

ÉRASE UNA FILOSOFÍA QUE QUERÍA SER ESCRITA: FOMENTO DE
PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA ESCRITURA CREATIVA PARA
EXPLORAR CONCEPTOS FILOSÓFICOS

Trabajo para optar al título de
Licenciado en Filosofía

Modalidad: Proyecto pedagógico-didáctico

Presentado por

Walter Andrés Franco Vallejo

Cod.: 2017132013

Directora

María Camila Espitia Doncel

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencia Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C.

2025

Agradecimientos

Siempre he caído en la idea de que somos narraciones, somos historias, somos voces, somos letras que se sumergen, poco a poco, en la vida del otro, en los desenlaces, en sus nudos, en sus pliegues. Este trabajo no solo expresa lo que quiero ser como docente sino, también una visión amplia de lo que quiero ser al escribir y a quién le quiero escribir. Este trabajo, al igual que mi vida misma, agradece a las mismas manos, a las mismas sonrisas, a los mismos apoyos. A las mismas personas que día tras día me apoyaron, me recogieron, me gritaron y me amaron con todo lo que soy y con todo lo que seré, con mis historias melancólicas, mis sueños rotos y mis ideales cambiantes.

Somos historias y la mía no tendría sentido sin tres personajes principales que habitan en mí y conmigo: le agradezco a mi madre, que basta solo una sonrisa para querer vivirla para siempre, basta solo un empujón de ella para hacerme levantar del vacío en el que me convierto en la noche. No hay palabras (o no las he encontrado) para agradecerle, agradecerle ser ella y permitirme ser yo, permitirme ser su hijo, permitirme abrazarla, quererla y tenerla. Estas palabras se quedan cortas, no hay suficiente espacio, no hay suficiente tinta que me alcancen para decirle que más que quererla y adorarla, la admiro. Por otro lado, no solo le agradezco por lo que hace por mí, por lo que hizo y por lo que hará, le agradezco por lo que me dio, me dio, sin tratar de ser cursi, una mujer que habita conmigo, vive dentro de mí, vive ahí donde uno guarda los recuerdos bonitos, los que no quiere olvidar. Agradezco a mi hermana, por su apoyo, por verme y quererme, por adoptarme como si fuese de ella, como si me hubiera tenido en su vientre, en su alma. Agradezco a ella a su esfuerzo por tenerme acá, por luchar por mí, por compartir todo conmigo, por aceptarme con las narrativas sórdidas que a veces soy. Agradezco por los espacios, por el silencio, por los abrazos y la escucha. No estarían estas palabras acá si no fuera por ella.

Por último, pero no menos importante, agradezco al amor de mi vida, a esa pequeña idea que disfruto tener en mi rincón, en mi día, en mi noche. Le agradezco por su amor, por su paciencia, por su sonrisa y su dedicación. Agradezco a mi Samy, también, por escogerme, por hacerme su amigo, su compañero, su tío, su cómplice. Te agradezco por todo, me has dado tanto en tan poco tiempo.

Resumen

Este estudio presenta la forma como se ha abordado la enseñanza de la filosofía en secundaria mediante la escritura creativa, una estrategia educativa que conecta conceptos filosóficos con las experiencias personales de los alumnos. Desde las posibilidades que ofrece la narrativa (el cuento, la poesía, la carta, la narración...) se planificó una propuesta didáctica que fue aplicada en el curso 10-03 de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Esta propuesta didáctica consta de 10 sesiones didácticas con una temática de trabajo centrado en temas de Friedrich Nietzsche. La propuesta metodológica entendía el análisis teórico y la exploración literaria desde la producción, a partir de la misma literatura, de forma tal que propiciara la reflexión crítica y el acercamiento a los temas literarios por parte de los alumnos.

Los resultados muestran que la escritura creativa favorece el aprendizaje significativo, permitiendo el acercamiento y la comprensión de los conceptos filosóficos desde sus respectivos contextos. Se registró también cierto fortalecimiento en las habilidades del pensamiento crítico y creativo, y el uso de sus propias vivencias para dialogar acerca de los conceptos filosóficos. Todo ello confirma que la escritura creativa es una herramienta útil para (re)definir la enseñanza de la filosofía como un proceso didáctico significativo para los alumnos que analizan por escrito, mediante la escritura creativa, su propia experiencia como recurso de "contar conocimientos".

Palabras clave: Escritura creativa, filosofía, aprendizaje significativo, pensamiento crítico, géneros literarios, reflexión creativa, experiencias personales.

Abstract

This study presents the way in which the teaching of philosophy in secondary school has been approached through creative writing, an educational strategy that connects philosophical concepts with the personal experiences of students. From the possibilities offered by narrative (story, poetry, letter, narration...), a didactic proposal was planned -a literary carnival- which was applied in section 10-03 of the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. This didactic proposal consists of 10 didactic sessions with a work theme focused on themes from Friedrich Nietzsche. The methodological proposal included theoretical analysis and literary exploration from production, from the literature itself, in such a way as to encourage critical reflection and an approach to literary themes by the students.

The results show that creative writing favors meaningful learning, allowing the approach and understanding of philosophical concepts from their respective contexts. There was also some strengthening in the skills of critical and creative thinking, and the use of their own experiences to dialogue about philosophical topics. All of this confirms that creative writing is a useful tool to (re)define the teaching of philosophy as a meaningful didactic process for students who analyze in writing, through creative writing, their own experience as a resource for "telling knowledge."

Keywords: Creative writing, philosophy, meaningful learning, critical thinking, literary genres, creative reflection, personal experiences.

