del 52.78% en el gusto por la lectura y gracias a ello un desarrollo significativo de experiencias estéticas a partir de los textos narrativos.
- La pregunta fue un medio fundamental para el desarrollo de experiencias lectoras en las estudiantes, al sentir la cercanía del texto literario con sus diario vivir y al poder abordarlo y comprenderlo a partir de sus experiencias de vida.
- Se evidenció que el gusto estético no es directamente proporcional a la comprensión de los textos, ya que al final de los resultados analizados se encontró que el porcentaje de estudiantes que les gustó leer fue de un 87% mientras que el porcentaje de estas estudiantes que comprendieron el texto fue de un 85%.
- Al evaluar las etapas y el resultado de la propuesta a partir de la evidencia del fortalecimiento de la comprensión crítica e inferencial de textos narrativos y la generación de experiencias lectoras en las estudiantes, se comprobó que se puede abordar la literatura, por medio de otras estrategias, para procurar en las estudiantes el gusto, la apropiación y el fortalecimiento de su papel como agentes lectores.

Elaborado por:	Germán Augusto Urrego Beltrán
Revisado por:	Sonia Salgado Acevedo

Fecha de elaboración del Resumen:	31	05	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	9
1. EL PROBLEMA	10
1.1. Contextualización del problema.....	10
1.2. Delimitación.....	13
1.3. Pregunta de investigación	14
1.4. Interrogantes de apoyo	15
1.5. Objetivos.....	15
1.5.1. Objetivo General.	15
1.5.2. Objetivo Específico.....	15
1.6. Justificación	16
2. MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes.....	18
2.2. Referentes teóricos	21
2.2.1. La comprensión lectora.....	21
2.2.2. La lectura inferencial y crítica	24
2.2.3. De la heteronomía a la autonomía a través de la Filosofía.....	26
2.2.4. Mayéutica.....	29
2.2.5. Filosofía para Niños (FpN).	30
2.2.6. Experiencia y experiencia estética	34
3. DISEÑO METODOLÓGICO	38
3.1. Enfoque y tipo de investigación	38
3.2. Fases metodológicas.....	39
3.3. Unidad de análisis y matriz categorial.....	41
3.4. Caracterización	42
3.4.1. Localidad.....	42
3.4.2. Institución.....	43
3.4.3. Población.....	46
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	47
3.5.1. Técnicas	48
3.5.2. Instrumentos	48
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	50
5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	52
5.1. Análisis categoría comprensión lectora y sub-categoría inferencial-crítica.....	52
5.2. Análisis categoría Filosofía para niños y sub categorías curiosidad-Mayéutica	57
5.3. Análisis categoría experiencia y sub categoría encuentro-transformación.....	63
CONCLUSIONES	69
SUGERENCIAS	71
BIBLIOGRAFÍA	72
6. ANEXOS	74

Resumen

Al evidenciar que existen en las alumnas del curso 505, del Liceo Femenino Mercedes Nariño, varias falencias en el abordaje de la literatura como: la identificación de los componentes básicos de los textos literarios, el gusto por la lectura, la poca reflexión de los textos y la falta de experiencia estética de los mismos; el presente proyecto se enfocó en el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica de los textos literarios, a través del desarrollo de la metodología utilizada por la Filosofía para Niños, con el fin de poder desarrollar experiencias estéticas de los textos leídos y así promover el gusto por la lectura. Esto se realizó en tres fases denominadas: re-descubrir, cuestionar y experimentar, en las que se trabajaron textos narrativos a modo de preguntas, por medio de talleres, con el fin de establecer las relaciones existentes entre las preguntas, la literatura y el mundo que les rodea, y así identificar las experiencias que produce el texto literario en las alumnas como sujetos experimentadores del mismo.

1. EL PROBLEMA

1.1. Contextualización del problema

El desarrollo de la presente investigación, que tiene como título original *de la heteronomía a la autonomía literaria: una experiencia a través de la mayéutica como medio para la formación de lectores críticos*, comenzó su implementación en el grado 505 y finalizó con la misma población en el grado 605, con un periodo de duración de tres semestres, en la Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicada en la ciudad de Bogotá. Esta Institución propone un modelo pedagógico holístico (ver caracterización de la institución) que busca formar a sus estudiantes a partir de la reflexión y la autonomía para la transformación la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas desde de unos principios éticos.

El colegio plantea, en su formación académica, que las estudiantes del grado quinto deben tener las suficientes herramientas y el conocimiento de la lengua para lograr la comprensión de los textos escritos y además la capacidad reflexiva para poder abordarlos; dicho planteamiento tiene su fundamento en los estándares básicos de competencias del área de lengua castellana, en los criterios de evaluación para cada grado, el plan lector de la institución denominado *piensa plus*, la lectura rotativa que se desarrolla en el aula (ver caracterización de la institución) y la Filosofía para Niños que se estableció como plan Institucional. Sin embargo, se evidenció que existen algunas dificultades en su proceso lector. Por ello, para conocer cuáles debilidades tuvieron las alumnas en el desarrollo de la lectura y con ello buscar una propuesta que no sólo procurara fortalecer este proceso sino también generara experiencias estéticas de los textos leídos, se realizó

un diagnóstico (ver anexo 3) que diera cuenta de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* para grado quinto, dividiendo las preguntas en cinco aspectos:

Lectura de textos: Como primer recurso se trabajó una lectura tomada del libro titulado *Nous* del autor Matthew Lipman, quien desarrolla la teoría acerca de Filosofía para Niños, con la que se buscó, a través de preguntas, dar a conocer las implicaciones de la cercanía que el hombre puede tener con los animales y la posibilidad que éste tiene para ayudarlos; de igual manera se quiso que el lector tuviera un reconocimiento de sí mismo como sujeto abierto a toda posibilidad de elección como en el caso del personaje de Pixie (ver anexo 3).

Comprensión de lectura: (preguntas 4, 5, 7, 11, 15) A continuación se realizaron una serie de preguntas para conocer el grado de comprensión del texto leído, con el fin de evidenciar si las estudiantes tenían la habilidad para reconocer los diferentes elementos textuales (ver anexo 3).

Elaboración de hipótesis: (preguntas 1, 2, 3, 6, 8, 11, 13) De igual manera, se pidió en el diagnóstico que las estudiantes completaran ciertos aspectos desde su experiencia lectora, su entendimiento del escrito o desde sus gustos y pensamientos; dicho ejercicio buscaba conocer si las estudiantes proponían “hipótesis predictivas” a partir del entendimiento del texto leído (ver anexo 3).

Relación con otros contextos: (preguntas 9, 10, 12, 14) Luego de la generación de hipótesis las estudiantes debían relacionar ciertas categorías que aparecían en el texto tales como: ayuda, problemas o riesgo, con episodios o experiencias de sus vidas, para mostrar su capacidad para conectar las “hipótesis predictivas” con diversos contextos y así conocer el nivel de lectura crítica de las estudiantes. De igual manera, se propuso conocer si las estudiantes podían distinguir el género literario al cual pertenecía el texto leído (ver anexo 3).

Producción textual: (pregunta 16) Finalmente se pidió que las estudiantes sintetizaran la idea central del texto leído (ver anexo 3).

Luego de observar este ejercicio, se encontró que las estudiantes tuvieron una dificultad con la lectura inferencial de textos (ver anexo 3), ya que el 56,6 % de las estudiantes no lograron responder las preguntas que se referían a la evidencia de características específicas del texto como por ejemplo los personajes en diversas situaciones de la lectura, además se pudo ver que el 58 % de las estudiantes tenían problemas en distinguir los géneros literarios y en ubicar un texto en los distintos tipos de género(ver análisis anexo 3). Esta problemática quizá se relaciona con el desconocimiento de lo que las estudiantes entienden por literatura, ya que según los resultados de la encuesta (ver análisis anexo 2), las estudiantes clasifican la literatura como: una mera lectura sin ninguna intervención con experiencias significativas 42%, seguido por imaginación 21.05%, enseñanza 10.52%, historia 7.89%, libros o un tipo de comunicación 2.63% y finalmente algunas no saben qué se entiende por literatura 10.52%. Esto nos muestra que no hay un conocimiento claro de lo que se conoce como literatura a pesar de tener un proyecto de lectura, un plan lector (ver contexto educativo de la caracterización) y una planeación para el área de castellano.

Aunque se evidenció el desconocimiento a la hora de distinguir los distintos géneros literarios, esto no se debe a la falta de lectura ya que, según la encuesta (ver análisis anexo 2), las estudiantes tienen un acercamiento a la lectura a través de libros, revistas, cómics o periódicos; sin embargo, se debe aclarar que a pesar de tener un acercamiento a la lectura se comprobó que el 65,78 % de las estudiantes no les gusta leer (ver análisis anexo 2), y además que también existen problemas, según la encuesta, en aspectos como: la comprensión de textos, el vocabulario y la puntuación.

De igual forma, se identificó que las estudiantes desarrollan la creación literaria y lectura crítica a través de la escritura, fundamentadas en sus experiencias de vida, mediante la generación de hipótesis y la confrontación con diversos contextos que las interpelan (ver diagnóstico anexo 3); estos escritos lo realizaron a través de la implementación de cuestionamientos generados a partir del texto leído, mostrando con ello que existe en la pregunta un grado de importancia para la criticidad lectora y el entendimiento literario.

1.2. Delimitación

Al hacer evidente que existen varias problemáticas partiendo de que no hay un gusto generalizado por la lectura, que las estudiantes no tienen un concepto claro de lo que es literatura, además que hay una baja comprensión y una poca reflexión de los textos narrativos; el presente trabajo se centró en estos dos últimos aspectos, evaluados en el diagnóstico en los ítems: *elaboración de hipótesis y en la relación con otros contextos*, (ver diagnóstico anexo 3) y *comprensión de lectura*, (ver diagnóstico anexo 3) y en buscar un desarrollo del gusto por la lectura a través de la experimentación de los textos y transformación del sujeto lector. Tal delimitación se fundamentó en que se encontró que las estudiantes tienen una dificultad con la lectura de textos (ver anexo 3), ya que 56,6 % de las estudiantes no lograron responder las preguntas que se referían a la evidencia de características específicas del texto como, por ejemplo, los personajes en diversas situaciones de la lectura y además que el 65,78 % de las estudiantes no les gusta leer (ver análisis anexo 2). Dichas falencias se materializaron, en la comprensión del texto, en la dificultad de realizar hipótesis predicativas y relacionar las acciones de los personajes con sus propios contextos. Esta problemática se fortalece al no tener un seguimiento secuencial con el que se pueda conocer si las estudiantes aprendieron o tuvieron una comprensión de lo leído, o si tuvieron un gusto por la lectura. Por el contrario, se limita la

observación del acto lector a una evaluación de los textos a partir de puntos específicos establecidos en una guía dada por el docente.

Así pues, la implementación de este proyecto se enfocó en el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica de textos, que es quizá una de las grandes falencias que se evidencian en el diagnóstico (ver diagnóstico ver anexo 3), con el fin de fortalecer la comprensión de textos y poder desarrollar experiencias lectoras, a través de textos narrativos, con el fin de generar un gusto por la literatura.

1.3. Pregunta de investigación

Así pues, a través de la observación del problema, que versa sobre la comprensión inferencial y crítica de textos y la falta del gusto por leer, evidenciado a través la observación de las clases del grado 505 y 605 y sustentada en el diagnóstico; se ha querido proponer al diálogo mediante preguntas, que es la metodología de la Filosofía para Niños, como medio constructor de conocimiento propio. Dicho diálogo se puede desarrollar entre las estudiantes, de las estudiantes con la docente, con otras personas o con los textos mismos. Por ello, para conocer cómo dicho planteamiento puede contribuir al objetivo del presente proyecto, se planteó la pregunta de ¿cuáles estrategias se pueden generar, por medio de la implementación de la metodología de la Filosofía para Niños, para fortalecer la comprensión inferencial y la comprensión crítica de los textos narrativos con miras al desarrollo de experiencias lectoras en las niñas del curso 605 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Esta pregunta recoge la problemática que se observa en el diagnóstico (ver anexo 3), en el que el 56.6% de las estudiantes no lograron responder las preguntas que se referían a la evidencia de características específicas del texto, generando una dificultad a la hora de proponer hipótesis y

relacionar algunas características del texto con sus propios contextos. Por ello, se quiere partir de la curiosidad de las estudiantes para que se sientan motivadas a realizar preguntas que busquen comprender el texto y además encuentren relaciones con su mundo circundante y con ello, se posibilite el desarrollo de una experiencia estética para promover el gusto literario.

1.4. Interrogantes de apoyo

- ¿Es la pregunta en sí misma importante para la vida?
- ¿Se puede desarrollar el gusto por la pregunta en el diario vivir de las estudiantes?
- ¿Puede la pregunta generar sujetos autónomos?
- ¿Se puede fortalecer la comprensión crítica e inferencial de textos literarios a través de la pregunta?
- ¿Puede ser la pregunta un medio propicio para el desarrollo de experiencias lectoras?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General.

- Fortalecer la comprensión inferencial y la comprensión crítica de textos narrativos, a través de la implementación de la metodología de la Filosofía para Niños, para el desarrollo de experiencias lectoras.

1.5.2. Objetivo Específico.

- Realizar un diagnóstico para conocer qué experiencias tienen las estudiantes, a través de los textos narrativos, e identificar los procesos de comprensión crítica e inferencial de los mismos.
- Diseñar talleres literarios, a través de la metodología de la Filosofía para Niños, que permitan generar en las estudiantes un re-descubrimiento, un fortalecimiento y una apropiación de la pregunta para la comprensión de los textos narrativos.

- Identificar las experiencias que surgen por el acercamiento a la literatura y la comprensión de los textos narrativos a través del uso de la pregunta.
- Evaluar las etapas y el resultado de la propuesta a partir de la evidencia del fortalecimiento de la comprensión crítica e inferencial de textos narrativos y la generación de experiencias lectoras.

1.6. Justificación

La necesidad de enfocar el proyecto a una abolición de la heteronomía literaria, es decir, dejar de vivir según las reglas que le imponen otros agentes externos a la hora de leer, entender e interpretar un texto narrativo, para empezar a formar una autonomía literaria, a través del uso de la pregunta, es decir la mayéutica, para el fortalecimiento de la comprensión crítica e inferencial de textos literarios, radica no sólo en seguir los lineamientos propuestos en el PEI de la institución, que tiene como fin formar a las Liceístas como unas mujeres reflexivas y autónomas, sino también generar un pensamiento crítico por medio del cual las estudiantes puedan cuestionar y comprender las esferas en las que viven, las costumbres y pensamientos, para empezar a formar una autonomía epistemológica y de igual manera contribuir al desarrollo de una voluntad comunicativa de saberes, en donde puedan las estudiantes entablar un diálogo respetuoso con todos los agentes que intervienen en la sociedad.

Por ello, se tomó a la Filosofía para Niños, que se desarrolla a través de la mayéutica, como un recurso que ayude a las estudiantes a cuestionarse sobre su experiencia como lectoras, a comprender los textos leídos, a tener una apertura al descubrimiento y comprensión de su mundo circundante y a entablar relaciones de respeto con otros interlocutores.

Además, el presente proyecto de investigación se orientó a la exploración de nuevas posibilidades pedagógicas, a partir del modelo constructivista, para fortalecer los métodos de enseñanza y aprendizaje, desde el aprendizaje significativo, con el fin de generar un fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora a través de la asociación de la información recibida de los textos literarios con sus experiencias de vida y así abrir la posibilidad para que las estudiantes puedan desarrollar experiencias estéticas a través de la literatura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Al observar los antecedentes que han trabajado el tema de la presente investigación, se pudo evidenciar que no existe un trabajo que desarrolle la metodología de la Filosofía para niños (FpN) para la enseñanza de la literatura, ni tampoco el fortalecimiento de los procesos lectores, a través de la FpN, con miras al desarrollo del gusto literario; pero sí se evidencia que existen escritos en los cuales se han trabajado algunas de las categorías tales como la construcción de un sujeto autónomo, construcción de mundos, la reflexión, comprensión del yo y de la realidad, como en el caso del trabajo de grado titulado: *Si leo mi mundo comprendo la realidad: estrategias de lectura como herramienta para fortalecer los procesos de comprensión a través de los textos narrativos*. Escrito por Julieth Katherine Delgado Velásquez e Ingrid Catalina Vargas Nieto en el que se buscó fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los niveles literal e inferencial en las estudiantes del ciclo III, mediante la implementación de estrategias de lectura a través de los textos narrativos. Dicho objetivo se desarrolló al evidenciar que las grandes preocupaciones halladas, en el curso 708 de la Jornada Tarde del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, tenían relación con las preguntas de tipo literal e inferencial donde las estudiantes mostraron dificultades. El aporte de su trabajo fue motivar a las estudiantes hacia el uso de las estrategias de lectura para comprender desde un texto narrativo su propia realidad, de allí que se pueda conocer

a través de este trabajo la posibilidad de transformar la realidad de las estudiantes por medio de la comprensión de textos narrativos.

De igual manera el trabajo titulado *La construcción de un sujeto crítico autónomo en quien predomine el aprendizaje significativo* escrito por Nubia Azucena Gonzáles Robles y desarrollado en el grado segundo de la jornada mañana, de la Institución Educativa Distrital Juan Francisco Berbeo sede A, se identificó los tipos de desarrollos que se dieron en los procesos críticos, argumentativos y autónomos, a través de la implementación de una propuesta didáctica orientada a generar ambientes de aprendizaje propicio y significativo. Este objetivo fue desarrollado al evidenciar que en el aula se desarrollaban trabajos de lectura y escritura tradicionales a través de cartillas y promoviendo la memoria como medio de aprendizaje sin tener una apropiación de los conocimientos aprendidos por parte de los estudiantes, generando con ello, una desmotivación por la lectura. Sus aportes al campo académico se dieron a partir del desarrollo de esta investigación cualitativa la cual evidencia que hay una posibilidad, en el quehacer tanto del docente como del estudiante, de planear y vivir las propuestas de trabajo con el fin de formar seres autónomos y reflexivos.

Así mismo, Julián David Garavito Herrera en su escrito titulado *la reflexión como proceso de construcción cultural: un camino hacia el desarrollo del estudiante en sociedad* implementó el pensamiento reflexivo, como estrategia metodológica, para la formación en el área de lenguaje de los estudiantes del grado 401 del colegio IED San José de Castilla. Esta implementación se realizó debido a que se identificó que las prácticas tradicionales han formado estudiantes que tan sólo reproducen el conocimiento adquirido sin generar la construcción de un saber propio. Esto provoca, según el autor, una fragmentación en las realidades en los procesos de lectoescritura por parte de los alumnos, ya que no se vincula el contenido con sus experiencias personales. Dicha

investigación arrojó como resultado que la implementación del pensamiento reflexivo resulta positivo en la población estudiantil debido a que puede generar dos tipos de conciencia en los alumnos: la conciencia lingüística y la conciencia social.