Tabla de contenido

Lista de Tablas	7
1. Definición del problema	8
2. Marco teórico	13
2.1 Conceptos fundamentales	14
2.2 Escritura creativa en filosofía	14
2.3 Narrativa Filosófica	17
2.4 Literatura filosófica	21
3. Antecedentes	26
3.1 La filosofía y el arte en la narrativa de la producción poética	27
3.2 Potenciando la Creatividad Humana en el Aula mediante Talleres de Escritura Creativa30	
3.3 Filosofía e Infancia en la Escritura Poética en Contexto Rural	31
3.4 La novela existencialista, narrativa filosófica	34
3.5 Filosofía como forma de vida. Laboratorio de Escritura: estrategia pedagógica	36
4 Justificación pedagógica	40
4.1 Fundamentos pedagógicos	43
4.2 Pensamiento Crítico	44
4.3 Creatividad en la Educación	47
4.4 Aprendizaje Significativo	49
5 Objetivos de la propuesta	52
5.1 Objetivo general	52
5.2 Objetivos específicos	52
Metodología y Estrategias Pedagógicas	53
6.1 Participantes	53
6.2 Procedimiento	56
6.3 Evaluación	62
6.4 Descripción de actividades	65
6.4.1 Semana uno y dos	66
6.4.2 Semana tres	70
6.4.3 Semana 4	72
6.4.4 Semana 5	74
6.5 Recursos	75
6.5.1 Semana 2: “Dios ha muerto”- Epistolar	75

6.5.2	Semana 3: “Superhombre”- Cuento	78
6.5.3	Semana 3: “Voluntad de Poder” – Poesía	80
6.5.4	Semana 5: Narrativa	84
7.2	Instrumentos de medición	87
7.3	Procedimiento	88
7.4	Análisis cuantitativo del Pretest	89
7.5	Análisis cuantitativo del postest	91
7.6	Análisis cuantitativo del Grupo Control	98
7.7	Análisis cualitativo del Pretest	101
7.8	Análisis cualitativo del postest	103
7.8.1	Progresión categorial del pensamiento crítico	104
7.8.2	Progresión categorial del pensamiento creativo	110
7.8.3	Progresión categorial de la reflexión filosófica	115
7.8.4	Progresión categorial de la cotidianidad	120
7.8.5	Progresión categorial del pensamiento critico	126
8.7.6	Progresión categorial del pensamiento creativo	127
8.7.7	Progresión categorial de la reflexión filosófica	128
7.8.8	Progresión categorial de la cotidianidad	129
7.8.9	Discusión y contraste cualitativo: postest Grupo Experimental vs. Grupo control	130
7.8.10	Reflexión filosófica y pensamiento crítico	130
7.8.11	Pensamiento creativo y cotidianidad	132
7.8.12	Conclusiones del contraste	133
	Conclusión	135
	Referencias	138

Lista de Tablas

Tabla 1	Promedios de los criterios evaluativos en el pretest-----	90
Tabla 2	Descriptivos de las variables -----	93
Tabla 3	Promedios de los criterios evaluativos por género (postest) -----	98
Tabla 4	Promedios de los criterios evaluativos en el postest – Grupo Control -----	99
Tabla 5	Del Conflicto Social al Cuestionamiento Ontológico -----	104
Tabla 6	Progresión del pensamiento creativo -----	110
Tabla 7	Progresión de la reflexión filosófica-----	116
Tabla 8	Progresión de la cotidianidad-----	120
Tabla 9	Del Lamento personal a la interpelación conceptual -----	126
Tabla 10	De la metáfora al instrumento) -----	127
Tabla 11	De la inhibición emocional a la afirmación vitalista (Estudiante 3)-----	128
Tabla 12	De la descripción simple a la crítica social-----	129
Tabla 13	De la dependencia a la autonomía -----	131
Tabla 14	De la evasión a la creación útil-----	132

1. Definición del problema

La enseñanza de la filosofía en secundaria enfrenta desafíos que, a mi lectura, las metodologías tradicionales no pueden dar frente. El sistema educativo actual no solo está siendo modificado por múltiples factores sociales y tecnológicos, sino también está siendo afectado por cómo inciden, estos cambios, de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, incluida la filosofía. En este sentido, estas transformaciones involucran cambios en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, ya no solo basta pensarse el contenido, es necesario entrar a pensarse las metodologías pedagógicas para que respondan a las demandas de una realidad educativa en constante cambio. Marcada por las comunicaciones mediadas por la tecnología, las narrativas sociales y las problemáticas actuales haciendo nuevas formas de entender el mundo y cómo los y las estudiantes pueden relacionarse con el conocimiento. Teniendo esto en cuenta, Nieto Mendoza (2023) subraya que las metodologías tradicionales, centradas en la transmisión pasiva de contenidos, han quedado insuficientes, reconociendo la importancia y necesidad de integrar la teoría con la práctica, reconociendo, de esta manera, las realidades concretas de los y las estudiantes para que la filosofía se convierta en una herramienta significativa que interpreta y transforme su entorno. Siguiendo la línea del autor, no se trata de hacer un caso omiso a la realidad los y las estudiantes y saturarlos con discursos que dijeron personas hace tiempo, sino que se trata de abordar diferentes factores por los que atraviesa el y la estudiante y *aplicarles* filosofía. En palabras de Gaviria (2008) “Despertar la actitud filosófica es importante, ya que permite, por un lado, problematizar las grandes preguntas de la filosofía y, por otro, problematizar la propia existencia del estudiante y su relación con el mundo, los otros y la tradición histórico-cultural”. (p. 111) En este sentido, no se trata de solo abordar conceptos

teóricos o abstractos, se trata de conectar esos problemas con la realidad concreta de los y las estudiantes.

Por otro lado, el impacto de la tecnología en la vida de los y las estudiantes es evidente y permanente. El acceso instantáneo a la información, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería han transformado profundamente cómo las y los jóvenes comprenden el mundo y a sí mismos. Las clases de filosofía rara vez exploran los cambios que ocurren a nivel social o individual y raramente los aborda en sus métodos de enseñanza, alejando más a los y las estudiantes de una experiencia filosófica. Para esto, podemos tomar las palabras de Leguizamón (2016, citado en Berrio Peña, 2023):

(...) la cantidad de temas y contenidos generaba en los maestros la creencia de que sería necesario emprender la difícil tarea de recorrer la historia de la filosofía desde los presocráticos hasta hoy, aun cuando estos temas no estuvieran relacionados con la experiencia, el contexto o la vida de sus estudiantes. Sin duda alguna, los más afectados por esta situación eran los estudiantes, quienes se veían enfrentados al aprendizaje de una serie de conocimientos que no tenían mucho que ver con sus preocupaciones e intereses. (p. 196)

Las clases de filosofía, en lugar de utilizar herramientas o metodologías tradicionales, podrían crear conexiones para alejar a la filosofía de ese terreno abstracto en el que mantiene y acercarla más a las experiencias individuales de los y las estudiantes. Pero, desde que se mantenga en esta necesidad de recurrir a metodologías tradicionales, la desconexión limitaría la relevancia de la filosofía para los y las estudiantes y reduciría el interés para involucrarse de manera significativa en la construcción de conceptos filosóficos a partir de su propia experiencia.

Las narrativas sociales también han cambiado. Hoy en día, los y las estudiantes están expuestos a toda clase de historias y perspectivas que modelan sus valores, creencias y actitudes hacia la vida. La identidad, la diversidad y la justicia social son temas recurrentes en el discurso público y en la vida de los y las estudiantes; de hecho, en palabras de Erazo Caicedo (2009):

Los procesos de subjetivación juvenil contemporáneos están siendo acelerados y transformados vertiginosamente a raíz de su interacción cotidiana con las mediaciones tecnológicas, particularmente las TIC y los new media. En este contexto, los y las jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, iglesia), transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación. (p. 1303)

Esta transformación explica por qué los y las estudiantes demandan contenidos que dialoguen con sus propias preocupaciones y experiencias, demostrando la necesidad de adaptarse a nuevas narrativas. Sin embargo, dado que la enseñanza de la filosofía a menudo no se adapta a estas nuevas narrativas, suele recurrir a metodologías tradicionales basadas en la transmisión de contenidos, resultando poco atractiva para los jóvenes; de hecho, esta metodología puede generar poca motivación o desconexión cuando no se les permite cuestionar y reflexionar creativamente sobre temas desde su propia perspectiva.

Por lo tanto, el *verdadero* desafío consiste en diseñar espacios de aprendizaje que permita a los y las estudiantes conectarse con sus vivencias y experiencias con las cuestiones filosóficas. En este sentido, esta propuesta pedagógica considera la escritura creativa como una vía idónea para que los y las estudiantes articulen sus ideas y emociones en diálogo con

los conceptos filosóficos, facilitando una comprensión más significativa y compromiso con la filosofía. Como dice Labarthe y Herrera Vásquez (2016) en su artículo titulado *Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa*: “esta dimensión de la escritura como modelo de enseñanza y aprendizaje posibilita el perfeccionamiento del pensamiento divergente de los estudiantes, enfrentándoles a resolver problemas de manera lateral.” (p. 23)

La escritura facilita una comprensión más profunda de los diferentes conceptos y temas estudiados. Así pues, proporcionar una plataforma donde los y las estudiantes pueden usar la narrativa, la poesía y otras formas de escritura literaria para explorar los conceptos de la filosofía y crear un espacio para relacionar la filosofía con la vida real y las experiencias humanas. Como resultado, la escritura facilitaría el diálogo entre los pensamientos creativos y la vida de los y las estudiantes; ayuda a transformar la filosofía en una disciplina relevante y vital, no un concepto abstracto que no tiene relación con sus vidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta de investigación y docencia pretende utilizar la escritura creativa como herramienta para facilitar una comprensión más enriquecida y significativa de los conceptos filosóficos, sin privilegiar unos sobre otros, se trata, entonces, de enfocar la metodología a que permita que los y las estudiantes se puedan apropiarse de cualquier idea a partir de sus propias experiencias y vivencias. La escritura creativa se considera aquí no sólo como un medio de expresión, sino también como una forma activa de reflexión, que permite a los y las estudiantes conectar conceptos filosóficos con sus propias experiencias y desafíos de la vida contemporánea, o en palabras de Prada Dussán , Acevedo Zapa, & Hernán Prieto (2019):

(...) es de interés que la escritura que se ponga en juego involucre no el pensamiento teórico del estudiante o el filósofo, sino su pensamiento vivido. Aquel que sus actos, palabras, afectos

y diálogo interior cotidianos dejan ver que posee efectivamente ese pensamiento que lo mueve a actuar, diferente de aquel otro ‘de café o tertulia’ que se queda en palabras y especulaciones, sin tocar la propia vida. (p. 11)

Este texto nos plantea cómo la escritura deja de ser un ejercicio mecánico para transformarse en un espacio de búsqueda e indagación íntima, el y la estudiante va más allá del rol de receptor y pasa a poner en juego su “pensamiento vivido” cuando se articula las vivencias con los contenidos filosóficos. En otras palabras, la escritura funge como un puente entre la teoría y experiencia convirtiendo la reflexión en un acto auténtico que enlaza la filosofía con la realidad de los y las estudiantes. Inspirado en los principios del aprendizaje significativo este enfoque tiene como objetivo desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y personalizar conceptos filosóficos a través de diferentes géneros literarios. Por ejemplo, como se señala Rivera (2014):

(...) el aprendizaje significativo ocurre cuando la persona interactúa con su entorno y de esta manera construye sus representaciones personales, por lo que, es necesario que realice juicios de valor que le permiten tomar decisiones en base a ciertos parámetros de referencia. (p. 47)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escritura creativa brinda un espacio en donde la y el estudiante no solo reproducen ideas, sino que, a partir de su entorno, interactúan con ellas para construir un significado personal. Por ejemplo, si escriben un poema o narrativa filosófica sobre el concepto de justicia, el y la estudiante interpelan a sus experiencias relacionada con lo justo o injusto, analizando y reflexionando como las experiencias se pueden relacionar con las teorías estudiadas. Este trabajo implica que los y las estudiantes

realicen juicios de valor basándose en sus sentimientos y percepciones y no solo en entender un concepto.

En particular, el objetivo es animar a los y las estudiantes a pensar en sus vivencias cotidianas, sus creencias y valores, y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo. La propuesta se basa en la idea de que la escritura creativa puede servir como puente entre la filosofía y el mundo real, brindando a los y las estudiantes la oportunidad de explorar sus propias perspectivas y cuestionar el conocimiento de una manera accesible y relevante.

En este sentido, los objetivos específicos de esta propuesta didáctica son, en primer lugar, determinar cómo la escritura creativa puede facilitar la comprensión de conceptos filosóficos en estudiantes de decimo grado de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central y, en segundo lugar, evaluar el impacto de esta técnica en el desarrollo de habilidades críticas y creativas. Para ello, se explorará la relación entre el pensamiento filosófico y la creatividad, y se planteará un método de enseñanza en el que los y las estudiantes no sólo adquieran conocimientos, sino que también participen activamente en la construcción de su conocimiento. Además, la propuesta pretende responder preguntas clave como: ¿Cómo permite la escritura creativa a los estudiantes conectar conceptos filosóficos con sus propias vidas? ¿Cómo anima este enfoque a los estudiantes a desarrollar una actitud reflexiva hacia los problemas de su entorno inmediato? Al responder a estas preguntas, esperamos proporcionar un método que no sólo promueva el estudio de la filosofía, sino también una forma de pensar sobre la filosofía que sea accesible, interactiva y apropiada a las necesidades y experiencias de los estudiantes.