Por otra parte, José Leonardo Franco Urrego y Santiago Pérez García en su trabajo titulado *La literatura como constructora de mundos*, desarrollaron en los estudiantes una visión de mundo a partir de la literatura, la cual los relacionaba con su vivir y les ayudaba a ver la vida y a vivirla de cierta manera. Este proyecto se desarrolló al evidenciar que los estudiantes no tenían un acercamiento a la lectura para contribuir con su propio aprendizaje y por ello, dichos estudiantes no veían la utilidad de la literatura en sus vidas. Así pues, se organizaron círculos literarios con base en los intereses de cada uno de ellos buscando la convergencia con las teorías tratadas en el escrito. Con este trabajo mostraron y aportaron al campo intelectual el valor significativo que un estudiante le da a la literatura parte de sus intereses, los cuales los motivan a trabajar y a establecer relaciones entre su vida académica y personal.

Finalmente Wilson J. Garzón Martín en su escrito *el reconocimiento propio y del otro por medio de la literatura* fomentó el interés hacia la literatura por parte de los estudiantes de grado once, a través herramientas didácticas, ya que promovió la adquisición de conocimientos necesarios para el compromiso en un diálogo crítico y creativo con la realidad y propició espacios para que se respetara la diversidad de criterios y posiciones que se producen en los grupos humanos, con el fin de generar espacios en los que el diálogo o la escritura argumentativa sustentaran el conocimiento. Este trabajo se desarrolló al evidenciar que, en el grado once del Instituto Pedagógico Nacional, no se forma críticamente desde la literatura como lo requiere el MEN. Por ello, este proyecto se orientó a desarrollar procesos de construcción de la identidad del estudiante y del reconocimiento de la identidad del otro en el aula de clases, por medio de la literatura, con

el fin de adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar un diálogo crítico y creativo con la realidad, consigo mismo y con el otro.

2.2. Referentes teóricos

Con el fin de realizar una exposición teórica organizada y coherente en este capítulo, se desarrollará en primer lugar el concepto de comprensión para entender el concepto de comprensión lectora; en segundo lugar, se tratará la idea de comprensión inferencial y crítica como elementos generadores de autonomía en el lector; en tercer lugar, se mostrará a la Filosofía como medio de desarrollo autónomo de la persona; en cuarto lugar, se analizará la mayéutica como método para el desarrollo de pensamiento crítico; en quinto lugar, se examinará la Filosofía para Niños como propuesta educativa para la implementación de la mayéutica y finalmente, se tratará el concepto de experiencia para dar lugar al concepto de experiencia estética en la literatura.

2.2.1. La comprensión lectora

El mundo como experiencia ha sido, a través del tiempo, el sustrato por medio del cual el ser humano ha desarrollado su capacidad intelectual gracias a los hechos que le son dados a través de los sentidos; este insumo intelectual ha sido plasmado en recursos pictográficos y literarios con el fin de mostrar o transmitir los diferentes puntos de vista generados por la comprensión de los sucesos experimentados en el mundo circundante. En la literatura, específicamente, el autor como observador, experimentador y transmisor de una visión de mundo, buscará que el lector

comprenda, a través de sus escritos, su punto de vista o sea éste un medio para que cada lector pueda descubrir y comprender su propia visión de mundo.

De allí se puede observar que el concepto de “comprender” ha sido importante como acto intelectual por medio del cual el ser humano ha percibido el significado y ha adquirido el conocimiento de las cosas que le rodean con el fin de configurar su ser en el mundo y comprender su papel en el mismo. En la actualidad se ha descubierto que el conocimiento generado por los conceptos, ideas y juicios, resultado de la reflexión del mundo y de sí mismo, es almacenando en ciertas estructuras que proporcionan los recursos necesarios para dar lugar a la comprensión que es considerada como “... el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento.” (Zorrilla, 2005, p.122). Por ello al hablar del concepto de comprensión en la literatura se puede decir que “... equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento.” (Zorrilla, 2005, p.122). Es decir, al grado en que la información, contenida en los textos literarios, es integrada en las estructuras de conocimiento. Es por ello que, según los estándares básicos de competencias del lenguaje se define a la comprensión, como aquella que “... tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” la cual supone que haya una “... presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación”, y además el Centro Virtual Cervantes considera a este término como una destreza lingüística en la que intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos por ello lo define como:

“... una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.”(Cvc.cervantes.es 2015)

En este sentido el acto de comprender, en el ámbito literario, desarrolla una estrecha relación entre el texto y el lector en donde este último es quien comprende el texto a partir de la actualización del mismo; así pues, se puede decir del texto que “... en la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto” (Eco, 1993, p.73), mostrando que el proceso de comprensión del texto no radica estrictamente en éste, ya que el texto literario tiene una mayor complejidad al observarse en él, según Eco, “el hecho de que está plagado de elementos no dichos” (Eco, 1993, p.74), por ello se puede decir que “un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensaje) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector.” (Eco, 1993, p.74) y es pues el lector quien realiza estos movimientos a partir de la actualización de los elementos no dichos del texto.

De lo anteriormente dicho se puede entender que, al ser el lector quien actualiza el texto, no en todos los casos todo texto es accesible a todos los lectores, ni tampoco todos los lectores son competentes para actualizar todos los textos; esto se debe a que “un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa.” (Eco, 1993, p.77). Según Umberto Eco este destinatario o Lector Modelo tiene la capacidad de develar del texto un conjunto de condiciones

“... establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial del texto quede plenamente actualizado” (Eco, 1993, p.89).

Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda construir el Lector Modelo de un texto, por el contrario, la riqueza del texto posibilita la construcción de este lector, ya que “... un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla.” (Eco, 1993, p.81). Por ello, se debe prever el lector para la actualización de los diversos textos, esto no significa que sea “... sólo "esperar" que éste exista, sino también mover el texto para construirlo.” (Eco, 1993, p.81). La comprensión lectora será pues el resultado de la construcción de lectores, a partir de los textos mismos, los cuales tendrán la posibilidad de actualizarlos y validarlos; dicha validación, como afirma Jauss, “... no procederá de la autoridad del autor, sino de la confrontación con nuestra historia vital, de la que nosotros somos autores, pues cada uno es autor de la historia de su vida” (Jauss, 1992, p.78).

2.2.2. La lectura inferencial y crítica

Al ser el lector aquel quien actualiza los textos, será de igual manera aquel que los comprende, gracias a la mediación de la pregunta como estrategia de apropiación de los textos literarios, para el desarrollo del proceso de lectura inferencial y crítica. Para comprender este proceso se debe tener en cuenta que la lectura inferencial “implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis.” (Zorrilla, 2005, p.124). En este nivel de lectura se puede dar la interpretación del texto a través de las deducciones que el lector hace, durante la lectura, a partir del uso “... de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto” (Zorrilla, 2005, p.124); por otro lado, la lectura crítica, “hace referencia al impacto

psicológico y estético del texto en el lector.” (Zorrilla, 2005, p.124). En este nivel el lector realiza una reflexión sobre el texto a través de un distanciamiento del mismo realizando “... una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc” (Zorrilla, 2005, p.125).

Cabe afirmar que estos niveles de lectura se dan en el lector luego del nivel de comprensión literal y el nivel de la reorganización de la información, así se da lugar a la comprensión inferencial y crítica que se configuran a través de la actualización que hace el lector del texto ya que “... el texto postula la cooperación del lector como condición de su actualización.” (Eco, 1993, p.79), por ello, la actualización no sólo estará la interpretación del texto sino también la comprensión de los componentes básicos del texto narrativo.

Es así que dicha actualización sólo puede ser alcanzada por un Lector Modelo el cual debe ser “... capaz de cooperar en la actualización textual a manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente.” (Eco, 1993, p.81) esta perspectiva se fundamenta en el hecho de que todo “texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente.” (Eco, 1993, p.77) siendo por ello el lector quien procura, con la actualización del texto, la apertura del mismo la cual es “un efecto provocado por una iniciativa externa, por un modo de usar el texto, de negarse a aceptar que sea él quien nos use.” (Eco, 1993, p.83).

Así pues, la apertura del texto da pautas para que el lector realice una actualización del mismo, generando con ello una posible interpretación que motivará la realización de muchas interpretaciones posibles haciendo que “...unas repercutan sobre las otras de modo tal que no se excluyan, sino que, en cambio, se refuercen recíprocamente.” (Eco, 1993, p.84) estas interpretaciones se realizarán teniendo en cuenta, según la estética de la recepción, un horizonte

de expectativas el cual implica directamente a la obra y un horizonte de experiencias la cual es suplida por el receptor; según Eco, estas interpretaciones tendrán un aspecto semántico o un aspecto semiótico “La interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas. ” (Eco, 1992, p.35) dando como resultado de la lectura, los tres tipos de lectores mencionados por Goethe: “...el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; éste es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo” (Jauss, 1992, p.78) éste lector que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando será el objetivo final que tendrá la literatura al buscar, a través de la comprensión crítica e inferencial del texto, que el lector tenga una postura autónoma por medio de la razón ya que:

“... puede hablarse de la consideración del efecto de la literatura, si bien con la intención inicial de suprimir, en el sujeto-receptor, su tendencia a la sensación de placer y la identificación estética, educándole para que adopte una postura pensante y crítica” (Jauss, 1992, p.68)

2.2.3. De la heteronomía a la autonomía a través de la Filosofía

La literatura además de procurarle al lector una sensación de placer y una identificación estética, también lo educa en la autonomía al procurarle una postura pensante y crítica; este hecho experimentado por el lector, mediante el texto literario, es en la misma medida el que procura la

Filosofía al encaminar a los seres humanos, luego de su experiencia de mundo, a buscar explicaciones, mostrar o denunciar los diversos hechos que le interpelan en su diario vivir a través de una manera sistemática. Es allí donde la filosofía adquiere su importancia al procurar el desarrollo autónomo de la persona por medio de su sistematicidad, la cual no es más que el resultado de un proyecto de apropiación de la realidad a través del entendimiento de la misma.

Dicho proyecto no podría realizarse sin la complicitad del asombro como resultado de la percepción del mundo y la duda como gestora de nuevo conocimiento; por ello, es la duda el recurso "...mediante el cual el hombre llega a ser él mismo, al hacerse partícipe de la realidad" (Jaspers, 1996, p.12), esta participación conlleva una relación constante entre asombro, duda y conmoción ya que "... del *asombro* sale la pregunta y el conocimiento, de la *duda* acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la *conmoción del hombre*..." (Jaspers, 1996, p.15) es por ello que "Platón decía que el asombro es el origen de la filosofía" (Jaspers, 1996, p.15) y la filosofía se convertirá en el amor por el conocimiento o la sabiduría.

Según Aristóteles ha sido "... la admiración la que impulsa – y ha impulsado- a los hombres a filosofar: empezando por admirarse de lo que les sorprendía por extraño." (Jaspers, 1996, p.15), generando con ello la duda la cual "... se vuelve como duda metódica, la fuente del examen crítico de todo conocimiento."(Jaspers, 1996, p.16), permitiendo así que la admiración por el mundo requiera inevitablemente una necesidad por conocerlo. Lastimosamente en el mundo contemporáneo se ha perdido el gusto por sorprenderse de lo cotidiano y por ello ya no se pregunta acerca de las cosas más inmediatas, sólo se toman como dadas y no se busca un por qué de ellas; quizá dicho comportamiento frente a las cosas se debe a que "... en la vida corriente huimos frecuentemente ante ellas cerrando los ojos y haciendo como si no existieran."(Jaspers,

1996, p.17) haciendo del hombre un ser heterónomo el cual está influenciado por una fuerza exterior a él mismo la cual le dice cómo pensar, qué pensar y sobre qué pensar.

De allí que sea la filosofía necesaria para la construcción de seres autónomos los cuales se pregunten por sí mismos y no por otros, es por ello que “el pensar filosófico tiene que ser original en todo momento. Tiene que llevarlo a cabo cada uno por sí mismo.”(Jaspers, 1996, p.8), esto con el fin de buscar certezas en el mundo en el que se vive para procurar la realización esencial de la filosofía la cual es “la búsqueda de la verdad, no la posesión de ella” (Jaspers, 1996, p.7). Este pensar original se ve plenamente en los niños en los cuales “... sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta” (Jaspers, 1996, p.11). Es a través de ellos que se puede ver el auténtico asombro por el mundo, pero también con su desarrollo y crecimiento se puede evidenciar que esta curiosidad y apropiación de la realidad va disminuyendo con los años.

“...los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen. Es como si con los años cayésemos en la prisión de las convenciones y las opiniones corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, perdiendo la ingenuidad del niño.” (Jaspers, 1996, p.10).

Es debido a esto que es imperioso “... aceptar la exigencia de que la filosofía sea accesible a todo el mundo” (Jaspers, 1996, p.8) no sólo para que sea cuestionado el mundo o su estar en el mismo, sino que también posibilite el desarrollo comunicativo entre los actores ya que “... únicamente en la comunicación se alcanza el fin de la filosofía...” (Jaspers, 1996, p.22), debido a que es a través de la comunicación en donde se podrá formar la autonomía del sujeto al buscar la posibilidad de que éste sepa plantear una postura comunicativa respetuosa en la que pueda

mostrar una perspectiva propia del mundo y de igual manera pueda conocer y escuchar otras posturas igualmente válidas sin censurarlas y sin anteponer la suya sobre las demás.

2.2.4. Mayéutica

La necesidad de desarrollar una autonomía intelectual no sólo se ha dado en esta época, sino también ha tenido lugar en cada una de las épocas en las que el ser humano ha sentido la obligación de conocer el mundo a través de su propia razón y no por medio de los mitos, creencias o leyendas que le proporciona la sociedad en la que habita. Este deber de conocer se ha fomentado gracias a la admiración por el mundo circundante, la cual ha hecho que el hombre empiece a teorizar y a desarrollar creencias con el fin de develar todo cuestionamiento que el mundo le impone a sus sentidos. Sócrates, vio este interés del hombre por reflexionar sobre el mundo y se interesó en desarrollar un método a través del diálogo por medio de preguntas, con las cuales deseaba que su interlocutor fortaleciera las creencias que tenía o por el contrario las desechara para dar lugar a un nuevo conocimiento, generado por él mismo, que tuviera un fundamento epistemológico, por ello esencialmente este arte denominado mayéutico consistía en “plantear interrogantes destinados a destruir prejuicios, creencias falsas que son a menudo creencias tradicionales o de moda, respuestas falsas enunciadas con un espíritu de suficiencia ignorante.” (Popper, 1991, p.34)

Aunque Sócrates hacía preguntas con el fin de que el interlocutor cuestionara sus creencias, él no buscaba dar respuestas a las mismas ya que “la mayéutica de Sócrates, no era un arte que pretendía enseñar creencia alguna, sino que tendía a purificar o limpiar el alma de sus creencias falsas, su conocimiento aparente, sus prejuicios.” (Popper, 1991, p.34) enseñando así a dudar de

las convicciones para fortalecer su comprensión del mundo y fomentar "... la búsqueda de la verdad a través de la discusión crítica" (Popper, 1991, p.193) para convertirla en una forma de vida.

Es así que este procedimiento ha trascendido de la idea de método epistemológico, a una forma de vivir y de estar en el mundo, en donde el hombre forja su libertad a través de la consolidación de un pensamiento crítico por medio del cuestionamiento y el diálogo, con los cuales desarrolla "...la idea de un hombre cuyo espíritu no puede ser sometido, de un hombre que es libre porque es autosuficiente, que no necesita coacción porque es capaz de gobernarse así mismo..." (Popper, 1991, p.128) tal autosuficiencia radicará en poder desarrollar, a través del pensamiento crítico, la facultad de ver por sí mismo "... la verdadera naturaleza o esencia de una cosa..." (Popper, 1991, p.34)

2.2.5. Filosofía para Niños (FpN).

La búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico, que se puede dar a través de la implementación de la mayéutica como método y forma de vida, ha tenido lugar gracias a la naturaleza racional del hombre la cual busca conocer las causas primeras de todas las cosas que le rodean. Esta realidad valida la afirmación de Aristóteles que decía que el hombre por naturaleza desea conocer, mostrando que dicha característica humana proviene, según Boecio, de la concepción de hombre como una "Substancia individual de naturaleza racional" en donde cada individuo es distinto del otro y por lo tanto cada uno tiene la capacidad racional para conocer el mundo de distinta forma a través de su disposición existencial en el mundo, la cual "le permite asombrarse ante el mundo, lo lleva a hacer preguntas que ponen en duda lo aparentemente cierto, y lo empuja a buscar la comprensión de su existencia y de sí mismo..." (Gómez, 2007, p.16).

Tal conocimiento del mundo viene con el nivel de curiosidad que los hechos corrientes de la naturaleza le generan; desde el aire, las plantas, el cielo, la tierra los planetas hasta el hombre mismo, esta curiosidad es la que permite al hombre sentirse atraído por lo “corriente” de las cosas en las que ve lo extraordinario de las mismas, su sentido de asombro será pues el que le permitirá no ver las cosas en una normalidad inquebrantable.

“Para juzgar correctamente el mundo alrededor nuestro debemos asombrarnos ante él y sorprendernos de que nosotros y nuestro mundo nos hayamos encontrado. Siempre y cuando ejercitemos este sentido del asombro que nos aviva, habrá esperanza para nosotros y alguna justificación de nuestra presencia aquí, porque estaremos en el camino que lleva hacia la sabiduría: los únicos tontos incorregibles son aquellos para quienes la Naturaleza resulta natural. Una vez hemos caído en el mal hábito de tomar por dado lo que la naturaleza nos da y hemos dejado de asombrarnos ante ella, podemos afirmar con justicia que estamos muertos en medio de la vida porque uno está más muerto que vivo si mira al mundo con ojos apagados y no lo encuentra maravilloso” (Paget,1993,p.115)

Es así que el sujeto por excelencia que se ha sentido motivado a cuestionar el mundo, se ha sentido asombrado y ha deseado comprenderlo en todo sentido ha sido el niño quien, hasta la actualidad, ha buscado cuestionar el orden de las cosas establecidas para poder entenderlas, conocer su funcionamiento o composición. De este sujeto ha surgido el “¿por qué algo es como es y no de otro modo? Y ha ubicado toda posible respuesta en el horizonte de lo inacabable, de lo discutible” (Gómez, 2007, p.18), esta actitud del niño de extrañarse de la cotidianidad, es la que modifica las formas de pensamiento y cuestionamiento, este “hábito de maravillarse ante el mundo conlleva siempre una duda sobre lo conocido que exige un examen crítico de nuestras certezas, de este modo, el asombro aparece como un hábito de pensamiento crítico basado en una forma particular de hacer preguntas” (Gómez, 2007, p.19)

Esta particularidad en la forma de cuestionar, a través de preguntas, el mundo circundante, hace que el niño genere un desarrollo psicológico e intelectual del mundo, ya que la complejidad de los eventos y el interés de los mismos irá incrementándose a medida que su desarrollo aumenta y de igual manera progresará su conocimiento y el reconocimiento de su ignorancia ya que:

“Los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración; al principio, admirados ante los fenómenos sorprendentes más comunes; luego, avanzando poco a poco y planteándose problemas mayores, como los cambios de la luna y los relativos al sol y a las estrellas, y la generación del universo. Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia...” (Aristóteles, 1994, p.76)

Así pues, el niño motivado por la sorpresa que le causa el conocimiento del mundo, intentará entenderlo y buscará como único beneficio el conocimiento mismo, por ello los niños al igual que los antiguos filósofos que buscaban el saber por el saber mismo “filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad.” (Aristóteles, 1994, p.77). Esta actitud aunque es natural en los niños en ocasiones no es acompañada ni impulsada por los docentes y tampoco por los padres de familia, los cuales deberían orientar hacia esta actitud a los niños con mira al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. A pesar de ello “es posible desarrollar una actitud filosófica, porque ésta se compone de una serie de hábitos; es decir, de disposiciones de la sensibilidad y el pensamiento que pueden ser adquiridos” (Gómez, 2007, p.19)

Al ver dicha problemática la Filosofía para Niños (FpN) se desarrolló como propuesta metodológica para el fortalecimiento del pensamiento crítico y fue creado para niños desde los 3 años y adolescentes hasta los 18 años. Esta propuesta ideada por Matthew Lipman en 1969, busca rescatar la curiosidad y el asombro de los niños a través de preguntas y se propone estimular y

desarrollar el pensamiento complejo, con el fin de generar una actitud crítica y creativa con miras al cuidado del otro.