2. Marco teórico

2.1 Conceptos fundamentales

Esta investigación se sustenta en cuatro conceptos principales que integran el marco teórico de la propuesta didáctica. En este sentido, estos conceptos van más allá de la mera clasificación de géneros literarios y se propone un cambio en las dimensiones epistemológicas que guían el proceso educativo. En palabras de Cherres Vargas y Aguilar Gordón (2025) “El marco conceptual que se consolida a partir de la reflexión filosófica permite desarrollar estrategias para el aprendizaje significativo, puesto que examina y evalúa los procesos se están desarrollando en el hecho educativo” (p. 108) Siguiendo las palabras de las autoras, los conceptos acá planteados —Escritura creativa en Filosofía, Narrativa filosófica, Literatura filosófica y Pedagogía experiencial filosófica— no responden a categorías arbitrarias, sino todo lo contrario, responde a un resultado de reflexión teórica que posibilita no solo desarrollar estrategias pedagógicas coherentes con el aprendizaje significativo, sino, que plantea un evaluar continuo sobre la propuesta y si se cumple con los objetivos formativos. En este sentido, no se abordaron los géneros literarios (carta, cuento, poesía, narración) como conceptos principales, sino como herramientas técnicas de aplicación. Si bien, estos géneros literarios son útiles para una implementación práctica, no son capaces de proporcionar los criterios epistemológicos suficientes para analizar y evaluar la efectividad del proceso educativo.

2.2 Escritura creativa en filosofía

En la investigación que acá se desarrolla partimos de la idea de que la filosofía debe ir de la mano de la escritura y de la lectura, creando una relación simbiótica funcional que alimenta no solo la curiosidad del y de la estudiante, sino que va construyendo historia, narrativa que no solo les sirve para conocerse y conocer a las demás personas, escuchar,

identificar su voz como una voz creadora y creativa. En este sentido, la escritura creativa en filosofía se aleja sustancialmente de la escritura filosófica tradicional en sus objetivos, métodos y alcances pedagógicos o en palabras de Prada Dussán, (2019) “el artículo de revista científica (*paper*), entendido como la forma actual privilegiada de producción filosófica” (p. 17) buscando mantener “un punto de vista neutral, que aparentemente no entra en relación con quien lo construye o quien lo estudia” (p. 29). Por otro lado, la escritura creativa en filosofía constituye “un ejercicio espiritual” donde “la escritura filosófica reflexiona acerca de la propia existencia, afectando sobre esta” (p. 10) o, para reforzar esta idea, Calle y Aguilera (2023) argumentan que “La escritura creativa implica la expresión espontánea de la forma como el estudiante concibe el mundo que lo rodea, con un componente personal que le da originalidad a lo escrito” (p. 4), estableciendo así una relación íntima entre el discurso y la experiencia vital.

La escritura creativa es un proceso multifacético que implica la traducción de sentimientos, pensamientos e ideas en textos literarios, donde la metáfora, por ejemplo, pueda habitar y estar. Alejándose, entonces, de la escritura filosófica que opera desde la “filosofía discursiva” donde “los objetos sobre los cuales se teoriza pueden ser separados de las condiciones en las cuales emergieron” (Prada Dussán, 2019, p. 21-22), la escritura creativa en filosofía se fundamenta en lo que Prada Dussán denomina “una dialéctica de ida y vuelta constante, de alimentación mutua entre escritura y vida” (p. 10). Como señala Mera Lomas (2025) “(...) la escritura creativa influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico, al combinar procesos metacognitivos, enfoques constructivistas y socioculturales (...)” (p. 9), permitiendo que pensamientos, sentimientos y realidad se *materialicen* en el papel a través de distintos géneros narrativos.

Este proceso de escritura implica la imaginación y la expresión personal; su huella debe estar impregnada en el texto. No basta escribir por escribir, sino dejarse ahí en el papel, dejar lo que siente, lo que piensa y lo que imagina. La escritura creativa en la filosofía “es de interés que la escritura que se ponga en juego involucre no el pensamiento teórico del estudiante o el filósofo, sino su pensamiento vivido. Aquél que sus actos, palabras, afectos y diálogo interior cotidianos dejan ver que posee efectivamente (...)” (Prada Dussán, 2019, p. 11). Siguiendo la perspectiva del autor, la escritura creativa en filosofía se convierte en un proceso de construcción experiencial donde coincide la subjetividad del y de la estudiante, el dominio de géneros literario y la profundidad reflexiva que caracteriza al pensamiento filosófico y se aleja, entonces, de la creencia que la escritura es una mera expresión emocional. De esta manera, los textos se convierten en un lugar de encuentro entre la creatividad personal, los recursos narrativos y los conceptos filosóficos, teniendo como resultado una síntesis única que va más allá de la reproducción mecánica de ideas y la instrumentalización de la escritura. Ya situándonos en la investigación y en las intenciones de integrar la escritura creativa con la filosofía, podemos vislumbrar un escenario poderoso que ayuda a dinamizar el aprendizaje y lograr que los y las estudiantes se involucren con los conceptos de forma más profunda. Para clarificar este enfoque, es fundamental precisar qué entendemos por “lo filosófico” en el contexto de esta investigación. Siguiendo la lectura que Prada Dussán, Acevedo y Prieto (2019) retoman de Hadot, la filosofía, en el sentido de las escuelas estoicas, no se concibe como el simple estudio de contenidos teóricos abstractos, sino como “la práctica vivida de las virtudes [...] donde existe una relación íntima entre discurso y vida” (p. 25) permitiendo que los y las estudiantes reconozcan en las teorías sus ideas y sus sentimientos facilitando una comprensión más profunda de los temas estudiados. Esta escritura, debo aclarar, no es una escritura individual, aunque hace parte del proceso; al

darse en aula de clase, es menester ser compartida con los demás. Según Guzmán Ayala y Bermúdez Cotrina (2018) situándonos en los talleres de escritura creativa:

(...) se constituye en un espacio abierto en el aula de clase, en donde se facilite la interacción de los estudiantes entre sus conocimientos y sus vivencias, con el fin de facilitar la lectura compartida y la discusión grupal que implica al mejoramiento de los textos producidos y les permite a los participantes aprender a mirar, nombrar y sentir el mundo de una manera diferente a la tradicional. (pp. 86-87)

Entonces, es importante la escucha, construir con los y las demás en las aulas de clase. Crear identidad no solo a partir de lo que siento o cómo escribo, sino también a partir del otro como igual, como crítico que aporta, que construye experiencia y conocimiento. La filosofía, entendida como “práctica de transformación de sí mismo” (Prada Dussán, 2019, p. 24) puede utilizar estos espacios en donde se hace uso de la escritura creativa, no solo para que los estudiantes se apropien de los conceptos desde sus narrativas, sino se aporte al otro desde sus experiencias, desde sus voces, desde su conocimiento, desde la intención de mejorar conjuntamente. En este sentido, la escritura creativa en la filosofía podría potenciar la experiencia de los estudiantes al crear narrativas vivenciales y significativas que integren pensamiento vivido y reflexión crítica, diferenciándose así de la escritura filosófica tradicional que opera desde la neutralidad académica

2.3 Narrativa Filosófica

Somos narradores por excelencia, vivimos contando historias, lo que nos pasó en el aula de clase, lo que nos pasa con la persona que nos gusta, lo que pasa al abordar cierto libro. Contamos historias por deporte y nos gusta escucharlas, sentirnos protagonista de historias ajenas, historias que no nos pertenecen, pero hacemos nuestras cuando la

interiorizamos, cuando la recordamos, cuando la compartimos. En este punto de la investigación, la narrativa filosófica se refiere a la utilización de historias, relatos o narraciones como herramienta para explorar, comunicar ideas y conceptos filosóficos. Se trata de articular conceptos filosóficos con historias o hechos concretos, logrando, de esta manera, su comprensión y aplicación a la vida real.

Esta articulación opera mediante tres ejes específicos: en primer lugar, por encarnación experiencial, los conceptos, en este punto, se materializan en personajes y situaciones narrativas concretas que permiten al estudiante experimentar existencialmente conceptos como, por ejemplo, “libertad” o “justicia”. Como señala Prada Dussán (2019), la narrativa filosófica permite que “las ideas objetivas se sitúen en la pregunta de quién en particular” (p. 30), transformando la conceptualización teórica en experiencia vivida. En un segundo lugar, por mediación dialógica: el o la estudiante establece un diálogo reflexivo entre su experiencia personal y los conceptos filosóficos a través de la construcción narrativa, creando lo que Prada Dussán denomina “una dialéctica de ida y vuelta constante, de alimentación mutua entre la escritura y vida” (p. 10). En tercer lugar, por problematización creativa, en este lugar la narrativa se convierte en espacio de cuestionamiento que permite al estudiante “convertirse en problema filosófico” para sí mismo (p. 30) utilizando la historia como vehículo para examinar sus propias concepciones y valores en relación con los conceptos estudiados.

La narrativa filosófica logra hacer accesibles y tangibles las ideas o argumentos que suelen estar en la filosofía. Bien nos dice Moratalla (2005), en su texto titulado *Via narrativa de la filosofía*, que la narrativa filosófica “(...) es una manera de estar a la altura de nuestra realidad, a la altura de nuestro tiempo” y “es otra forma de decir y hacer una filosofía del

lenguaje y una filosofía de la historia en la actualidad.” (pp. 1-2). Esta perspectiva es crucial para comprender que la articulación entre conceptos filosóficos e historias concretas va más allá de la mera ubicación espacial de ideas en escenarios narrativos. Como nos dice el propio Domingo Moratalla, no se trata simplemente de contar una historia y mencionar un concepto, sino de establecer procesos de mediación epistemológica que permiten la construcción activa de significados filosóficos a partir de la experiencia narrativa.

Esta articulación entre conceptos filosóficos y narrativa, se desarrollan en tres niveles distintos: en el nivel experiencial, en este punto, la narrativa filosófica permite que conceptos abstractos se encarnen en situaciones concretas y conflictos existenciales reconocibles. Como nos dice Álvarez (2016) “(...) los relatos sacan a los alumnos de su realidad, de sí mismos, y los arrojan a lo que está fuera, al otro, a mundos más allá de su experiencia y que por medio del relato tienen ocasión de experimentar (...)” (p. 10), facilitando que ideas abstractas adquieran materialidad experiencial. En el nivel dialógico, siguiendo a Ortiz (2021) “la narrativa permite al investigador interpretar y comprender de manera crítica la realidad que evocan los múltiples discursos que circulan y originan el problema” (p. 187). Estableciendo un diálogo reflexivo donde el o la estudiante no consumen pasivamente el concepto filosófico, todo lo contrario, lo reconstruye activamente a través de la narrativa. En el nivel crítico-transformativo, como argumenta Parra Herrera (2023) la narrativa filosófica funciona como espacio donde “los relatos y biografías son también formas políticas que pueden permitir a los individuos hacer frente a las formas de dominación” (p. 149). Utilizando la historia no como un simple vehículo de transmisión, sino como herramienta de problematización que permite examinar concepciones y valores en relación dialéctica con los conceptos estudiados.

Estas narrativas pueden ser utilizadas como una estrategia pedagógica que facilite el aprendizaje y la reflexión sobre conceptos filosóficos. Al crear un espacio donde los y las estudiantes puedan crear historias y personajes, se les brinda la oportunidad de explorar y expresar sus propias perspectivas, su propia voz y creencia sobre los fundamentos de la filosofía porque se reflexiona sobre la narrativa y los aportes de la filosofía a la vida de los y las estudiantes, una filosofía más cercana, más actual, más de ellos. Se trata de poner en diálogo el género de la narrativa con los conceptos filosóficos y la experiencia vivencial del y de la estudiante para crear algo, un algo con voz, con personalidad, con intención y, sobre todo, con historia. En este sentido, Moratalla (2005) nos dice lo siguiente:

(...) hay que señalar que tanto el poder de la narración para pensar nuestro mundo (...) como para pensar nuestra acción en él (...), se basa en la estructura esencialmente narrativa de la vida humana; la narración puede convertirse en un paradigma tan poderoso para el pensamiento porque la vida humana es, de principio a fin, narración. (p. 6)

En este sentido, hablar de narración en filosofía implica entenderla como una mediación que articula el tiempo humano, la experiencia y el sentido. Como argumenta Paul Ricoeur en *Tiempo y narración I* “el tiempo se hace humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 39). De este modo, la narrativa filosófica no solo permite explorar diferentes situaciones de nuestra realidad sino también reflexionar y comprender el mundo en el que vivimos, analizar nuestras acciones y su sentido en el marco de una historia. Teniendo esto en cuenta, se trata de superar la noción básica de estructura de una historia: inicio, nudo y desenlace. Ricoeur (2004) enfatiza que la clave está en la *trama* (mythos), capaz de integrar “los acontecimientos múltiples y

dispersos” organizándolos en una totalidad significativa (p. 32). Así, lo importante no es simplemente que la vida “tenga el formato” de un cuento, sino que la narración nos permite dar sentido, interpretar retrospectivamente y proyectar en el tiempo nuestra experiencia. Por eso, la narrativa filosófica abre un espacio donde el análisis de la motivación, el sentido de las decisiones y la construcción de identidad se vuelven posibles porque la persona se reconoce y configura en la propia historia, lo que Ricoeur (2004) denomina “identidad narrativa” (p. 140).