Así pues, la Filosofía para Niños (FpN) se concibió como una metodología que se busca a través de recursos o materiales llevar la filosofía a las aulas, pero cabe resaltar que también se puede hablar de un proyecto de educación filosófica el cual busca crear diferentes alternativas filosóficas en diversos contextos, dicha diferenciación la ilustra de mejor modo Miguel Gómez al afirmar que:

“... Mientras el programa de filosofía para Niños se compone de una serie de materiales (en particular novelas y manuales) diseñadas como un currículo para llevar la filosofía a las aulas desde los primeros años, la idea de un proyecto de educación filosófica no se subordina a un programa único de materiales, sino que implica el trabajo constante de creación de nuevas alternativas para el trabajo filosófico en diferentes contextos.”(Gómez, 2007, p.16)

Por ello, la educación filosófica “no se limita a la idea de llevar la filosofía a todos los grados de la escuela. Más bien, propone un ideal de que la educación, en su conjunto, puede y debe ser un proceso reflexivo de construcción dialógica del conocimiento y, por tanto, un proceso plenamente filosófico” (Gómez, 2007, p.16) en el cual se pueda desarrollar con los niños un pensamiento filosófico o crítico ya que “... los niños son capaces de pensar filosóficamente si las condiciones les son dadas. Ahora bien, generarlas consiste en preparar el terreno para filosofar con los niños mediante un examen crítico tanto de nuestras ideas sobre la infancia, como de las teorías sobre ella. ” (Gómez, 2007, p.19)

Allí es donde la pregunta de la Filosofía para Niños “...no es si los niños pueden pensar filosóficamente, sino ¿cómo estimular y desarrollar la actitud filosófica que es de suyo un

elemento natural de la infancia?” (Gómez, 2007, p.20) este cuestionamiento busca que la actitud sea transformadora no sólo del contexto del niño, sino también de sí mismo debido puesto que “una actitud filosófica es siempre autocrítica, auto reflexiva y dialógica” (Gómez, 2007, p.21).

Por lo tanto:

“... el desarrollo de una actividad filosófica exige que aprendamos una serie de estrategias comunicativas, como la capacidad de escucha, el respeto por las opiniones de los demás, la habilidad de esperar y elegir el momento apropiado para participar, la apertura para aprender de los otros revaluando nuestros puntos de vista a la luz de nuevas posibilidades y, en general la capacidad y disposición para participar como miembro de una comunidad de personas que buscan comprender para vivir con sentido ” (Gómez, 2007, p.22)

El desarrollo del pensamiento filosófico en el niño implica que haya un desenvolvimiento de algunos elementos lógicos, como de sensibilidad moral y estética lo que encaminará al estudiante a “... desarrollar la creatividad, tanto como para la comprensión del sentido de la experiencia” (Gómez, 2007, p.20)

2.2.6. Experiencia y experiencia estética

Para comprender cuál es el sentido y cómo se puede generar experiencias estéticas en los niños, específicamente en el campo de la literatura, por medio de la Filosofía para Niños, se debe entender según Jorge Larrosa que la experiencia “supone ... un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, s.f, p.88) este acontecer tiene lugar en el sujeto gracias a un agente externo al sujeto y distinto a él que procura un cambio ya que “ ... no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo,

lo que yo quiero.” (Larrosa, s.f, p.88) sino por el contrario es un acontecimiento extrínseco que se refleja particularmente de diversas maneras en los agentes afectados, ya que:

“...no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, s.f, p.90)

Por lo tanto, no se puede hablar de experiencia como una idea ajena a un ser afectado por ella, se habla de experiencia a partir de la afectación de un sujeto ya que es “algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ..., un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo.” Por tanto “la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, s.f, p.89). El padecimiento de la experiencia tendrá, por lo tanto, dos vías: la primera de ellas será la que conduce la experiencia hacia mí y la segunda será la transformación que hace la experiencia de mí. De allí que “en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma”. (Larrosa, s.f, p.90)

Esta formación y transformación que procura la experiencia en el sujeto, puede provenir de la literatura como agente externo al sujeto que la padece, allí ésta puede procurar “... la manifestación sensorial de una manera perfecta, provocando el placer por el objeto en sí” (Jauss, 1992, p.32) este placer al ser experimentado por el sujeto de modo único, singular, particular y propio se dará, según Aristóteles, por dos razones “gusto por lo imitado: la admiración por una técnica perfecta de la imitación y la alegría de reconocer el arquetipo en lo imitado”(Jauss, 1992, p.60), San Agustín por su parte enfocará el gusto y la alegría descritas por Aristóteles desde la percepción sensorial la cual, puede venir desde dos posturas:

“entre el uso de los sentidos para el placer (voluptas) y para la curiosidad (curiositas): el primero se fija en lo bello, lo armónico, lo oloroso, lo apetitoso y todo lo que resulta agradable a los sentidos, es decir, sigue las sensaciones positivas de los cinco sentidos; el segundo, en cambio, busca lo contrario...” (Jauss, 1992, p.61).

Así, el placer como una de las pasiones del alma, según Tomás de Aquino, será aquella quien procure, a través de la experiencia personal, una transformación en el sujeto que la padece al transformar el objeto, es decir el texto literario, de un mero estado placentero a un estado estético enfocado en la auténtica belleza del objeto, esta última “es la función más sobresaliente, porque sólo el estado estético trae consigo la disposición de ánimo que elimina todas las limitaciones de ese modo, de la naturaleza humana” (Jauss, 1992, p.65) la diferencia entre el estado estético y el estado placentero será desarrollado por la doctrina Kantiana del placer en el cual se evidencia que “...mientras el placer elemental el yo se anula y el placer, mientras dura, se basta a sí mismo y no tiene relación con el resto de la vida, el placer estético necesita un momento más: el del acto de adoptar una postura, que deja de lado la existencia del objeto, convirtiéndolo así en objeto estético”(Jauss, 1992,71) surgiendo así la experiencia placentera y la experiencia estética.

En la literatura el lector, como sujeto actualizador del texto buscará desarrollar experiencias placenteras o estéticas las cuales además de formar lo como lector, lo transforman; esto se debe a que la experiencia producida por la literatura “...contiene, naturalmente, la distensión de la opresión de lo cotidiano y, además, la solidarización para una actuación futura” (Jauss, 1992, p.33) esta distensión de la realidad cotidiana, a través de la literatura, se da al “poner otra vida junto a la nuestra y a poner otro mundo junto al nuestro” (Jauss, 1992, p.38) a través de “la apertura a otro mundo – más allá de la realidad cotidiana la cual será, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética.” (Jauss, 1992, p.33).

Tal vez la experiencia que tiene el lector de un texto se dará “no porque... encuentre, glorificada en la literatura, su propia situación, sino porque ésta puede abrirle, por contraste, el acceso a un mundo ideal...” (Jauss, 1992, p.32) surgiendo un interés, que estará mediado por su libertad, con el cual podrá optar por una posición interpretativa con la cual encontrará un placer al verse liberado de su existencia cotidiana.

“Este interés estético se explica por el hecho de que el sujeto – en la medida en que hace uso de su libertad para adoptar una postura frente al objeto irreal- es capaz de disfrutar tanto el objeto, que le va mostrando progresivamente su placer, como del sí mismo, que, al ejercer esta actividad, se siente liberado de su existencia cotidiana” (Jauss, 1992, p.72)

Esta liberación del mundo cotidiano radicará en actualización del texto en dos aspectos: el aspecto receptivo el cual “hace que se “vea de una manera nueva”, y, con esta función descubridora, procura placer por el objeto en sí... nos lleva a otros mundos de la fantasía, eliminando, así, la obligación del tiempo en el tiempo...” (Jauss, 1992, p.40); y el aspecto comunicativo el cual “... posibilita tanto el usual distanciamiento de roles del espectador como la identificación lúdica con lo que él debe ser o le gustaría ser” (Jauss, 1992, p.40).

El efecto final o cambio que producirá la experiencia estética, por medio de la literatura, en el lector vendrá a partir de tres categorías básicas: la primera será la *poiesis* en la cual radicará en la obra que realiza el lector a través de la actualización del texto; la segunda será la *aisthesis* en la cual se renueva por parte del lector la percepción de la realidad a través del “... ver reconociendo y del reconocer viendo... con la que se confiere carta de naturaleza al reconocimiento sensorial frente a la primacía del reconocimiento conceptual” (Jauss, 1992, p.76); y la tercera es la *catarsis* en donde en donde el texto procura en el lector “liberarlo ... de los intereses prácticos y de las opresiones de su realidad cotidiana, y de trasladarle a la libertad estética del juicio, mediante la autosatisfacción en el placer ajeno” (Jauss, 1992, p.76).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Con el fin de precisar cómo se alcanzaron los objetivos propuestos en el presente escrito, en este apartado se mostrará el tipo de investigación y enfoque metodológico utilizado en el abordaje del trabajo, al igual que la forma de analizar de los resultados, la matriz categorial que servirá para la recolección y análisis de los datos; y los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información.

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El tipo de investigación que tuvo lugar en el presente proyecto fue mixta ya que se determinó cualitativamente la cotidianidad de las estudiantes con miras a generación de conocimiento a través de la reflexión literaria y se optó por un tipo cuantitativo, sólo en la fase de recolección de información y en el diseño y ejecución del proyecto, para saber, de la totalidad de las estudiantes, cuál fue el porcentaje de las mismas que comprendieron los textos y el porcentaje de estudiantes que tuvieron un acercamiento positivo a los textos, es decir, que desarrollaron un gusto por leer. Por ello, la medición cuantitativa que se dio en los aspectos de comprensión y experiencia, tuvo como referentes a las preguntas realizadas y la concordancia con las respuestas dadas por las estudiantes, pero no se tuvo en cuenta para dicha valoración el tipo de respuesta.

Por otra parte, el enfoque que se utilizó en la esta investigación fue el de investigación-acción, el cual “representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co-investigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado” (Martínez) Este tipo de investigación fortaleció los planteamientos establecidos en

el PEI de la institución, que tiene como fin formar a las Liceístas como unas mujeres reflexivas y autónomas, a través de la promoción del pensamiento reflexivo por medio de la participación activa del problema investigado. De igual manera este enfoque sirvió para que el investigador pudiera reflexionar sobre su quehacer docente y a partir de ello generar un autoaprendizaje para el fortalecimiento de la labor educativa.

3.2. Fases metodológicas

Con el fin de recolectar datos precisos, en la implementación de la investigación-acción, se propusieron las siguientes etapas con sus respectivas actividades:

Identificación del Contexto: A través de la observación no participante y mediante encuestas, se conoció el contexto educativo en el que se encuentran inmersas las niñas, sus gustos, las relaciones entre estudiantes, con sus docentes y con su familia, los recursos con los que cuenta la institución, la infraestructura, los alrededores de la institución, etc.

Recolección de información: se realizó a partir de un diagnóstico que tuvo como base los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* del grado quinto, y se desarrolló por medio de un corto texto de Filosofía para Niños que se encuentra en el libro titulado *Nous*, de Mathew Lipman, con el cual se plantearon 16 preguntas, diseñadas por el investigador, entre las cuales: 5 fueron de nivel inferencial, 6 fueron de generación de hipótesis, 4 de relación con el contexto de las estudiantes y finalmente la última pregunta determinó si las estudiantes entendieron el texto leído a través de la síntesis del mismo.

Identificación del problema: A través de la sistematización del diagnóstico se procedió a identificar los problemas más relevantes en las estudiantes, con el fin de delimitar el campo de investigación.

Análisis del problema: Con la delimitación del problema se analizaron, mediante los diarios de campo y el diagnóstico, las posibles causas y consecuencias que surgieron como explicación de la dificultad encontrada en las alumnas, con el fin de encausar la reflexión a una posible solución.

Formulación de Hipótesis: Se reflexionó a través del análisis que se hizo del problema, con el fin de explicarlo y darle una posible solución al mismo

Diseño y ejecución del proyecto: Se realizó un plan de acción a través de la realización de 12 talleres con el fin de darle tratamiento a la problemática encontrada en las estudiantes a través de tres fases (redescubrir, cuestionar y experimentar) en las que se procuró llevar a las estudiantes a superar sus dificultades en la literatura.

Evaluación: De acuerdo con los resultados obtenidos de la implementación del proyecto, se procedió a evaluar la efectividad del mismo, con miras al cumplimiento de los objetivos y la hipótesis.

Estas etapas se desarrollaron a partir del siguiente cronograma:

FASES DE INVESTIGACIÓN	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
	2015								2016				
	Identificación del contexto	x	X										
Recolección de información			x	x									
Identificación del problema			x	x									
Análisis del problema			x	x	x	X	x	x	X	X	x	x	x
Formulación de hipótesis			x	x									
Diseño (D) y ejecución del proyecto (E)				D	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Evaluación											X	x	x

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

Luego de analizar el problema que radicó en la comprensión inferencial y crítica de textos literarios, se quiso fortalecer estos niveles de lectura a través de la mayéutica, que es la metodología desarrollada por la Filosofía para Niños, para mostrar que no sólo es el texto quien proporciona la posibilidad para dicho fortalecimiento sino también es la pregunta la que puede mejorar estos niveles de lectura por medio de su mediación con el texto, el lector y las experiencias de vida de las estudiantes, proporcionando un aumento de la comprensión lectora, un desarrollo del pensamiento crítico y la apertura a un gusto estético por la literatura.

De allí se observó que toda lectura puede ser objeto de cuestionamiento y que puede desarrollar una perspectiva epistemológica individual eliminando toda heteronomía, en su lectura e interpretación, para fortalecer la autonomía literaria, modificando la percepción individual de las estudiantes del concepto lectura y literatura.

De igual manera las experiencias generadas a partir del uso de la pregunta fueron útiles para fortalecer la acción comunicativa entre las compañeras, promoviendo una ética de la comunicación en la que se dio el diálogo respetuoso con algunos agentes que intervinieron en el desarrollo del proyecto los cuales fueron importantes para el fortalecimiento de su propia concepción de mundo y su vida como estudiantes.

Para la consecución de estos resultados se tuvieron en cuenta, en el desarrollo de la propuesta, las categorías: comprensión lectora, Filosofía para Niños y experiencia; y las sub-categorías: lectura inferencial-crítica, curiosidad-Mayéutica, encuentro-transformación, e igualmente se tuvieron en cuenta unos indicadores (ver anexo 6 propuesta de intervención) los cuales, unidos a las categorías y sub-categorías, se tomaron como ejes rectores para conocer el impacto de la

propuesta en la comprensión inferencial y crítica de textos y para percibir el tipo de experiencia lectora que las niñas tuvieron a través de su implementación.

EJE	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	FUENTE
COMPRENSIÓN LECTORA, FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EXPERIENCIA	Comprensión Lectora	Inferencial	Umberto Eco Jans Robert Jauss
		Crítica	
	Filosofía para Niños	Curiosidad	Mathew Lipman Carlos Miguel Gómez Karl Popper Karl Jaspers
		Mayéutica	
	Experiencia	Encuentro	Jorge Larrosa Jans Robert Jauss
		Transformación	

3.4. Caracterización

3.4.1. Localidad.

La Institución Educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución de tipo formal, que se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia, en la dirección av. caracas no. 23-24 sur en localidad Rafael Uribe Uribe, barrio San José sur. Su fundación tuvo lugar el 5 de octubre de 1916 gracias al trabajo de Diego Garzón, Párroco del barrio las Cruces, Miguel Abadía Méndez, Ministro de Educación, y José Vicente Concha quien se desempeñaba como presidente de la República de Colombia. Luego de tener varios cambios de nombre y algunas dificultades de carácter administrativo, en el año 2002 el colegio pasa a ser propiedad del Distrito, y cambia su nombre a Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. En la actualidad la institución cuenta con una capilla, zonas verdes, centros deportivos, biblioteca, baños, auditorios,

salones de sistemas y salones en los que pueden llegar a albergar hasta 40 estudiantes y tiene los servicios de agua, luz y alimentación (refrigerio). Aunque según el artículo 85, de la Ley General de Educación, estipula que sólo se prestará en los establecimientos educativos el servicio en la jornada diurna, el Liceo Femenino posee tres jornadas según el Manual de Convivencia, pero el grado 505, que será el grupo del presente estudio tiene su jornada de 6:00 am.

La ubicación de la institución permite que las estudiantes tengan la posibilidad de movilizarse a través de buses, colectivos, buses del sistema SITP y buses articulados del sistema Transmilenio y la estación más cercana al colegio es la estación de Restrepo. De igual manera tienen la posibilidad de llegar en carro particular, pues frente al colegio tienen las vías para circular estos tipos de vehículos. La localidad tiene actividades relacionados con el comercio en el que se destacan los mercados de alimentos, panaderías, carnicerías, salones de belleza, farmacias, ópticas, ferreterías, papelerías, bancos y bares. Aunque no se encuentran muy cerca al colegio dichos establecimientos, pues se ven más en el barrio Restrepo, éstos infieren en la actividad cotidiana de las estudiantes de manera indirecta al atraer a personas ajenas a la institución las cuales han provocado algunos daños a las estudiantes tales como robos, agresiones psicológicas y en algunos casos físicas. De igual manera a una cuadra de la institución se encuentra un centro de restitución, algunos templos religiosos y centros deportivos, estos últimos ubicados en el barrio Olaya.

3.4.2. Institución.

Con el fin de llevar a cabo una labor social y pedagógica ceñida a los lineamientos jurídicos, esta institución ha desarrollado su quehacer formativo a partir de los fines de la educación que se han establecido en la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 y han sido desarrollados por la Ley General de Educación en su artículo 5, los cuales se fundamentan en que “la educación es

un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 2014, p.25). Tal disposición institucional se ve reflejada en su himno, el cual resalta a la ciencia, el arte y el saber cómo los pilares de su formación institucional, para favorecer el pleno desarrollo del educando como lo plantea el artículo 92 de la Ley General de Educación.

Este desarrollo está ligado con los fines establecidos en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, con los cuales se procura que las alumnas se formen en “el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.” (Constitución Política de Colombia, 2014, p.25), esto lo retrata de manera clara el Manual de Convivencia en donde se busca generar este desarrollo a partir de unos principios éticos como lo son: la honestidad, la libertad, la responsabilidad, el respeto por la vida, el ser y su medio ambiente y la solidaridad. Y una filosofía institucional basada en primer lugar en el *conocer* bajo los criterios de: creatividad, innovación, desarrollo del pensamiento, gusto por la investigación; en segundo lugar, en el *hacer* bajo los criterios de: sentido de pertenencia, autonomía, autorregulación, aprender y desaprender; y en tercer lugar en el *Ser* bajo los criterios de: rectitud, transformadora del entorno, construcción del proyecto de vida que renueve la sociedad, eficacia y eficiencia en su quehacer. Ello se puede ver reflejado finalmente en el PEI de la institución al denominar a la Liceísta como una mujer reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas. Así pues, esta labor se realiza con miras a rescatar como derechos fundamentales de las niñas “la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su

opinión” (Constitución Política de Colombia, 2014, p.18) consagrados en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia.

Con el objetivo de llevar a cabo los fines educativos propuestos por el gobierno, como un proyecto de nación, la institución ha optado por tener un perfil del estudiante el cual busca a través de la reflexión, la crítica, el análisis, la autonomía, la creatividad, el liderazgo, la solidaridad y la sensibilidad artística y deportiva, generar una persona “con una formación íntegra, humana e idónea en las diferentes áreas del saber encaminadas hacia el perfeccionamiento y excelencia.” (Manual de Convivencia, 2015, p.19).

De allí que la misión de la institución radique en “propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúen, garantizando el disfrute de una vida plena” (Manual de Convivencia, 2015, p.13). y la visión para el año 2016 sea que “el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas con el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés y de las TICs; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro”. (Manual de Convivencia, 2015, p.13). Para ello, la institución propone un modelo pedagógico holístico en donde las acciones pedagógicas y didácticas vienen mediadas a través de la modificabilidad cognitiva, el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento creativo.

Con miras a encontrar una convergencia entre la concepción educativa de la institución, del gobierno y el Distrito, con la práctica pedagógica que se da en la institución, se evidencia la posibilidad de un acercamiento a las estudiantes a través de la promoción del conocimiento

mediante las políticas de la Secretaría de Educación del Distrital (currículo 40X40) que infiere en las áreas fundamentales que plantean en el artículo 23 de la Ley General de Educación, en el caso del presente escrito se hará referencia a la lengua castellana ,específicamente a la literatura, como objeto de estudio la cual se fundamenta en el artículo 20 de la Ley General de Educación, que propone como uno de los objetivos generales de la educación básica el de “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” y de igual manera el artículo 21 en el que se enuncian los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria con “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura” para así buscar un “desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”. Para tal fin la institución busca con el plan lector denominado *piensa plus* el cual busca promover las competencias suficientes del área de lengua castellana basándose en la estructura de los estándares básicos de competencias del lenguaje la cual está compuesta por la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación y específicamente el curso 505 tiene el proyecto de *lectura rotativa* el cual tiene por objeto intercambiar los libros que cada una eligió de la editorial torre amarilla, cada tres meses entre las mismas compañeras.

3.4.3. Población.

Por otro lado, también se busca desarrollar en la institución un Ser ético para la sociedad. Así como es el caso del grado 505, en el que se desarrolla el presente estudio, existe una posibilidad de construcción de este Ser a través del aspecto epistemológico que está mediado por el profesor

quien además de ser aquel quien guía al estudiante por la senda del saber, es quien replantea su conocimiento a partir de las vivencias de las alumnas, generando un diálogo en el que se exponen los puntos de vista tanto del maestro como del alumno y se llega a acuerdos; sin embargo en el grado 505 en el que estudian 38 alumnas, se tienen claras ciertas reglas para que la convivencia no sólo sea un proyecto escrito sino que se viva a diario en el aula, es por ello que aunque las estudiantes tienen cada una su mesa y su silla individual son ubicadas en parejas y en tres columnas, esto con el fin de buscar que las estudiantes pongan atención en la clase y no se dispersen, tal disposición del salón es dado por la docente y no por el gusto de las estudiantes. Esta organización hace que en algunas ocasiones la relación entre las estudiantes, en las clases o en los descansos, se de en binas o en grupos de a cuatro personas (ver diario de campo 3). Las características más notables de este grupo es que no hay alumnas que tengan un estrato social menor de 2, no existe ninguna niña afrocolombiana, ni tampoco ninguna que proceda de fuera de Bogotá.

La relación entre estudiantes es cordial, aunque hay ciertos conflictos entre ellas por la disposición del salón y su repercusión con los fenómenos naturales, entre ellos la luz del sol (ver diario de campo 3). De igual manera su relación con la docente es amable y buscan siempre pedir permiso si desean salir del aula o si desean hablar. La docente por su parte, busca llamar al orden a través del regaño cuando no hay silencio, pero en general la docente es amable con las estudiantes y busca compartir sus experiencias con las estudiantes, relacionándolas con el tema que se trabaja en clase.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Con el propósito de tener una sistematización confiable de la información recolectada a través de la técnicas e instrumentos propuestos a continuación y en conformidad con el tipo de

investigación propuesto para este documento, se valoraron los resultados de forma cualitativa en la fase de recolección de información y en el diseño y ejecución del proyecto; y la segunda se optó por un tipo cuantitativo en las mismas dos fases mencionadas anteriormente (ver enfoque y tipo de investigación).

3.5.1. Técnicas

A partir de la implementación del tipo de investigación cualitativo y cuantitativo, descritos anteriormente, se emplearon las siguientes técnicas para recolectar información:

Observación: Se quiso a través de la Observación no Participante, obtener información específica sobre el grupo, la interacción entre los sujetos, su contexto y su forma de comportamiento sin participar en sus acciones y registrándolo a través de los diarios de campo. De igual manera se utilizó a la Observación Participante, con el fin de recolectar información, a través de diarios de campo, mientras se interactuaba con el grupo.

Encuesta (anexo 2): La encuesta se utilizó como recurso para recolectar datos generales o específicos de las estudiantes, de forma cualitativa y cuantitativa, con el fin de identificar patrones comunes mediante unas variables establecidas.

3.5.2. Instrumentos

Diarios de campo (anexo 1): Este instrumento se empleó a lo largo del proyecto con el fin de registrar la observación no participante, y la observación participante.

Prueba diagnóstica (anexo 3): Este instrumento se utilizó para identificar los niveles de habilidad en la lectura crítica e inferencial a partir de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y además para buscar otra forma de realizar los talleres, distinta a la encontrada en la observación a través de los diarios de campo (ver diario de campo 3).

Talleres: Este instrumento se utilizó durante las tres fases del proyecto (re-descubrir, cuestionar y experimentar), de forma cualitativa y cuantitativa, con el fin de evidenciar la pertinencia o no del proyecto, y el fortalecimiento de la lectura crítica, lectura inferencial y el desarrollo de experiencias en las alumnas a través del uso de la metodología de la Filosofía para Niños.

Fotografías: Las fotografías fueron utilizadas a lo largo del proyecto con el fin de tener un registro visual del trabajo desarrollando por las estudiantes (no de las estudiantes) y además de otros recursos que se trabajaron en clase.

Análisis de la información

Diagrama de Gantt: Con este diagrama se analizaron los resultados a través de las categorías y sub categorías propuestas para el desarrollo del proyecto (ver matriz categorial) que estaban inmersas en fases; de igual manera fueron analizados los talleres a través de los objetivos de cada fase y el producto.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Con el fin de fortalecer la comprensión inferencial y la comprensión crítica de textos narrativos, a través de la implementación de la metodología de la Filosofía para Niños, para el desarrollo de experiencias lectoras y facilitar el análisis de los datos; se realizaron 12 talleres, como resultado del análisis de la problemática que arrojó el diagnóstico acerca de la comprensión inferencial y crítica de textos narrativos (ver contextualización y delimitación del problema), en donde se trabajaron tres fases denominadas re-descubrir, cuestionar y experimentar. En cada una de estas fases se trataron las categorías (comprensión lectora, Filosofía para Niños y experiencia) y las sub-categorías (lectura inferencial-crítica, curiosidad-Mayéutica, encuentro- transformación) (ver matriz categorial) con el fin de generar un fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora y la experiencia lectora.

Estas fases desarrolladas en el diseño y ejecución del proyecto (ver fases metodológicas) fueron esquematizadas a partir de los siguientes lineamientos:

Redescubrir: esta fase tuvo como objetivo construir preguntas a partir de la experiencia personal de mundo con el fin de tener un conocimiento de sí mismas a través de la literatura y se desarrolló a través de talleres individuales y grupales que contenían adaptaciones de textos de Matthew Lipman, que trabajaban ejercicios de conocimiento de sí mismas, análisis de preguntas y observación de las concepciones individuales que ligadas a núcleos temáticos tales como preocupaciones infantiles, la pregunta, conceptos individuales y el concepto de yo, fueron

propicios para el desarrollo del gusto por volver a cuestionar su entorno y comprender mejor los textos narrativos a través de sus experiencias de vida. (ver anexo 6 propuesta de intervención)

Cuestionar: esta fase de fundamentó en establecer relaciones entre las preguntas y el mundo que rodea a las estudiantes con el fin de cuestionar sus creencias y las que son generadas en el mundo circundante. Se trabajó a través de la implementación de talleres individuales y grupales mediante la adaptación de algunos textos de las obras de Matthew Lipman y El Principito de Antoine de Saint-Exupery, los cuales giraron alrededor de ejercicios de conocimiento del mundo y del otro, análisis de preguntas y la observación de las concepciones individuales. Este desarrollo estuvo enraizado en los núcleos temáticos propuestos para esta fase como lo fueron: la pregunta, los problemas de la filosofía y el mundo circundante y el otro; buscando con ello que las estudiantes comprendieran que el conocimiento parte de sí mismas hacia el otro, como objeto de indagación, por medio de la literatura. (ver anexo 6 propuesta de intervención)

Experimentar: en esta fase se quiso identificar las experiencias que produce el texto literario a través de las experiencias personales de vida. Este objetivo se trabajó a través de talleres individuales y grupales que contenían adaptaciones de textos cortos de Matthew Lipman, textos narrativos cortos según los gustos de las estudiantes y capítulos de El Principito de Antoine de Saint-Exupery, los cuales se fundamentaron en los núcleos temáticos propuestos para esta fase como lo fueron: la pregunta, experiencia literaria, lectura crítica, lectura inferencial, experiencia personal, con el fin de que las estudiantes generaran preguntas acerca de obras literarias, conocieran que las obras literarias pueden generar un impacto en cada una de ellas y además tuvieran una experiencia como resultado de ese impacto entre el texto y su papel como lectoras. (ver anexo propuesta 6 propuesta de intervención)

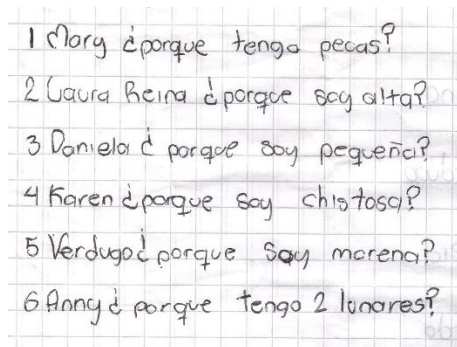
5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la implementación de los doce talleres, cuatro en cada una de las fases propuestas, se establecieron las categorías (comprensión lectora, Filosofía para Niños y experiencia) y las sub-categorías (lectura inferencial-crítica, curiosidad-Mayéutica, encuentro- transformación) como ejes rectores para conocer el impacto de la propuesta en la comprensión inferencial y crítica se textos y el tipo de experiencia lectora que las niñas tuvieron a través del uso de la metodología de la Filosofía para Niños. Por ello, para saber cuál fue el resultado de la propuesta y hacer un análisis organizado de los datos, se realizó una clasificación de los datos recopilados por categorías para conocer su evolución en cada fase a través de algunos de los talleres.

5.1. Análisis categoría comprensión lectora y sub-categoría inferencial-crítica

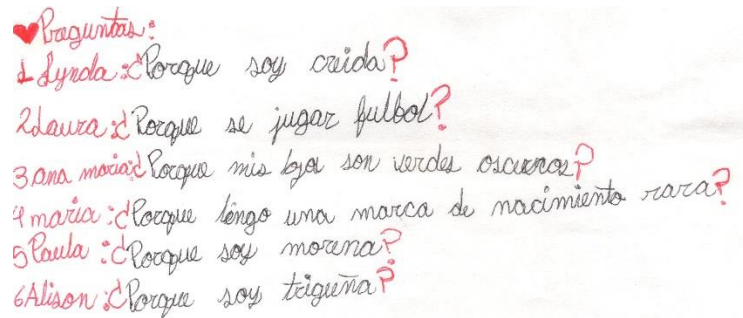
Partiendo de los resultados arrojados por el diagnóstico (ver contextualización del problema y diagnóstico anexo 3) en donde el 56,6 % de las estudiantes no lograron responder las preguntas que se referían a la evidencia de características específicas del texto, se puede afirmar que luego de la implementación de los talleres, en la categoría comprensión lectora y sub-categoría inferencial-crítica, en el desarrollo del **taller 1**, se observó que las estudiantes no sólo comprendieron el objetivo del ejercicio como conocimiento de sí mismas, sino también, indirectamente desarrollaron la definición de comprensión compilada en los estándares de competencias del lenguaje, ya que realizaron el taller con base en el análisis de su conocimiento personal y plantearon una pregunta que sintetizó la percepción de sí mismas lo que les motivó a comparar las preguntas realizadas con otras preguntas surgidas en el grupo (ver figura 1 y 2);

dando lugar a la convergencia con el objetivo propuesto para el desarrollo del taller el cual buscaba que las estudiantes desarrollaran preguntas acerca de sí mismas con el fin de conocer y comprender aspectos básicos de su cuerpo o su personalidad que les causa inquietud.



1 Mary ¿porque tengo pecas?
2 Laura Reina ¿porque soy alta?
3 Daniela ¿porque soy pequeña?
4 Karen ¿porque soy chistosa?
5 Verdugo ¿porque soy morena?
6 Anny ¿porque tengo 2 lunares?

Figura 1



♥ Preguntas:
1 Lynda ¿Porque soy caida?
2 Laura ¿Porque se jugar futbol?
3 Ana maria ¿Porque mis ojos son verde oscuro?
4 maria ¿Porque tengo una marca de nacimiento rara?
5 Paula ¿Porque soy morena?
6 Alison ¿Porque soy teiguina?

Figura 2

De igual manera en el **taller 2** (ver anexo 4) se vio las estudiantes comprendieron el texto propuesto al responder acertadamente, desde sus experiencias personales y con base en la lectura realizada, los cuestionamientos planteados (ver figura 3). Dicho desarrollo concuerda con la acepción de (Zorrilla, 2005, p.124) el cual afirma que el los lectores unen al texto su experiencia de vida con el fin de generar hipótesis particulares y así dar cuenta del sentido inferencial del texto leído, dicha comprensión se puede ver disminuida no sólo por la falta de cuestionarse frente a un texto, ya que las estudiantes no veían la utilidad de las preguntas en los textos, sino también por la falta de hábito en este ejercicio de comprensión lectora. A pesar de ello, se puede afirmar que hay un desarrollo de la comprensión inferencial del texto que además procura el entendimiento no sólo del contexto de las estudiantes sino también el conocimiento de sí mismas.

A mí me gusta mi nombre porque refleja algunas características de mi personalidad ya que soy: generosa, servicial, leal, fuerte y muy alegre, y a ti ¿qué te caracteriza? por ser Amable, valiente, solidaria, Alegre, leal, respetuosa

¿Crees que tu nombre y lo que significa tiene relación con tu personalidad? Si porque me gusta atreverme a hacer las cosas sin miedos.

a veces pienso que si tuviera otro nombre, sería otra persona y tendría otra personalidad. Lo que quiero decir es que no me da igual llamarme Lis que llamarme Camila, Adriana o Silvana ¿tú crees que si me cambio el nombre sería otra persona con otra personalidad? no porque solo cambiaría tu nombre mas no quien eres en realidad

¿y si tú te cambiaras el nombre serías otra persona y tendrías otra personalidad? No porque ser yo es como me identifico como persona

a mí me gusta llamarme Lis ¿a ti te gusta el nombre que tienes? si porque me identifica depende de mi personalidad

Figura 3

Así mismo en el **taller 3:** (ver anexo 4) se pudo observar que el juego entre el texto y las preguntas referentes a su cotidianidad, a su personalidad y forma de pensar, promovió en las estudiantes una comprensión inferencial un poco más profunda del texto, en el mismo porcentaje de estudiantes que tuvieron una buena comprensión inferencial del texto en el taller anterior (ver figura 4). Este hecho quizá se debe a que las estudiantes ven en la simplicidad de la respuesta un camino rápido para finalizar los talleres y esto puede ser efecto del plan lector y la lectura rotativa (ver contexto educativo de la caracterización) desarrollados en la institución educativa a través de guías que deben responder de acuerdo con las lecturas realizadas. Sin embargo, hay una elaboración de las respuestas que dan cuenta de la comprensión del texto en su esfera inferencial, dan a conocer sus experiencias de vida, sus temores personales, las diferencias con los otros y la búsqueda de la identidad.

¿Por qué los hombres y las mujeres le temen a algunas cosas?
porque que el hecho que ellos sean adultos no significa que no le tengan miedo a algo

¿Por qué el cuerpo reacciona de diversas maneras ante un susto?
Por que el cuerpo tiene miedo a que una persona o cosa lo maltrate.

Figura 4

En el **taller 4**: (ver anexo 4), en el cual se deseaba fortalecer el nivel de comprensión inferencial y crítica a través de la lectura de cinco mini ficciones, se pudo identificar que las estudiantes relacionaron los aspectos dados en el texto con conocimientos o experiencias previas, procurando una comprensión inferencial aún mayor que la registrada en los talleres anteriores (ver figura 5); dicho incremento en el grupo de estudiantes, que obtuvieron una mayor comprensión del texto, se dio debido a que éste, como afirma (Eco, 1993, p.79), no sólo fue comprendido por el lector sino también, fue actualizado por sus experiencias las cuales hicieron que trascendiera el texto a una comprensión crítica en la cual se dio según (Zorrilla, 2005, p.124) un impacto psicológico y estético en las estudiantes que tal vez tuvo lugar por el grado de afinidad desarrollado por los textos y las preguntas que se planteaban a partir de los mismos.