2.4 Literatura filosófica

En el marco de esta investigación tanto la escritura creativa como la narrativa filosófica nos dan espacios de creación y de reflexión, pero, en este punto, siento que es necesario introducir otro concepto que puede dar un poco más de forma a lo que se quiere: la literatura filosófica. Este concepto actúa como puente que articula la reflexión filosófica con las diferentes formas narrativa que nos da la literatura. Esta unión, por decirlo de algún modo, permite que los y las estudiantes puedan experimentar y expresar ideas abstractas de manera íntima y personal. Este concepto, nos da cierto “arriesgar”, como dice Blanchot (2002) en *El espacio literario*, la literatura es el espacio donde las palabras se atreven, donde el pensamiento no solo se enfrenta a sus límites, sino que los supera. La literatura, aunque se manifiesta a través de la escritura y la narrativa, se distingue de la mera escritura por crear un espacio abierto y plural donde el sentido se despliega más allá de los límites del discurso convencional. Esta experiencia literaria, como señala Paul Ricoeur (2004), no es solo una recepción pasiva del mensaje, sino un encuentro activo con el texto, donde el y la lectora se implica en la construcción de significados a partir de su experiencia, imaginación, reflexión

temporal y memoria, configurando así una experiencia de sentido profunda y dinámica (p. 107).

De manera similar, la experiencia filosófica implica un compromiso que supera la mera reflexión racional o discursiva. Pulido Cortés (2017) nos dice que la experiencia filosófica es una práctica que conlleva una responsabilidad ética y el cuidado del sí mismo y del otro, constituyéndose como un modo transformador que afecta tanto el pensamiento como la vida. (p. 127). En este sentido, entendemos que la experiencia filosófica no es solo un ejercicio intelectual, es también una vivencia integral que involucra al sujeto en su totalidad. La literatura filosófica, desde este marco, representa un ámbito en el que la experiencia puede ser expresada y cultivada, dado que combina las vivencias personales con la reflexión crítica. La conexión se establece porque la literatura filosófica humaniza el pensamiento abstracto, proporcionando un lenguaje y una forma que permite a los y las estudiantes relacionar las ideas filosóficas con su propia existencia, emociones y experiencia. La filosofía y la literatura, lejos de ser disciplinas aisladas, comparten una relación profunda y compleja en las que ambas abordan aspectos esenciales de la experiencia humana desde distintas perspectivas. La filosofía, con su variedad, no persigue una única verdad absoluta; en cambio, ofrece una diversidad de reflexiones que integran aspectos éticos, existenciales y sociales, muchas veces centrados en la persona como sujeto de conocimiento y acción. Por otro lado, la literatura amplía esta reflexión al hacerla más accesible y vivencial, explorando las emociones, las historias y la subjetividad a través del lenguaje y la narrativa. En el punto de encuentro de estas dos disciplinas —especialmente en la literatura filosófica— se configura un espacio integrador que posibilita la articulación entre el pensamiento crítico y la experiencia personal, lo cual facilita una comprensión más profunda y transformadora que va

más allá de las limitaciones convencionales de ambos campos. En palabras de Villavicencio (2009) en su artículo titulado *Sobre filosofía y literatura*:

(...) Hoy los textos de filosofía se caracterizan por la notoria utilización de lenguajes floridos que abundan en figuras como la metáfora, la paradoja y la ironía, entre otras, y que con naturalidad conducen a una lectura interactiva, dándole movimiento a la formación intelectual y la sensibilidad del lector. (p. 41)

Villavicencio (2009) observa que los textos filosóficos actuales recurren con frecuencia a los recursos literarios como la metáfora, la paradoja o la ironía, no con un objetivo meramente decorativo, sino para potenciar la claridad, el impacto y la profundidad de las ideas que se comunican. Lejos de considerar que la filosofía utiliza la literatura para embellecer el discurso, lo que realmente ocurre es una articulación donde cada disciplina aporta sus fortalezas: la filosofía su capacidad reflexiva y crítica; la literatura, su riqueza expresiva y evocativa. Así, su encuentro no implica la subordinación de una a la otra, más bien, la construcción de un espacio común en el que distintos géneros —narrativa, poesía, carta, ensayo— permiten abordar temas filosóficos de una manera más accesible y sensible, enriqueciendo tanto la experiencia de quien escribe como la de quien lee. Reconocer esta interacción es clave para apreciar cómo la literatura filosófica favorece la comprensión vivencial y creativa de los conceptos, superando divisiones artificiales entre razón y emoción, entre análisis conceptual y experiencia personal.

La literatura y la filosofía convergen en un punto fundamental: la creación entendida como un proceso de desvelamiento. Tanto en el ejercicio filosófico como en el literario, se trata de descubrir y poner en palabras aquello que previamente estaba latente o no explícito en la experiencia humana. Como nos dice Santiago, (2005):

Es ahí, en el proceso de desocultación a través de la creación, donde se produce el encuentro más relevante entre ambas disciplinas. El poeta, al igual que el filósofo, opera sobre lo oscuro. Ambos esperan clarificación de lo que en cierto modo ha de ser la realidad. (p. 676)

Esta “desocultación” no implica crear desde la nada absoluta, sino trabajar sobre lo dado — sea la experiencia, el concepto o el símbolo— para resignificarlo.

La convergencia entre ambas disciplinas se evidencia en el hecho de que tanto la filosofía como la literatura se sirven de la palabra como vehículo para explorar dimensiones ocultas de la realidad. La literatura filosófica surge precisamente cuando se comparte ese objetivo clarificar y dar sentido a lo real, aunque las formas sean distintas: la filosofía busca argumentar desde principios universales, mientras que la literatura filosófica emplea imágenes, símbolos y estructuras narrativas para expresar intuiciones, dudas o verdades difíciles de captar de otro modo. Así, la literatura filosófica es aquella producción que, valiéndose de procedimientos propios de la ficción, la poesía o la narrativa, tienen como finalidad explorar de manera reflexiva las grandes preguntas del ser, sentido, la verdad y la experiencia entre otros.