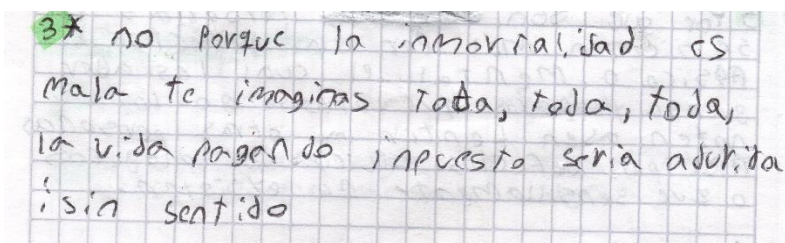


Figura 5

El impacto que los talleres de la primera fase provocaron, del conocimiento de sí mismas a través de la literatura, se complementó con los talleres de la segunda fase por medio del conocimiento del mundo y el otro a través de la literatura; esto se evidenció no sólo en la esfera personal, como será explicado en la tercera fase, sino también en la esfera de la comprensión lectora; por ejemplo en el **taller 5**, que fue el taller introductorio de la segunda fase, se planteó una serie de preguntas con el fin de establecer relaciones entre las experiencias personales y el mundo circundante de cada estudiante, allí las estudiantes comprendieron que la lectura no sólo radicaba en un texto escrito, sino también que esta posibilidad se abre a otra forma de texto que es la oralidad la cual

puede comprenderse desde un ámbito literal, inferencial o crítico. Así pues, en este taller las estudiantes respondieron las preguntas desde sus experiencias personales a través del diálogo en el que se dio la posibilidad de cuestionar sus propias creencias y las de sus compañeras (ver figura 6); aquí se puede decir, como afirma (Zorrilla, 2005, p.124), que las estudiantes lograron comprender inferencialmente el texto oral a partir de las experiencias personales transmitidas por sus compañeras y además se posibilitó la elaboración de hipótesis para su aceptación o refutación dando así la posibilidad interpretativa a través de la actualización del texto como lo muestra (Eco, 1993, p.81).

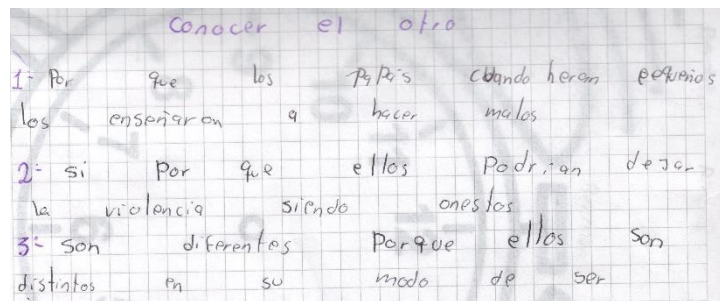
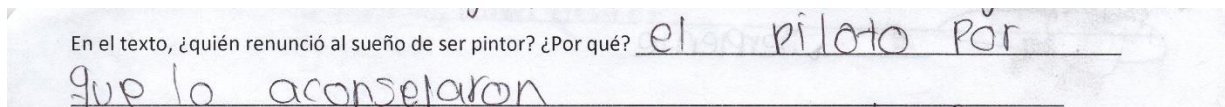


Figura 6

Al ver que hubo un incremento en la atención y participación por parte de las estudiantes y además de ello, al ver en la pregunta una forma de comprender mejor el texto a partir de sus experiencias; en el **Taller 6** se observó que un 87% de las estudiantes se sintieron cómodas desarrollando la lectura, debido a que además de ser *El Principito* un clásico de la literatura, próximamente se estrenaría la película, tal vez eso motivó a que se diera una apertura al texto por parte de las estudiantes. Sin embargo, se notó que el 85% de estas estudiantes mejoraron en la comprensión lectora. Quizá esto se dio debido a que el taller buscaba partir del nivel de comprensión literal para dar paso a la comprensión inferencial del texto, a través de la generación de hipótesis, y finalmente dar paso a la comprensión crítica, mediante la reflexión del texto, a través de preguntas (ver figura 7). Este desarrollo arrojó como resultado que las estudiantes al

partir de las características literales del texto para formar sus propias percepciones, lograron completar los elementos no dichos del texto. Lo que nos lleva a pensar que, como nos dice (Eco, 1993, p.73), el texto al estar incompleto requirió de ciertos movimientos por parte del lector para comprenderlo, de allí que el texto debió ser actualizando de acuerdo con las experiencias de vida de las estudiantes. Por ello, según (Eco, 1993, p.77), el lector que el texto construyó se dio a partir de la potencialidad significativa que tuvo el texto en cada una las estudiantes.



En el texto, ¿quién renunció al sueño de ser pintor? ¿Por qué? el piloto por
que lo aconsejaron

Figura 7

5.2. Análisis categoría Filosofía para niños y sub categorías curiosidad-Mayéutica

Por otra parte, en la categoría Filosofía para Niños y sub-categoría curiosidad-mayéutica, desarrolladas en las tres fases, se evidenció que el desarrollo del pensamiento crítico puede ser trabajado, fortalecido y estructurado a través del uso de preguntas las cuales busquen dar respuesta no sólo del texto leído, sino también de las experiencias que las estudiantes han tenido. Quizá la motivación del desarrollo de la metodología de la Filosofía para Niños es que las estudiantes puedan hacer de sus experiencias de vida y de su mundo circundante un medio para el fortalecimiento de la lectura crítica de la literatura y del mundo y así consolidar en ellas un gusto por cuestionar la realidad. Por ello, en el **taller 1** se pudo observar que las estudiantes construyen preguntas desde su experiencia personal con el fin de conocerse a ellas mismas y a su entorno. De este modo se puede ver que las preguntas, según lo afirma (Jaspers, 1996, p.12), es quizá el medio "...mediante el cual el hombre llega a ser él mismo, al hacerse partícipe de la realidad". Esto se da debido a que existe un grado de asombro y según (Jaspers, 1996, p.15) "Platón decía que el asombro es el origen de la filosofía". En este ejercicio las estudiantes empezaron a

reconocer en las preguntas la posibilidad de generar conocimiento propio ya que surge una gran curiosidad y preocupación por saber el porqué de algunos aspectos físicos de sus cuerpos, e igualmente por algunos elementos que trascienden ámbito físico tales como: el amor, la risa, la vida profesional y familiar etc (ver figura 8 y 9), por ello según (Jaspers, 1996, p.11) "... sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta".

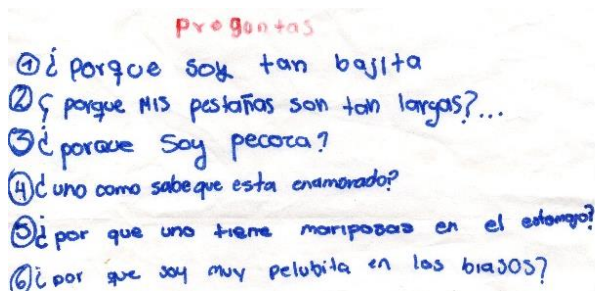


Figura 8

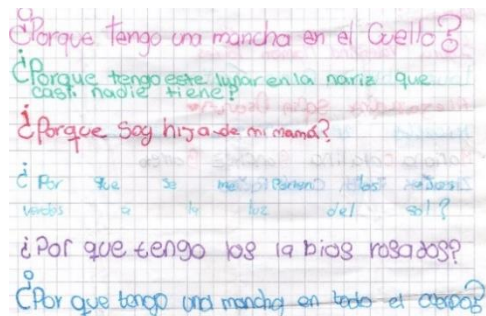


Figura 9

Así mismo, en el **taller 2** el cual buscaba, a través de preguntas, que las estudiantes se hicieran partícipes de la realidad a través del desarrollo del conocimiento y apropiación de sí mismas y de las cosas a través del nombre como fuente de identidad. Se evidenció, en las respuestas planteadas por las estudiantes, que algunas estudiantes conocen algunos aspectos de su vida tales como el significado de su nombre, la importancia de tener un nombre y la identidad que proporciona; otras por su parte desconocen el por qué o la utilidad de los nombres tanto propios como de las cosas para el desarrollo del conocimiento de las cosas; sin embargo, este cuestionamiento hizo que muchas de las estudiantes buscaran conocer porqué las cosas deben tener una identidad (ver figura 10), tal vez estas preguntas tan comunes no han sido formuladas, como muestra (Jaspers, 1996, p.17), debido a que "... en la vida corriente huimos frecuentemente

ante ellas cerrando los ojos y haciendo como si no existieran.” ocasionando que no se vea lo extraordinario en lo cotidiano e incluso afectando la criticidad frente a una obra literaria.

Sería muy complicado comunicarnos sin ponerle nombres a las cosas, ¿te imaginas un mundo sin nombres! ¿Cómo crees que funcionaría nuestro pensamiento? no funcionaría porque no sabríamos como se llaman todo y nos confundiríamos

tal vez no habría diccionarios, libros, no existirían las matemáticas, los idiomas, la ciencia y no tendría que ir al colegio ¡yup! sería fabuloso. Pero ¿cómo me comunicaría con mis padres, mis hermanos, mis amigos o con Achís? Si la mayoría de las palabras identifican cosas y esas cosas tienen un nombre especial que los hace únicos como: balón, gato, carro, mamá, carne. ¿Cómo crees que podríamos comunicarnos? no nos comunicariamos porque no sabríamos nada

Figura 10

Al ver que las estudiantes presentaban una “deficiencia” de asombro, se intentó despertar el gusto por cuestionarse. Según (Jaspers, 1996, p.8) se debe “... aceptar la exigencia de que la filosofía sea accesible a todo el mundo”, es así que en el **taller 3** se procuró adentrar a las estudiantes en el conocimiento filosófico a través de preguntas en donde ellas se conocieran a sí mismas y reforzaran su identidad y reconocieran el valor de cada una al ser diferentes para ayudar a otras personas. Este respeto se dio al evidenciar que cada una tiene una identidad y una forma de pensar distinta en el cual, como dice (Jaspers, 1996, p.7), se debe dar un pensar filosófico “original en todo momento” y “...tiene que llevarlo a cabo cada uno por sí mismo.” De allí que la aceptación de las distintas formas de pensar será el insumo para gestar el respeto por la diferencia. Eso fue evidente en el desarrollo del taller en donde las estudiantes reconocieron sus temores y el origen de los mismos y re configuraron su identidad reconociendo la diferencia que existen con otras personas desde sus distintas experiencias de vida (ver figura 11).

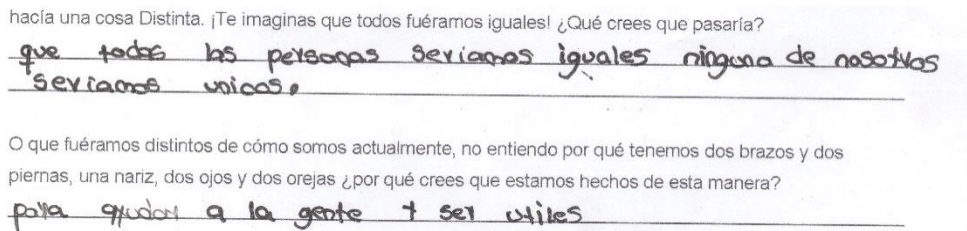


Figura 11

De igual manera a través del **Taller 4**, se pudo fortalecer el interés por la lectura y además por la realización de preguntas frente a textos escritos las cuales buscaban que las estudiantes llenaran los espacios interpretativos de las mini ficciones y tuvieran una lectura crítica de los textos. Tal vez el gusto desvanecido por cuestionarse, que se observó en talleres pasados, se fundamenta en la observación realizada por (Jaspers, 1996, p.10) en donde “...los niños poseen con frecuencia una genialidad que pierden cuando crecen. Es como si con los años cayésemos en la prisión de las convenciones y las opiniones corrientes, de las ocultaciones y de las cosas que no son cuestión, perdiendo la ingenuidad del niño.”, por ello el ejercicio que se desarrolló con las estudiantes fortaleció la experiencia de asombro al llenar los vacíos literarios a través de preguntas generadas a partir de su propia interpretación del texto y su atracción por las temáticas fantásticas (ver figura 12).

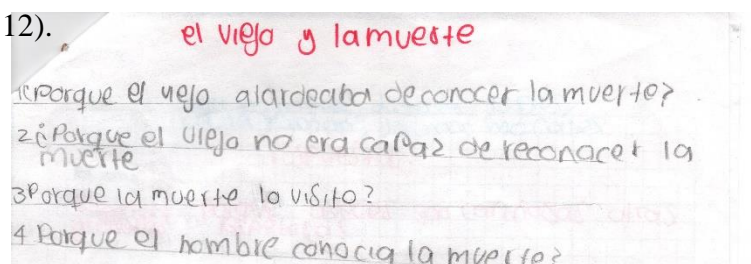
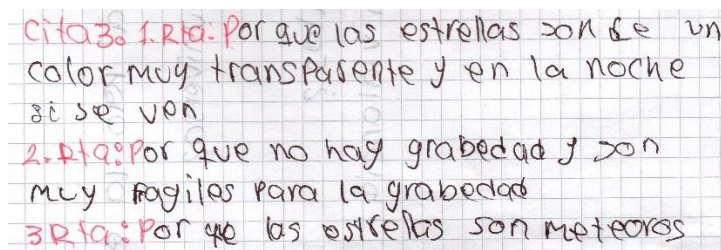


Figura 12

Al ver que las estudiantes empezaron a despertar un gusto por la literatura y un cuestionamiento por los textos leídos y por la realidad, en el **taller 5** se buscó fortalecer la capacidad de asombro a través del diálogo que tenía como objetivo cuestionar el mundo de cada estudiante y el mundo

circundante mediante el planteamiento de preguntas para intentar ,como afirma Popper, “... destruir prejuicios, creencias falsas que son a menudo creencias tradicionales o de moda, respuestas falsas enunciadas con un espíritu de suficiencia ignorante.” (Popper, 1991, p.34). Este ejercicio mostró que las estudiantes cuestionaron sus pensamientos, entorno y acciones y buscaron dar una posible repuesta expresada a través de juicios de valor. En las respuestas dadas por las estudiantes se ve, por un lado, un grado de imaginación con el fin de explicar los sucesos que las rodea; y por otro lado, se ve una fuerte inclinación a la generación de hipótesis debido a las experiencias de vida particulares (ver figura 13).

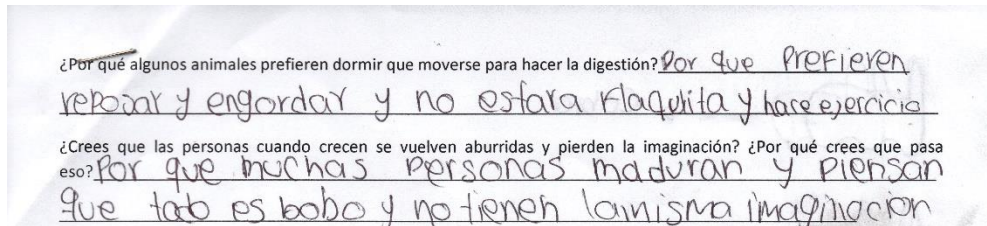


Cita 3. 1. Rta: Por que las estrellas son de un color muy transparente y en la noche si se ven
2. Rta: Por que no hay gravedad y son muy fragiles para la gravedad
3. Rta: Por que las estrellas son meteoros

Figura 13

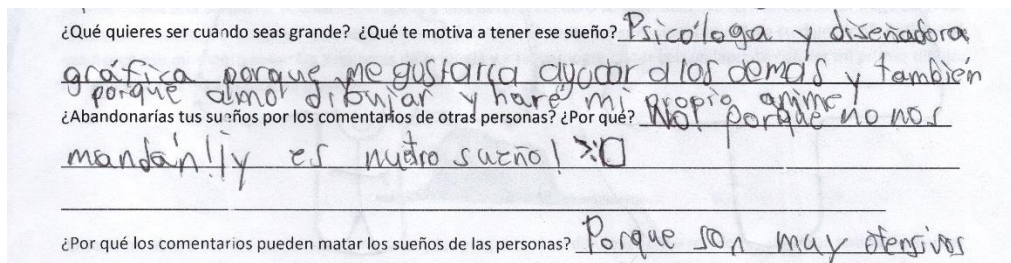
Así en el **Taller 6** se exploró, a través de la historia del principito, la capacidad crítica mediante la relación entre el texto, sus vidas y su contexto tomando como punto de partida los sueños de las estudiantes para reflexionar acerca de la importancia de los mismos en la realización personal. De este ejercicio se observó que las estudiantes son conscientes de un futuro que desean cumplir, pero también son conscientes de la importancia del otro como agente motivador o destructor de los ideales de las personas. Tal vez esta observación no está alejada del gusto por cuestionar y la admiración por el mundo circundante, el cual no ha sido motivado o en ocasiones ha sido censurado por agentes externos a los niños tales como: familiares, amigos, profesores etc. Así como ellos afirman que estos agentes externos pueden ser fuente de motivación o agentes destructores de los sueños, de la misma manera pueden encarnar los mismos papeles en el desarrollo del pensamiento crítico (ver figura 14 y 15). Por ello se debe desarrollar una actitud

filosófica la cual, como afirma (Gómez, 2007, p.19), “es posible desarrollar..., porque ésta se compone de una serie de hábitos; es decir, de disposiciones de la sensibilidad y el pensamiento que pueden ser adquiridos”



¿Por qué algunos animales prefieren dormir que moverse para hacer la digestión? Por que Prefieren
reposar y engordar y no estara flaquita y hace ejercicio
¿Crees que las personas cuando crecen se vuelven aburridas y pierden la imaginación? ¿Por qué crees que pasa eso? Por que muchas personas maduran y piensan
que todo es bobo y no tienen la misma imaginación

Figura 14



¿Qué quieres ser cuando seas grande? ¿Qué te motiva a tener ese sueño? Psicóloga y diseñadora
gráfica porque me gustaría ayudar a los demás y también
porque amo dibujar y hacer mi propio animé
¿Abandonarías tus sueños por los comentarios de otras personas? ¿Por qué? No! porque no nos
mandan! y es nuestro sueño! XD
¿Por qué los comentarios pueden matar los sueños de las personas? Porque son muy ofensivos

Figura 15

Luego de evidenciar que su forma de pensar el mundo por parte de las estudiantes está influenciada por agentes externos a ellas, en el **Taller 7** se procuró, a través de preguntas, que las estudiantes cuestionaran sus pensamientos y el entorno en el que viven con el fin de buscar relaciones entre el texto y su vida cotidiana a través de hipótesis propias. Se evidencia, en las respuestas planteadas por las estudiantes, que hay concepciones acerca del mundo circundante que son deslegitimadas desde su concepción personal y su experiencia de vida en temas como la libertad, el cuidado y protección de los animales, mostrando que el desarrollo de la crítica personal, puede abrir de nuevo la capacidad de asombro y el entendimiento de la realidad desde una perspectiva propia (ver figura 16), por ello (Gómez, 2007, p.16) muestra que conocer el mundo desde su perspectiva “le permite asombrarse ante el mundo, lo lleva a hacer preguntas que

ponen en duda lo aparentemente cierto, y lo empele a buscar la comprensión de su existencia y de sí mismo...”

6. ¿Por qué la idea de atar es rara para el principito? por que de donde viene
no saben que es atar o amarrar
7. ¿Crees que atar al cordero sería una forma de maltrato? si por lo esta dolgando
a hacer algo
8. ¿Crees que los animales deben ser libres? ¿Por qué? si por que son seres
vivos que tienen derecho a ser libres
9. Para tí ¿qué es la libertad? ser libre poder salir o escoger
mis propias decisiones

Figura 16

5.3. Análisis categoría experiencia y sub categoría encuentro-transformación

Por otro lado, en la categoría experiencia y sub-categoría encuentro transformación, desarrollada en cada una de las fases, se evidenció que se desarrolló y se fortaleció la experiencia lectora en las estudiantes a través de los textos literarios de forma gradual, ya que al iniciar el proyecto el 65,78 % de las estudiantes no les gusta leer, pero se empezó a hacer evidente este incremento del gusto literario al expresar sus opiniones frente al texto a través del cuestionamiento de su forma de pensar, el establecimiento de relaciones entre sus experiencias lectoras, sus contextos y la comprensión del texto y el reconocimiento, a través de la experiencia literaria, que hubo una transformación del yo lector y del gusto por la lectura. Este resultado es confirmado a través del análisis del **taller 1**, el cual buscaba que las estudiantes tuvieran un encuentro y empezaran a desarrollar una experiencia crítica consigo mismas; allí se pudo ver que las estudiantes no se habían cuestionado acerca de sí mismas por lo que les causó curiosidad entablar una conversación interior para conocerse desde algunas esferas de su vida, según (Larrosa, s.f, p.90) “en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma” de allí que esta

experiencia procuró una cierta transformación en su forma de verse ya que les hizo sorprender al no saber la respuesta a sus cuestionamientos y concluyeron que hay una importancia en dichas preocupaciones para la construcción de un conocimiento personal (ver figura 17 y 18).

Preguntas

- ¿Por que somos Altos? = Mariana
- ¿Por que tenemos marcas de nacimiento? = Laura
- ¿Por que queremos ser profesionales? = Leidy
- ¿Por que tenemos tantos talentos? = Camila
- ¿Por que tengo pecas en la nariz? = Gabriela
- ¿Por que me gusta reir? = Alejandra

Figura 17

Preguntas:

- 1) ¿Por que tengo huequitos al reirme?
- 2) ¿Por que soy morena?
- 3) ¿Por que tengo ojos chinos?
- 4) ¿Por que soy crespa?
- 5) ¿Por que tengo un lunar gigante?
- 6) ¿Por que somos como somos?

Figura 18

Igualmente en el **taller 2**, que tenía como objetivo reconocer que el nombre le da a las cosas una identidad propia y una relevancia epistemológica, se evidenció que dicho ejercicio produjo un cambio de estado del no ser al ser, según (Larrosa, s.f, p.88) “... el pasar de algo que no soy yo” a través del padecimiento de la pregunta como agente transformador de la experiencia personal; mostrando, según (Larrosa, s.f, p.89), que “la experiencia no se hace, sino que se padece” dicha experiencia dio como resultado la transformación individual de su concepción personal, ya que las estudiantes, en su mayoría, desconocían el significado de su nombre y el porqué del mismo, pero vieron que les proporciona una identidad y está de acuerdo con su personalidad (ver figura 19).

Hola mi nombre es Lis, tengo pocos años como tú. Mi mamá me puso ese nombre porque dice que así se llama una flor.
 ¿Cómo te llamas? Laura Valentina Ramón Torres ¿Qué crees que significa tu nombre? mi nombre significa ser valiente y fuerte ¿Por qué crees tus padres eligieron ese nombre? mi mis papás me contaron una historia, por que escogieron ese nombre lo escogieron porque ellos sabían que yo cuando se más grande iba a hacer valiente, fuerte, y que iba a tener las personas que más quierio a mi al rededor.

Figura 19

Así mismo, en **taller 3** que tenía como objetivo reconocer la identidad a través de la cercanía consigo mismas reconociendo el valor que tiene cada una al ser únicas para no reproducir

estereotipos, se evidenció que las estudiantes vieron que además de un nombre como fuente de identidad, como lo pudimos ver en el taller anterior, existen otros factores que posibilitan la individualidad, por ejemplo: las partes sensibles del cuerpo (manos, pies, piernas, pecas) y la parte espiritual donde radica el pensamiento, el carácter y los temores, y donde quedan marcadas las experiencias que no son iguales para todas (ver figura 20). Por ello, al seguir estereotipos puede llegar a dejar su propio yo, es decir su propia experiencia personal para intentar ser otra persona en busca de aceptación o reconocimiento, tal como afirma (Larrosa, s.f, p.89), toda experiencia es individual a pesar de darse fuera de cada uno y es esa experiencia la que individualiza y transforma “algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone..., un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo.”

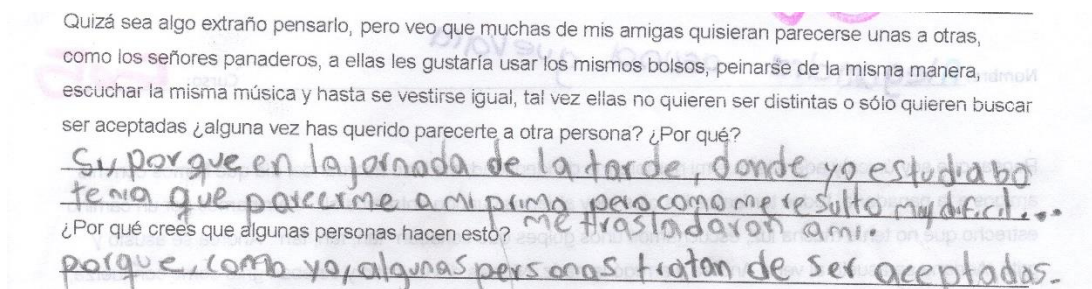


Figura 20

Así pues, en el **taller 4** se intentó generar una experiencia lectora en las estudiantes que radicara en el gusto por otras formas narrativas con las cuales se sintieran identificadas y cuestionadas, con el fin de generar una transformación en la forma de leer y sentir la literatura, como afirma Jauss, “...provocando el placer por el objeto en sí” (Jauss, 1992, p.32) que está en la literatura misma. Luego de la implementación del ejercicio se observó que las estudiantes realizaron con agrado el taller al cuestionar desde el texto sus creencias y al ver que nuevas formas narrativas pueden confirmar o contradecir su forma de pensar y además, como asevera (Jauss, 1992, p.33)

puede ser “la apertura a otro mundo – más allá de la realidad cotidiana la cual será, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética.” (ver figura 21).

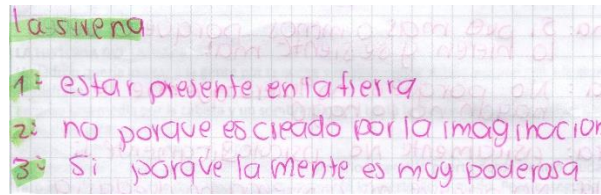


Figura 21

De igual forma en el **taller 5** se orientó a las estudiantes para que tuvieran un encuentro consigo mismas y sus compañeras a través de la generación de diálogo acerca de lo que les cuestionaba con el fin de desarrollar un espíritu reflexivo crítico luego de compartir sus experiencias personales como medio para responder los cuestionamientos tratados en el taller. Se puede ver que al finalizar el taller las estudiantes desarrollan una transformación en la forma de ver la cotidianidad del mundo y respetan otros puntos de vista generando un diálogo fraterno entre ellas mismas, de allí que además de la literatura como texto también se puede tener experiencias individuales a través del texto oral que de igual manera, como muestra (Jauss, 1992, p.33) “...contiene, naturalmente, la distención de la opresión de lo cotidiano y, además, la solidarización para una actuación futura” (ver figura 22).

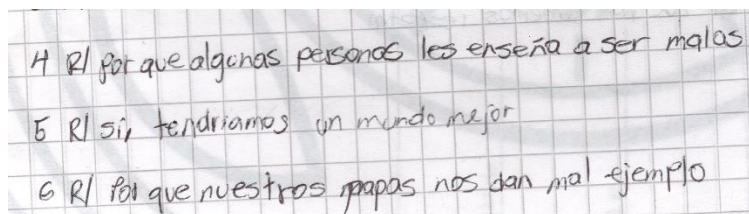


Figura 22

En el **Taller 6** que tuvo como fin conocer los sueños de las estudiantes y generar una apropiación de los mismos y un respeto por los sueños de los demás. Quizá este objetivo se fortaleció a través de la literatura, ya que las estudiantes vieron que la posibilidad de soñar no se limitaba al plano

de lo ideal, pero para soñar se debe salir de la cotidianidad y experimentar el choque entre lo que debe ser y lo que le gustaría ser, por ello la literatura "... posibilita tanto el usual distanciamiento de roles del espectador como la identificación lúdica con lo que él debe ser o le gustaría ser" (Jauss, 1992,40). Este choque de identidad se da al "poner otra vida junto a la nuestra y a poner otro mundo junto al nuestro" (Jauss, 1992, p.38) hecho que hizo cuestionarse a las estudiantes a través de la identificación con sus aspiraciones. De este taller se pudo ver que las estudiantes tienen una fuerte convicción de la realización de sus sueños partiendo desde la autoestima como fuente de reafirmación personal, para llegar a la seguridad como soporte para combatir toda crítica (ver figura 23).

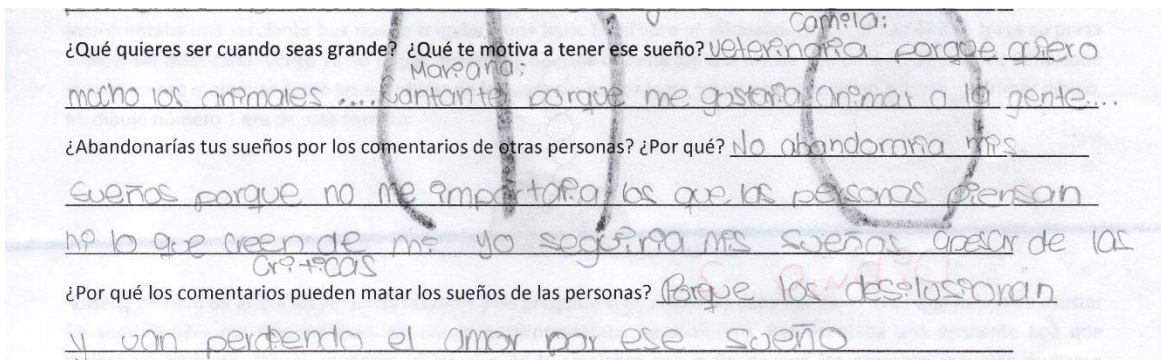


Figura 23

Así pues, en el **Taller 7** se quiso fomentar en las estudiantes un aprecio por los animales a través del cuestionamiento de la realidad y sus concepciones personales. Se observó que las estudiantes convergieron en la importancia del cuidado y la preservación de los animales, asimilándolos como seres vulnerables y a nosotros como los responsables de su bienestar. Esta resolución tuvo lugar debido al cambio de percepción de las estudiantes al eliminar toda posibilidad de inactividad a la hora de actuar en defensa de los animales y ver que no existe ninguna limitación a la hora de ayudarlos (ver figura 24), por eso como lo afirma Jauss "... sólo el estado estético trae consigo la disposición de ánimo que elimina todas las limitaciones de ese modo, de la

naturaleza humana” (Jauss, 1992, p.65), este cambio de actitud se debe a ver, a través de la literatura, la posibilidad de la apertura a un mundo distinto en donde la literatura “...puede abrirle, por contraste, el acceso a un mundo ideal...” (Jauss, 1992, p.32)

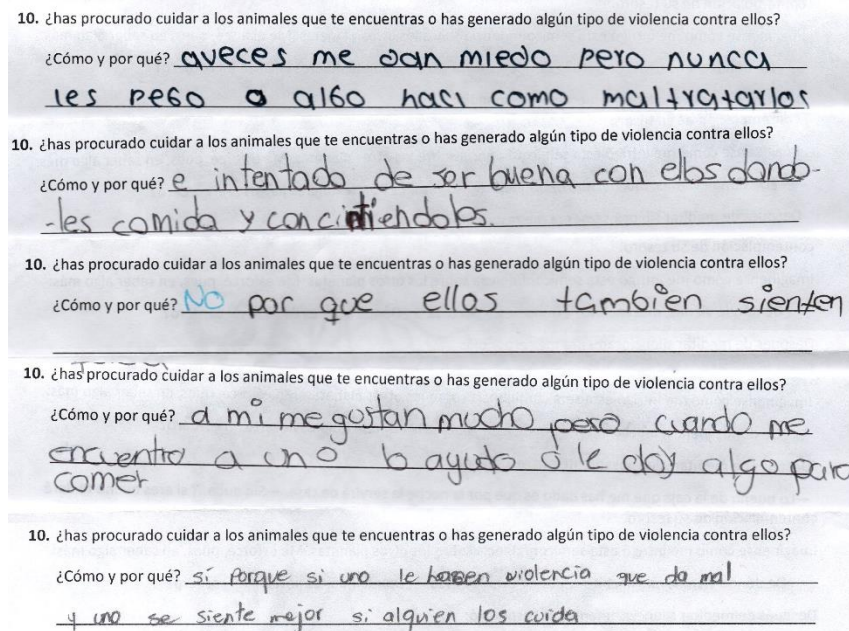


Figura 24

Finalmente el **taller 8**, se enfocó en el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica y en conocer las fortalezas, impactos y debilidades que la lectura ha tenido en las estudiantes. De este ejercicio se pudo evidenciar que el 87% de las estudiantes desarrollaron un gusto por la lectura, esto se debe a que, como afirma Jauss, la literatura hace que cada una de las estudiantes “vea de una manera nueva”, y, con esta función descubridora, procura placer por el objeto en sí... nos lleva a otros mundos de la fantasía, eliminando, así, la obligación del tiempo en el tiempo...” (Jauss, 1992,40), haciendo que su proceso lector mejore a partir del gusto por la literatura y el gusto por cuestionarse a partir de la misma, esto tiene su fundamento, como muestra Jauss, en “la apertura a otro mundo – más allá de la realidad cotidiana la cual será, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética.” (Jauss, 1992, p.33).

CONCLUSIONES

- Se pudo evidenciar que el proyecto fortaleció los procesos de comprensión inferencial y la comprensión crítica de textos narrativos, al pasar de un porcentaje de comprensión del 56,6 % al 85%. Esto quiere decir que se incrementó en un 28.4% la comprensión lectora en las estudiantes.
- La implementación de la metodología de la Filosofía para Niños fue acertada para conseguir el fortalecimiento de la comprensión inferencial y crítica de las estudiantes, debido a que vieron una posibilidad distinta de lectura de los textos narrativos y de igual manera una forma distinta de analizarlos e interpretarlos.
- La implementación de la pregunta, como eje rector del proyecto, sirvió para que las estudiantes pudieran despertar el gusto por cuestionar los textos, su vida y su entorno y así se convirtiera en el medio para la comprensión literaria, el fortalecimiento de su autonomía y el conocimiento de sí mismas y el mundo circundante.
- El desarrollo de experiencias lectoras en cada una de las estudiantes hizo que se generara un incremento del 34.22%, de las estudiantes que les gustaba leer, a un 87%. Esto nos muestra que hubo un aumento del 52.78% en el gusto por la

lectura y gracias a ello un desarrollo significativo de experiencias estéticas a partir de los textos narrativos.

- La pregunta fue un medio fundamental para el desarrollo de experiencias lectoras en las estudiantes, al sentir la cercanía del texto literario con sus diario vivir y al poder abordarlo y comprenderlo a partir de sus experiencias de vida.
- Se evidenció que el gusto estético no es directamente proporcional a la comprensión de los textos, ya que al final de los resultados analizados se encontró que el porcentaje de estudiantes que les gustó leer fue de un 87% mientras que el porcentaje de estas estudiantes que comprendieron el texto fue de un 85%.
- Al evaluar las etapas y el resultado de la propuesta a partir de la evidencia del fortalecimiento de la comprensión crítica e inferencial de textos narrativos y la generación de experiencias lectoras en las estudiantes, se comprobó que se puede abordar la literatura, por medio de otras estrategias, para procurar en las estudiantes el gusto, la apropiación y el fortalecimiento de su papel como agentes lectores.

SUGERENCIAS

- Se debe tomar la edad como referente para el desarrollo de la metodología de la Filosofía para Niños ya que, en cada grupo de edad, las estudiantes tienen unos intereses epistemológicos distintos y éstos pueden ser una ayuda para el desarrollo de los talleres.
- Para la implementación de la Filosofía para Niños, se debe tener en cuenta que su desarrollo debe hacerse de una forma gradual, sin importar la edad o curso en el que se encuentre.
- Al abordar la literatura, se deben tener en cuenta textos en los cuales las estudiantes se puedan sentir identificadas o realizar preguntas que, a través de su cotidianidad, puedan tener un acercamiento al texto.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1994) *Metafísica*, Madrid, Ed. Gredos

Benjamin, Walter, *Experiencia y pobreza*, tomado de:

<https://semioticaenlamla.files.wordpress.com/2011/09/experienciabenj.pdf>

Burgos Campo Elías, Mercedes Delgadillo González (2003), *la pregunta en la vida de los niños*, Bogotá, Ed. Magisterio.

Constitución Política de Colombia, (2014), Bogotá, Ed. LEGIS.

Cvc.cervantes.es (2015). CVC. Diccionario de términos ELE. Comprensión lectora [online]

disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreesionlectora.htm

Eco (1993) *Lector in fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, España, Ed. Lumen.

Eco (1992) *Los límites de la interpretación*, España, Ed. Lumen.

Gómez et al. (2007) *Filosofía para niños ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Ed. uniminuto.

Jaspers (1996) *Qué es la filosofía desde el punto de vista de la existencia*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Jauss (1992) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, España, Ed. Taurus

Larrosa Jorge, (s.f) *Sobre la experiencia* tomado de:

<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>

Ley General de Educación tomado de:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/indice.htm>

Manual de Convivencia Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, (2015)

Bogotá.

Martínez, M (s.f) *La investigación-acción en el aula* tomado de:

<http://prof.usb.ve/miguelm/investacionaula.html>

Paget (1993) *the way of wonder*. En: Gómez et al. (2007) *Filosofía para niños ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Ed. Uniminuto.