Partimos del entendimiento de la literatura filosófica como una forma de escritura que fusiona los recursos literarios —como la metáfora, la narración y la poesía— con la reflexión filosófica. Esto da lugar a un espacio interdisciplinario singular, donde la interacción entre la lógica y la emoción, así como entre la teoría y la vivencia, facilita un aprendizaje integral. De esta manera, se promueve no únicamente la comprensión crítica de ideas filosóficas, sino también su experiencia sensible, lo que permite que el pensamiento se enriquezca a través de su conexión con la realidad humana concreta.

En conclusión, en esta investigación, la narrativa filosófica, la literatura filosófica y la filosofía poética se entienden como enfoques relacionados que permiten pensar la enseñanza de la filosofía desde formas de expresión diversas. La narrativa filosófica prioriza el relato como medio de reflexión conceptual. La literatura filosófica articula la forma literaria con el pensamiento filosófico. La filosofía poética resalta la experiencia estética como vía de comprensión. En conjunto, estas perspectivas sustentan el uso de la escritura creativa como estrategia pedagógica, al permitir que los y las estudiantes articulen conceptos filosóficos con experiencias personales mediante narraciones y poemas, favoreciendo una reflexión crítica que supera el tratamiento exclusivamente abstracto de la filosofía y la vincula con procesos de comprensión personal y dialógica.

3. Antecedentes

A lo largo de mi carrera la pregunta “¿cómo enseñar filosofía?” ha sido transversal al contenido académico, el buscar cómo conectar a los y las estudiantes con los conceptos filosóficos de manera más vivencial y significativa ha tomado sentido y fuerza desde hace un tiempo para acá. Una respuesta a estas preguntas (aceptando que está permeada por mis intereses) es el implementar la escritura creativa como herramienta a las clases de Filosofía, permitiendo que los y las estudiantes exploren conceptos filosóficos desde una perspectiva personal y reflexiva. En este ámbito, he encontrado investigaciones que han abordado el papel de la creatividad y la escritura en el aprendizaje, aunque, por decirlo de algún modo, alejados del espacio de la Filosofía. En este sentido, los antecedentes que mencionaré a continuación van por la vía de la utilidad de la escritura creativa para los procesos de aprendizajes, pero, aunque en la investigación no se encontraron antecedentes que vayan por la misma vía de mis intereses, sí nos da un poco de visión sobre cómo articular estos dos discursos.

Antes de continuar, es importante aclarar cómo se desarrolló la propuesta y cómo se adaptaron los antecedentes revisados a las sesiones de clase. La intervención se llevó a cabo durante el cuarto periodo académico del año 2024, en el curso 10-03 del grado décimo de la Escuela Instituto Técnico Central. Este grupo está conformado por 28 estudiantes con edades

aproximadas de 15 a 16 años, distribuidos en dos sesiones semanales de una hora cada una. Esta intensidad horaria condicionó la planificación y ejecución de las actividades.

Al momento de contactar a la profesora encargada, ella ya contaba con la planeación consolidada para dicho periodo, centrada en el estudio de la filosofía de Nietzsche. Por tanto, la propuesta se integró y adaptó a esta planeación, procurando complementar y enriquecer las sesiones oficiales con actividades basadas en los antecedentes investigativos, sin alterar la estructura general establecida por la docente. Originalmente, la propuesta estaba diseñada para desarrollarse en seis semanas, con un total de 12 sesiones. Sin embargo, en la práctica se realizaron 10 sesiones distribuidas a lo largo de cinco semanas, ya que la primera semana no se llevó a cabo según lo previsto y se ajustó el calendario.

Durante cada semana se abordaba un concepto filosófico específico relacionado con la filosofía de Nietzsche, junto con un género literario que permitía a los estudiantes expresar y reflexionar sobre dicho concepto a través de diferentes formas creativas. Los géneros trabajados fueron la poesía, la narrativa, la epistolar y el cuento. Esta estrategia buscó proporcionar distintos modos de acercamiento al pensamiento filosófico, facilitando una experiencia de aprendizaje diversa y enriquecedora.

3.1 La filosofía y el arte en la narrativa de la producción poética

La escritura es una forma de arte que, aunque comúnmente se asocia con la literatura, también forma parte fundamental de la práctica filosófica. Desde mi experiencia académica, he constatado que articular estos dos espacios, el filosófico y el literario, no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también potencia la producción creativa y crítica de textos. Esta

unión posibilita que los conceptos filosóficos se expresan de una forma más vivencial y estética, facilitando una comprensión más profunda y un diálogo entre razón y sensibilidad.

En este sentido, un antecedente relevante para esta reflexión es el trabajo de Márquez Franco (2022) titulado “La filosofía y el arte en la narrativa de la producción poética” en este documento, los autores examinan la interrelación entre la filosofía, el arte y la poesía, resaltando cómo la narrativa en verso integra la reflexión filosófica y la expresión artística para crear significados profundos y completos. Los autores explican que “la producción en verso requiere una combinación de filosofía y arte, revelatorios del caudal de pensamientos en emociones cultivados con estética en mismidad del creador, trascendiendo en el receptor intérprete” (p. 11). Este planteamiento destaca cómo la poesía integra la reflexión filosófica con la expresión artística, empleando símbolos y recursos literarios que conectan emociones y razonamientos. Así, la poesía opera como un medio privilegiado para la expresión de un pensamiento sensible que despliega una dimensión estética y filosófica profunda, enriqueciendo la experiencia tanto del creador como del receptor.

El texto también explora cómo la narrativa en verso se transforma en un espacio de comunicación en el que las emociones y la filosofía se unen para construir significados multisignificantes. Esto ocurre porque el o la lectora, a partir sus experiencias y contexto cultural, interpreta los textos de formas en las que varían según su momento particular de lectura. Esta dinámica ofrece un espacio abierto para la resignificación constante de los contenidos, lo cual resulta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos filosóficos a través de la literatura.