Popper (1991) *Conjeturas y refutaciones*, España, Ed. Paidós

Zorrilla, M (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo Revista de Educación*, núm.

Extraordinario, pp. 121-138

6. ANEXOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA
DIARIO DE CAMPO 3

Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: 505

Profesora: Sandra Montaña.

Fecha: 13 de marzo de 2015

DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	CONCEPTUALIZACIÓN	ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none"> • Una estudiante escribe en el tablero sobre la pérdida de un marcador, luego escribe que fue encontrado. • No asiste la profesora titular pero otra la reemplaza. • La estudiante monitora no trae las guías correspondientes al taller del día. • Las estudiantes colorean unos mandalas. • Algunas estudiantes le hacen preguntas a la monitora y no a la profesora. • Algunas estudiantes se pelean para que se suba la cortina para que el sol entre y otras quieren tener la cortina cerrada. • La monitora regaña a las estudiantes y abre las dos cortinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas estudiantes leen el mensaje pero no dicen nada. • Las estudiantes ponen atención a la docente y siguen las instrucciones. • La profesora decide trabajar la clase de arte por el olvido de la monitora. • En sus puestos desarrollan el taller. • Las estudiantes llaman a la monitora por su nombre y le muestran el trabajo. • Discuten entre ellas y llaman a la monitora para que medie en el conflicto. La profesora no hace nada. • Algunas estudiantes se ponen bravas y cierran un poco la cortina. • La profesora no ve problema en ello. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías • Desorden 	<p>El desarrollo de las guías es monótono y no agrada a las estudiantes, debido a que se realiza siempre de la misma forma. Por ello se genera el desorden y la poca atención en el desarrollo de las actividades.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Algunas estudiantes usan audífonos para desarrollar el ejercicio. • Entre las estudiantes se hacen muecas. • Una estudiante se inquieta por mi presencia y me pregunta por qué estoy en el salón. • Indago a algunas estudiantes sobre su lugar que ocupan en el salón en sus pupitres. • Observo algunos trabajos. • Algunas estudiantes piden prestados elementos como colores o borradores a otras compañeras. • Algunas estudiantes me preguntan por qué sonrió tanto. • La hago algunas preguntas a la monitora y algunas estudiantes ponen atención. • Algunas estudiantes juegan con las manos. • La profesora dice que terminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes hacen movimientos con su lengua y rostro, y cambian cuando viene la monitora o la profesora. • Al escuchar mi respuesta se va. • Las estudiantes dicen que tienen puesto fijos y por ello les incomoda el sol. • Algunas estudiantes voltean sus hojas o tapan con el brazo. • Las estudiantes prestan sus utensilios y las otras estudiantes agradecen al devolverlos. • Tras mi respuesta las estudiantes se sienten confiadas y me empiezan a mostrar sus trabajos. • Cuando ella no sabe algunas estudiantes responden por ella. • Las estudiantes no desarrollan el taller. • Las estudiantes replican diciendo que no tienen español sino Filosofía. • Las estudiantes desarrollan la guía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos • Tecnología 	
--	--	--	--

<p>rápido el refrigerio para desarrollar la guía de español.</p> <ul style="list-style-type: none">• La profesora explica la guía de español en la que trabajan sufijos y prefijos, pero advierte que ese tema ya lo había estudiado.• Las estudiantes utilizan diccionario para desarrollar la guía. <ul style="list-style-type: none">• Dos estudiantes ubican su puesto dando la espalda al tablero para trabajar de a cuatro personas junto con la profesora.• Algunas estudiantes comen en clase y se escriben notas.	<ul style="list-style-type: none">• No todas las estudiantes tienen guía por lo que tienen que trabajar con alguna compañera.• La profesora habla con las estudiantes temas diferentes temas distintos a los de la clase. <ul style="list-style-type: none">• Las estudiantes se ponen en pie y no realizan el ejercicio.		
---	---	--	--

ANEXO 2

ENCUESTA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Nombre y Apellidos: _____

Grado: _____

- ¿Te gusta estudiar?
¿Porqué? _____
- ¿Qué te gusta jugar?

- ¿Tienes mascotas?

Sí No ¿Cuál? _____
- ¿Qué te gusta hacer más?
Leer Jugar Video Juegos Escuchar la radio
Ver televisión Estar en el computador
- ¿Qué te gusta leer?
Revistas Libros No me gusta leer
Periódico Cómicos Otro _____
- ¿Define qué es literatura para ti? _____
- ¿Cuáles problemas tienes al leer? _____
- ¿Eres de Bogotá?
Sí No
- ¿En qué barrio vives? _____
- ¿En qué vives?
Apartamento Casa
- ¿Con quién vives?

- ¿Quién comparte contigo la mayor parte del día?

- ¿En qué trabajan tus padres?

- ¿Hasta qué curso estudiaron tus padres? _____
- ¿Cómo es tu relación con tus padres?

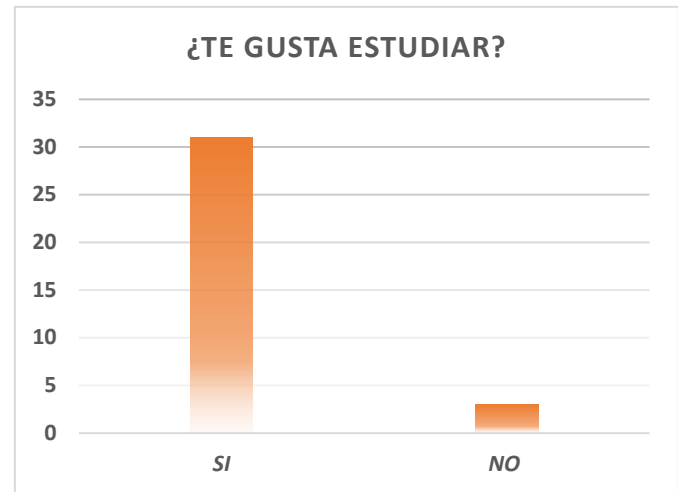
ANÁLISIS

1. ¿Te gusta estudiar?

SI	31
NO	3

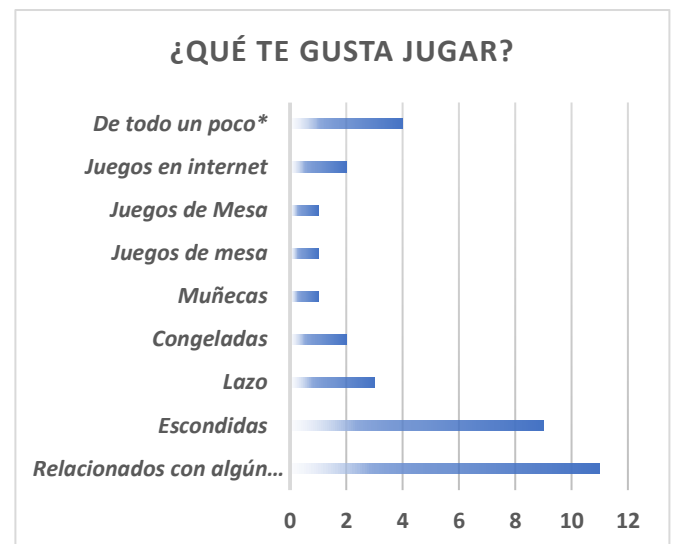
RAZONES DEL "SI"	
Aprendo más	27
Comparto con amigas	3
Me divierto	1

RAZONES DEL "NO"	
Madrugar	1
Problemas con compañeras	1
Maestros y clases aburridas	1



2. ¿Qué te gusta Jugar?

JUEGOS	
Relacionados con algún deporte**	11
Escondidas	9
Lazo	3
Congeladas	2
Muñecas	1
Juegos de mesa	1
Juegos de Mesa	1
Juegos en internet	2
De todo un poco*	4
* Dentro de esta categoría están las niñas que manifestaron que les encantaba jugar pero no especificaron lo que les gustaba jugar.	
** Dentro de esta categoría se consideraron los siguientes juegos: Patinaje, Voleibol, Fútbol,	



Bicicleta, Lucha, Carreras, Baloncesto, Natación y

Béisbol.

3. ¿Tienes mascotas?

SI	24
NO	10

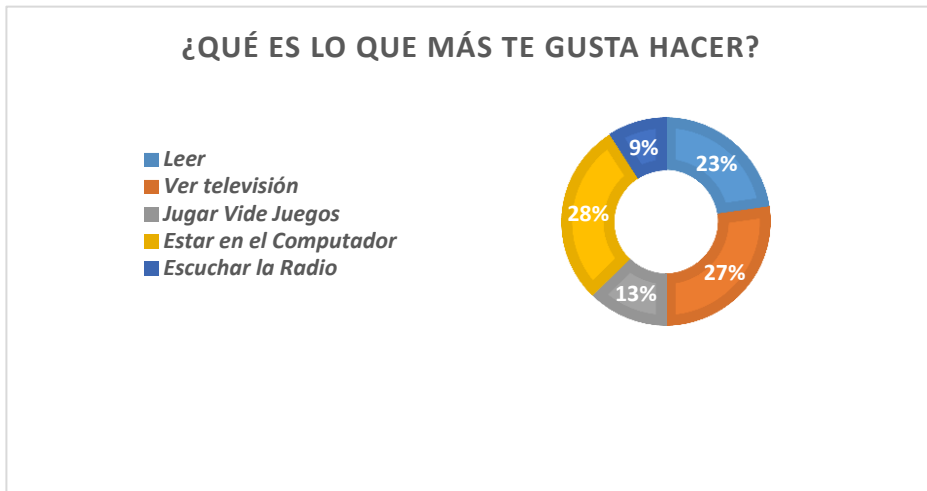
¿Cuál tienes?	
Pájaros	3
Perros	15
Gatos	5



--

4. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

Leer	20
Ver televisión	24
Jugar Vide Juegos	11
Estar en el Computador	25
Escuchar la Radio	8



* Pregunta con múltiples respuestas.

5. ¿Qué te gusta leer?

Revistas	3
----------	---



Periódicos	1
Libros	3
Cómics	5
No me gusta leer	25
Otros	1

* Pregunta con múltiples respuestas.

6. ¿Qué es para ti la literatura?

Lectura	16
Imaginación	8
Enseñanza	4
Libros	2
Historia	3
Comunicación	1
No sabe	4

* Pregunta abierta.



7. ¿Qué problemas tienes al leer?

Ninguno	10
Puntuación	3
Palabras difíciles	6
No ve bien la letra	3
Se confunde	3
Tartamudear	2
Se aburre	5
Lee muy rápido	1
Lee muy despacio	1



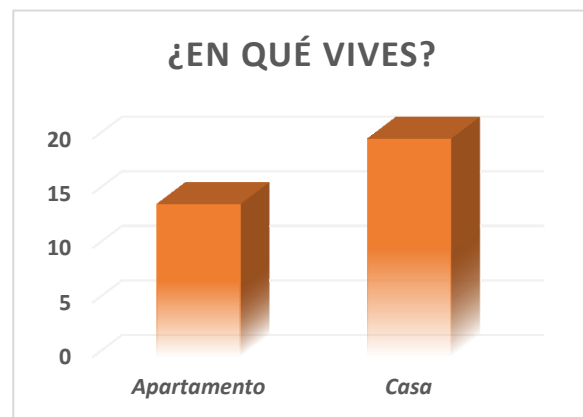
8. ¿Eres de Bogotá?

SI	33
NO	1



10. ¿En qué vives?

Apartamento	14
Casa	20



11. ¿Con quién vives?

Núcleo Familiar	7
Sólo Mamá	2
Mamá y hermano(a)s	6
Mamá, padrastro y hermanastro(a)s	2
Núcleo familiar y otros	7
Mamá, hermano(a)s y otros	10

Se entiende como "Núcleo Familiar", los papás y los hermano(a)s.

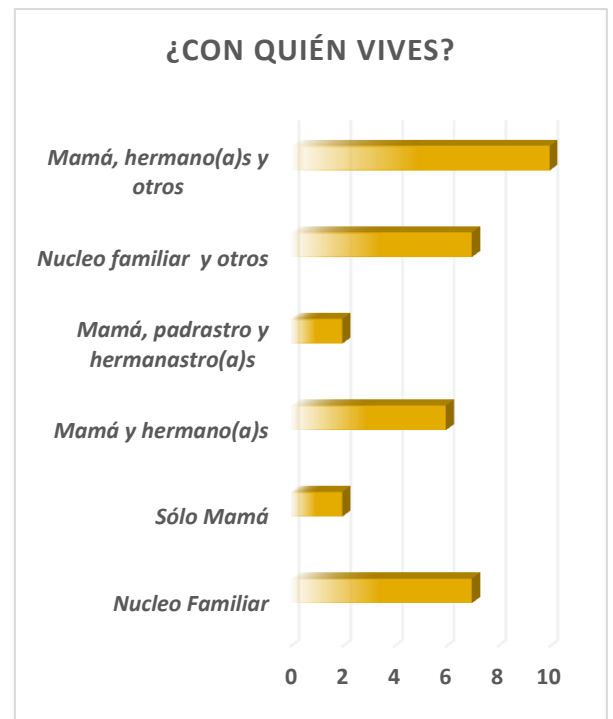
Se entiende como "otros", los abuelitos, tíos y primos.

* Pregunta abierta

12. ¿Con quién compartes la mayor parte del día?

Núcleo familiar	1
Papá	1
Mamá	11
Mamá y hermano(a)s	4
Hermano(a)s	4
Mamá y Abuelita	3
Abuelitos	3
Abuelita	7
Otros	1

*Pregunta abierta.

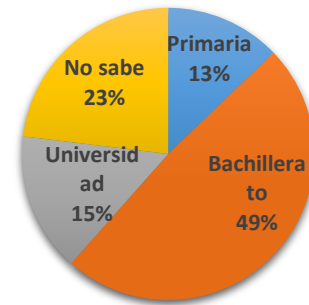


14. Nivel de escolaridad de los padres.

Primaria	5
Bachillerato	19
Universidad	6
No sabe	9

*Pregunta abierta.

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

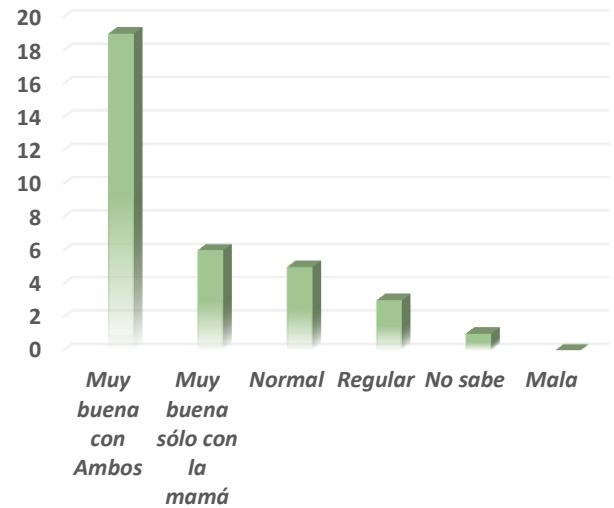


■ Primaria ■ Bachillerato ■ Universidad ■ No sabe

15. ¿Cómo es tu relación con tus padres?

Muy buena con Ambos	19
Muy buena sólo con la mamá	6
Normal	5
Regular	3
No sabe	1
Mala	0

¿CÓMO ES TU RELACIÓN CON TUS PADRES?



ANEXO 3
DIAGNÓSTICO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Nombre: _____

Grado: _____

Mi cabeza estaba rebosante de preguntas.

Pregunté: << Brian ¿tiene nombre tu jirafa? >>

Me miró con esa mirada de disgusto que pone algunas veces y me dijo: << lo primero de todo, no es mi jirafa. A ver si te aclaras, Pixie. En segundo lugar, si quieres saber su nombre, pregúntaselo tú misma cuando la conozcas>>

Brian – chillé- ¡No puedo creer esto que está pasando!

La mirada de disgusto reapareció en su cara.

Pixie – dijo- no va a pasar nada si se lo dices a alguien ¿entiendes eso? Lo que es más, tienes que aceptar escucharla con atención, porque tiene un serio, serio problema, y necesita a alguien que se ocupe de ella de verdad, y que desee arriesgarse por ella.

La forma en que me habló hizo que me pusiera serio. Dije:

Pero Brian ¿la persona de la que estás hablando no eres tú?

Brian negó de manera compungida con la cabeza.

No puedo hacer mucho más por ella. Necesitamos a alguien más, y he pensado que podrías ser tú.

Tragué saliva con auténtica dificultad.

¿Yo? ¿Qué puedo hacer yo?

Después pensé:<< ¡Qué pregunta más tonta! Te dirán lo que tienes que hacer, Pixie. ¡Te lo dirán! >> Y con este pensamiento nos pusimos en pie y nos marchamos en dirección al Zoológico.

Tomado de Matthew Lipman, *Nous*, Ediciones de la Torre, 2004

1. ¿Qué título le pondrías a la historia? _____

2. ¿Cuál frase o palabra te gustó de la historia? _____

3. ¿Cómo te identificarías con la frase o palabra que te gustó? _____

4. ¿Cuáles son los personajes que conversan en la historia?

a. Pixie y Brian

c. Jirafa y Brian

b. La jirafa y Pixie

d. Pixie, Brian y la jirafa

5. ¿A quién se refería Brian cuando dice: “si quieres saber su nombre, pregúntaselo tú misma cuando la conozcas”?

c. Pixie

c. Al narrador

d. La jirafa

d. Los que manejaban el Zoológico

6. ¿Qué nombre crees que tiene la jirafa? _____

7. ¿Quién tenía problemas según Brian?

- a. Él mismo (Brian)
- b. Los que manejaban el Zoológico
- c. Pixie
- d. La jirafa

8. ¿Cuál problema crees que puede tener la jirafa?

9. ¿Cómo has ayudado a alguien que haya tenido algún problema?

10. ¿Por qué es bueno ayudar a las personas que tienen problemas?

11. ¿Quién tenía la cabeza rebotante de preguntas según la historia?

- a. La jirafa
- b. Pixie
- c. Brian
- d. Los que manejaban el Zoológico

12. ¿Qué preguntas te has hecho en tu vida?

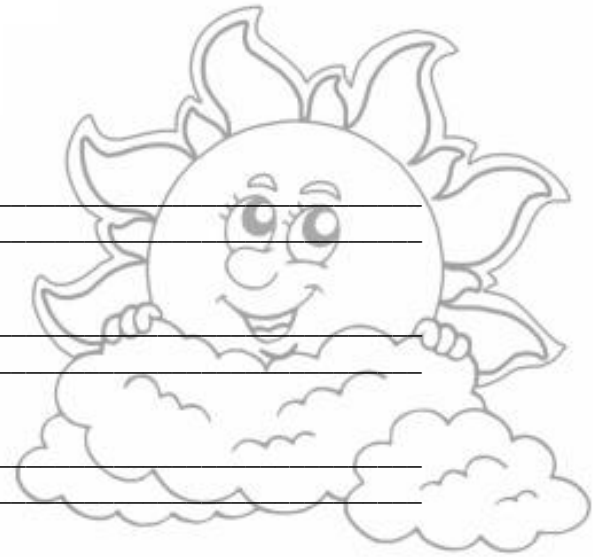
13. Para ti ¿Qué significa arriesgarse?

14. ¿Por cuáles cosas te arriesgarías en la vida?

15. ¿Qué género es el texto leído?

- a. Narrativo
- b. Lírico
- c. Dramático
- d. Otro ¿Cuál? _____

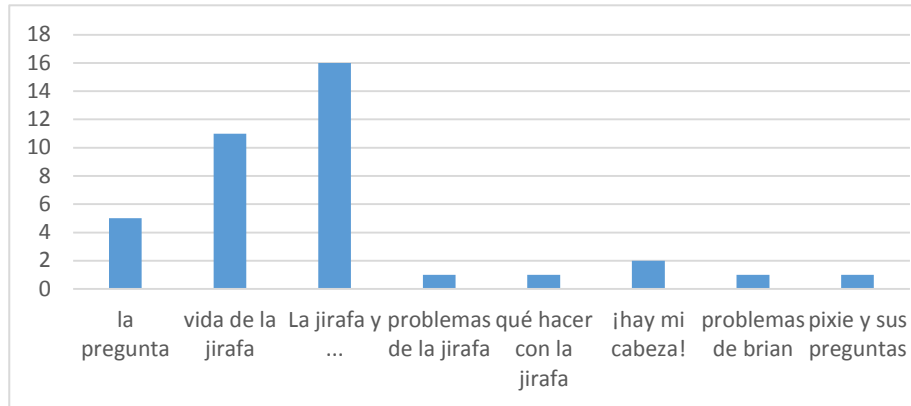
16. ¿De qué trató el texto leído?



ANÁLISIS

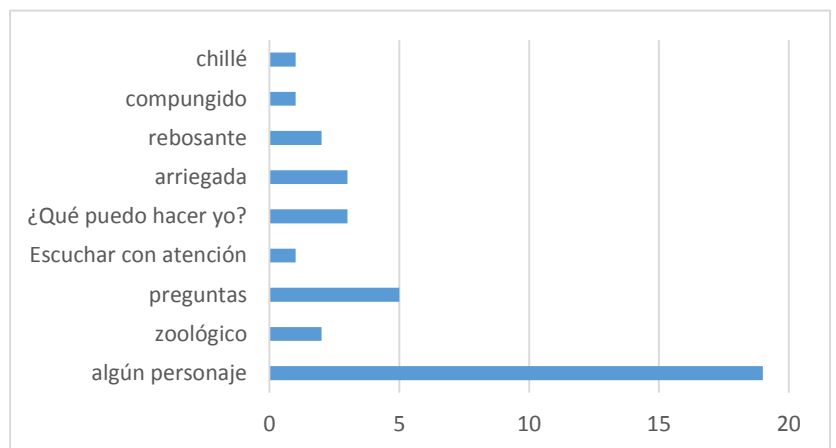
1. ¿Qué título le pondrías a la historia?

la pregunta	5
vida de la jirafa	11
La jirafa y ...	16
problemas de la jirafa	1
qué hacer con la jirafa	1
¡Hay mi cabeza!	2
problemas de Brian	1
Pixie y sus preguntas	1



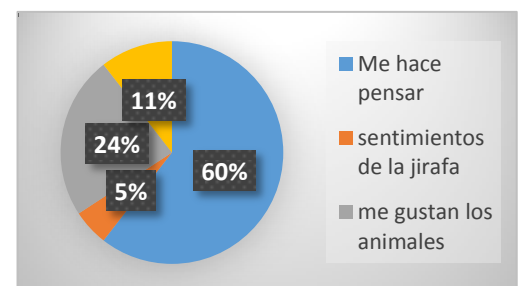
2. ¿Cuál frase o palabra te gustó de la historia

algún personaje	19
zoológico	2
preguntas	5
Escuchar con atención	1
¿Qué puedo hacer yo?	3
arriesgada	3
rebosante	2
compungido	1
chillé	1



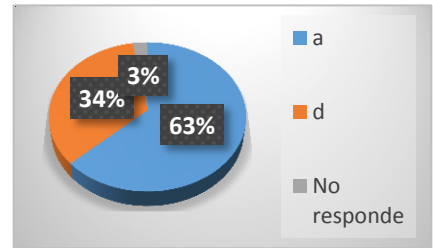
3. ¿Cómo te identificarías con la frase o palabra que te gustó

Me hace pensar	23
sentimientos de la jirafa	2
me gustan los animales	9
Me gusta hacer cosas	4



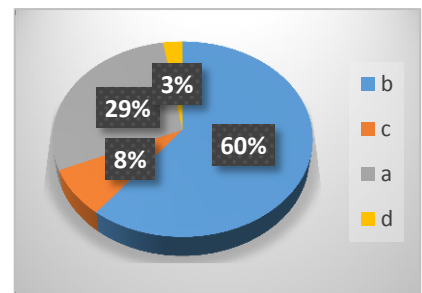
4. ¿Cuáles son los personajes que conversan en la historia?

a	24
d	13
No responde	1



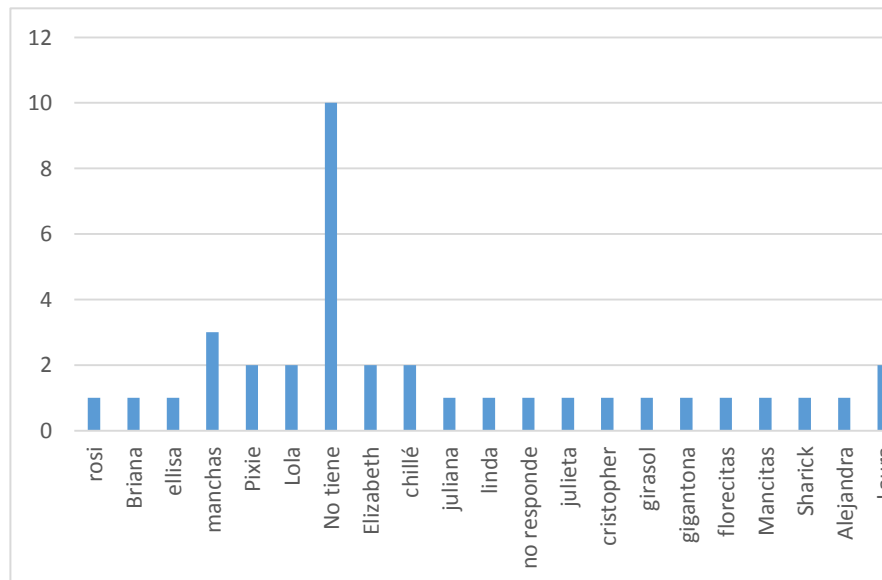
5. ¿A quién se refería Brian cuando dice: “si quieres saber su nombre, pregúntaselo tú misma cuando la conozcas”?

b	23
c	3
a	11
d	1



6. ¿Qué nombre crees que tiene la jirafa?

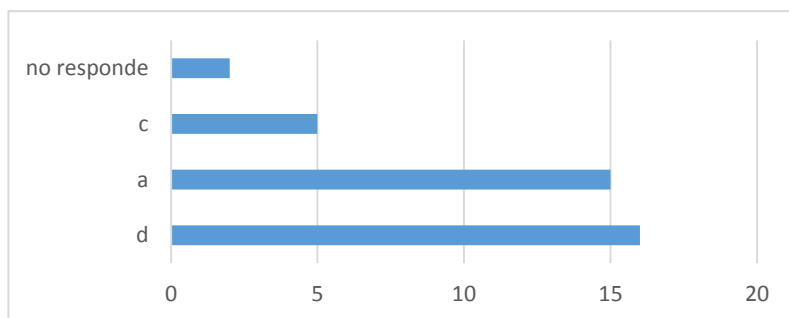
rosi	1
Briana	1
ellisa	1
manchas	3
Pixie	2
Lola	2
No tiene	10
Elizabeth	2
chillé	2
juliana	1
linda	1
no responde	1
julieta	1
crisopher	1
girasol	1
gigantona	1
florechitas	1
Mancitas	1



Sharick	1
Alejandra	1
Laura	2
Zoey	1

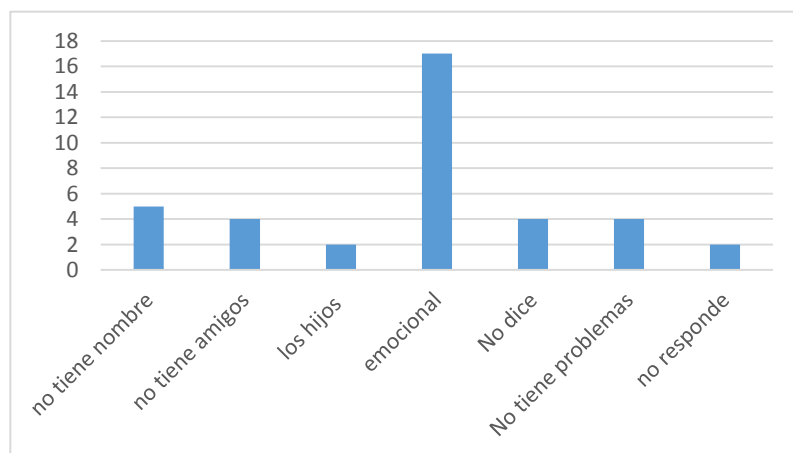
7. ¿Quién tenía problemas según Brian?

d	16
a	15
c	5
no responde	2



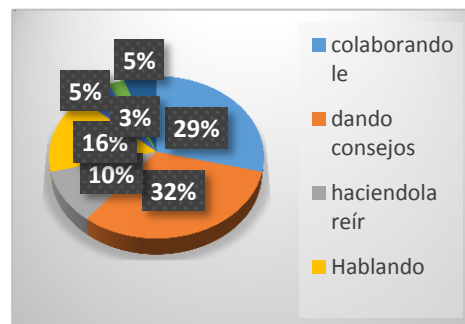
8. ¿Cuál problema crees que puede tener la jirafa?

no tiene nombre	5
no tiene amigos	4
los hijos	2
emocional	17
No dice	4
No tiene problemas	4
no responde	2



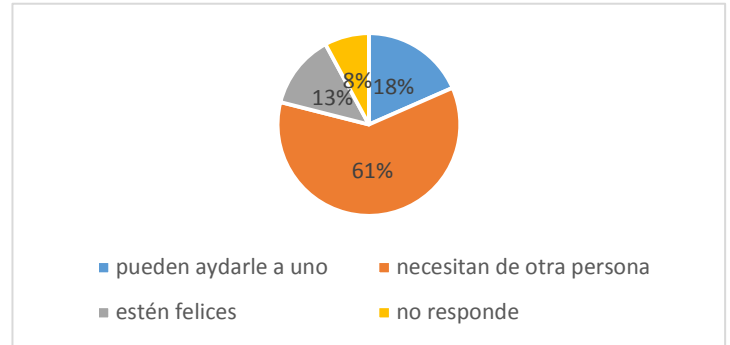
9. ¿Cómo has ayudado a alguien que haya tenido algún problema?

colaborándole	11
dando consejos	12
haciéndola reír	4
Hablando	6
dando amor	2
no he ayudado	1
no responde	2



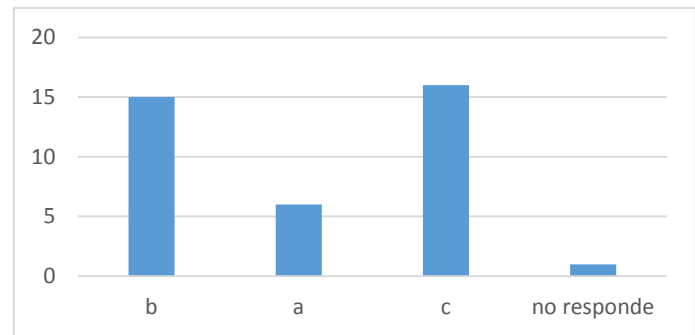
10. ¿Por qué es bueno ayudar a las personas que tienen problemas?

pueden ayudarle a uno	7
necesitan de otra persona	23
estén felices	5
no responde	3



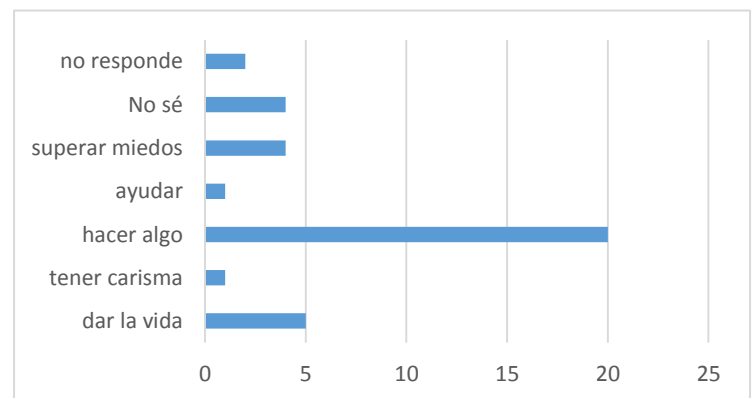
11. ¿Quién tenía la cabeza rebosante de preguntas según la historia?

b	15
a	6
c	16
no responde	1



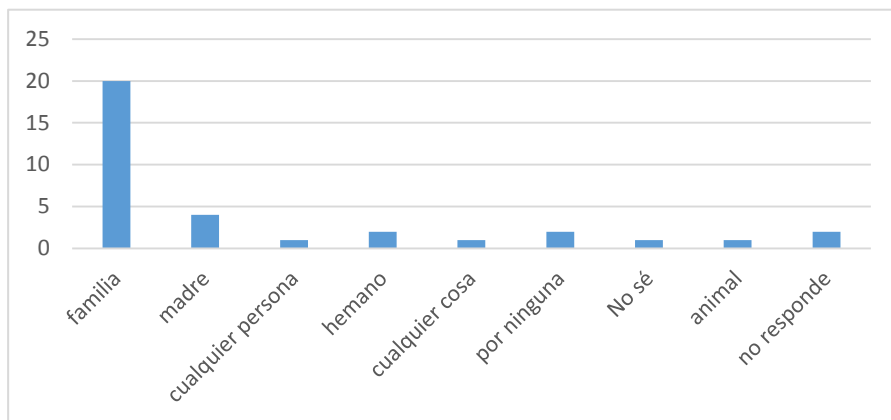
13. Para ti ¿Qué significa arriesgarse?

dar la vida	5
tener carisma	1
hacer algo	20
ayudar	1
superar miedos	4
No sé	4
no responde	2



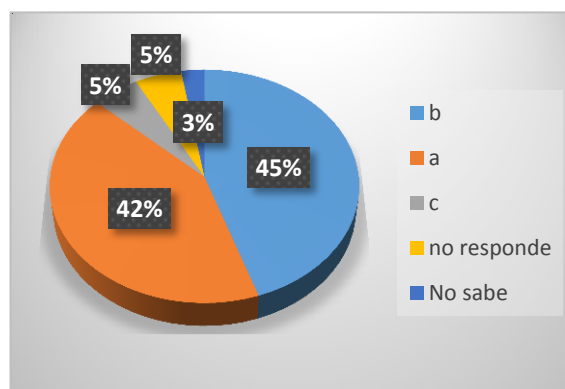
14. ¿Por cuáles cosas te arriesgarías en la vida?

familia	20
madre	4
cualquier persona	1
hermano	2
cualquier cosa	1
por ninguna	2
No sé	1
animal	1
no responde	2



15. ¿Qué género es el texto leído?

b	17
a	16
c	2
no responde	2
No sabe	1



16. ¿De qué trató el texto leído?

problemas y preguntas	6
jirafa	12
jirafa y Brian	12
el nombre de la jirafa	2
mirar el mundo de otra manera	1
No entendí	3
no responde	2



ANEXO 6 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

DESCUBRIR			
NÚCLEOS TEMÁTICOS	ACTIVIDADES	LIBROS	LOGROS
PREOCUPACIONES INFANTILES YO LA PREGUNTA CONCEPTOS INDIVIDUALES	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios conocimiento de sí mismo Talleres individuales Análisis de preguntas Observación de las concepciones individuales Lectura de textos cortos. 	Obras varias - Matthew Lipman	<ul style="list-style-type: none"> Construyo preguntas a partir de mi experiencia de mundo. Relaciono mi conocimiento previo con las temáticas trabajadas. Evidencio la importancia de mis preocupaciones como medio constructor de conocimiento. Reconozco en mis preguntas la posibilidad de generar conocimiento propio. Identifico mis gustos, fortalezas y debilidades en diversos aspectos de mi vida.
CUESTIONAR			
NÚCLEOS TEMÁTICOS	ACTIVIDADES	LIBROS	LOGROS
LA PREGUNTA PROBLEMAS DE LA FILOSOFÍA EL MUNDO CIRCUNDANTE EL OTRO	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios conocimiento del mundo y el otro. Talleres individuales y grupales Análisis de preguntas Observación de las concepciones individuales acerca del saber. Observación de las concepciones individuales acerca de la realidad. Observación de las concepciones individuales acerca de la acción. Lectura de textos cortos. 	Obras varias - Matthew Lipman El principito – Antoine de Saint-Exupery	<ul style="list-style-type: none"> Establezco relaciones entre mis preguntas y el mundo que me rodea. Cuestiono mis pensamientos, entorno y acciones con miras a buscar una posible respuesta. Identifico en los textos literarios una posibilidad para realizar preguntas. Expreso opiniones y juicios de valor acerca de lo que me cuestiono. Respeto otros puntos de vista y genero un diálogo fraterno con el otro.
EXPERIMENTAR			
NÚCLEOS TEMÁTICOS	ACTIVIDADES	LIBROS	LOGROS
LA PREGUNTA EXPERIENCIA LITERARIA LECTURA CRÍTICA LECTURA INFERENCIAL EXOERUENCIA PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> Talleres sobre gustos literarios. Talleres individuales y grupales Desarrollo de preguntas acerca de obras literarias. Lectura de obras literarias. Talleres acerca de lectura crítica. Talleres acerca de lectura inferencial. Lectura de textos cortos. Taller la obra literaria y yo. Taller mi experiencia como lector. 	Obras varias - Matthew Lipman Obras literarias según los gustos de las estudiantes. El principito – Antoine de Saint-Exupery	<ul style="list-style-type: none"> Identifico las experiencias que me produce el texto literario. Establezco relaciones entre mi experiencia lectora, mi contexto y mi comprensión del texto. Comprendo los elementos que componen el texto literario desde una lectura inferencial. Expreso mis opiniones frente al texto y me cuestiono frente al mismo. Reconozco a través de la experiencia literaria la transformación del yo lector. Reconozco mi rol como ser reflexivo en la interpretación y comprensión de la obra literaria.