Este artículo es relevante para mi investigación, pues presenta cómo el discurso poético puede actuar como un puente para la apropiación y comprensión de conceptos

filosóficos. Además, enfatiza que la expresión artística en poesía posibilita una resignificación permanente que puede aplicarse en contextos educativos, promoviendo la interpretación y el análisis crítico entre los y las estudiantes. Este antecedente, me permitió fundamentar el uso de la escritura creativa como método pedagógico para enseñar filosofía, ya que el género poético ofrece un tipo de “filosofía sensible” que conecta con el lector mediante capas de significado construidas desde la experiencia y la emoción. Como señala Márquez Franco (2022):

la filosofía poética reproduce un pensamiento sensible pues supone la emotividad evocativa de quien lee y quien escribe, dando multisignificantes posibles, esto supone que la unión sinalefa y la separación de la diéresis se convierte en parte de los encuentros o desencuentros entre le poeta creador y el hermeneuta” (p. 19)

Esta articulación entre la expresión literaria y la experiencia emocional abre un espacio de interpretación múltiple que enriquece el aprendizaje y la comprensión filosófica a través de la escritura.

El estudio de Márquez Franco (2022) sobre “La filosofía y el arte en la narrativa de la producción poética” constituyó un antecedente fundamental para esta investigación, al ofrecer un marco conceptual claro sobre la relación entre la poesía y la filosofía desde la perspectiva de la “filosofía poética”. Su análisis permitió reconocer cómo la poesía, al combinar pensamiento sensible y recursos literarios, crea múltiples capas de significado que conectan con la experiencia del lector. Este enfoque sirvió para fundamentar el uso de la escritura creativa como método pedagógico en la enseñanza de la filosofía, dado que el género poético facilita una aproximación al conocimiento filosófico que es sensible, estético

y profundamente vinculado con la vivencia del y de la estudiante, promoviendo así un aprendizaje más significativo y crítico.

3.2 Potenciando la Creatividad Humana en el Aula mediante Talleres de Escritura Creativa

Los autores Labarthe y Herrera Vásquez (2016) presentan en su investigación titulada *Potenciando la creatividad humana en el aula mediante talleres de escritura creativa* un estudio cuantitativo que analiza la efectividad de esta estrategia pedagógica para estimular la creatividad y las habilidades de redacción en estudiantes. La investigación se llevó a cabo durante seis meses con un grupo experimental que participó regularmente en talleres de escritura creativa, comparándose con un grupo de control que no recibió esta intervención. Los resultados evidenciaron que la participación en los talleres promovió un aumento significativo en el pensamiento divergente, la originalidad y la flexibilidad en la escritura de los y las estudiantes. Este hallazgo sustenta la relevancia de la escritura creativa como una metodología activa que favorece no solo el desarrollo de las competencias escriturales, sino también la capacidad crítica y creativa, habilidades imprescindibles para el aprendizaje integral.

Este antecedente aporta bases sólidas para esta investigación al demostrar empíricamente cómo los talleres de escritura creativa pueden fortalecer procesos cognitivos y creativos en el aula, contribuyendo al diseño de estrategias pedagógicas que integren la creatividad como componente esencial en la enseñanza de la filosofía.

Esta investigación es importante para mis intereses porque crea espacios donde se desarrolla la escritura creativa en las clases y posibilita la mejora de la capacidad expresiva. Asimismo, fortalece la idea de que los y las estudiantes son creadores y creadoras activas,

promoviendo una enseñanza de la literatura (en este caso de filosofía) que supera la simple reproducción de contenidos. Adicionalmente, esta investigación subraya la necesidad en transformar las clases, transformarlas a un espacio más participativo, donde los y las estudiantes pueden explorar su creatividad, favoreciendo así su desarrollo integral y crítico en el contexto de la escuela. En relación con mi propuesta, esta investigación aportó directrices generales sobre cómo debe ser una clase o, más específicamente, un taller de escritura creativa en las clases de Filosofía. Utilicé este documento para demostrar que los géneros literarios posicionan a los y las estudiantes en espacios donde se reconocen como personas creadoras. Este antecedente me ayudó a fundamentar la decisión de utilizar la narrativa y la poesía como herramienta pedagógica, dado que fomentan la reflexión crítica y la reconstrucción creativa de los conceptos a través de personajes, escenarios y situaciones narrativas y transformando el aula en un espacio de diálogo y participación.

3.3 Filosofía e Infancia en la Escritura Poética en Contexto Rural

Alirio Severo Hernández (2024) presenta, en el artículo titulado *Lectura y Escritura Poética en perspectiva filosofía e infancia*, los resultados de un proyecto que desarrolla la lectura y escritura poética como herramienta pedagógica en un entorno rural. Este estudio realizado en la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca, adopta un enfoque cualitativo y utiliza la metodología *filosofía e infancia* (FeI) para promover el pensamiento crítico, creativo y reflexivo en los y las estudiantes de primaria. Esta apuesta metodológica es cualitativa y se fundamenta en una exploración literaria que funciona como detonante para promover el aprendizaje, empleando los planteamientos teórico-metodológicos de la perspectiva filosofía e infancia (FeI). Su objetivo, según el autor, es producir escenarios de transformación en la escuela a través de la relación entre lectura, escritura y poesía (p. 1). La

perfectiva FeI asume la pregunta como detonante del pensamiento, donde la escritura poética se concibe como una creación inspirada en la vida rural y la práctica pedagógica se convierte en un espacio para que el o la maestra recree posturas y posibilidades que generan reflexión crítica (Hernández, 2024, p. 5)

Mediante el reconocimiento del lenguaje literario, el estudio identifica las categorías emergentes como “niño-autor-escritor” y “niño-poeta” revelando el rol activo del niño y niña como creador y creadora de significados en su aprendizaje. El proyecto busca fortalecer el pensamiento filosófico en perspectiva Filosofía e Infancia para niñas y niños en la escuela rural y valora la incidencia de proponer escenarios de aprendizaje y reflexión a partir de espirales de pensamiento (Hernández, 2024, p. 2).

Este estudio utiliza la poesía y la narrativa como espacios para que los y las estudiantes no solo expresen sus experiencias escolares, sino también las interpreten, fomentando espacios de reflexión, curiosidad y asombro. A través de la creación de *espirales de pensamiento grupales*¹, la metodología propuesta, promueve el diálogo, la construcción colectiva de conocimientos y desarrollo integral del pensamiento crítico. Esto permite que sus experiencias personales se reflejen en textos que expresan su visión del mundo. La implementación de estas prácticas ha demostrado que la poesía puede servir como un medio que une el cuidado de uno mismo, de los demás y del entorno, principios fundamentales en

¹ Espirales de pensamiento grupales se refieren a procesos cíclicos y colaborativos de indagación y reflexión donde los estudiantes, de manera conjunta, revisitan continuamente los conceptos y sus interpretaciones con creciente profundidad y complejidad. Cada "vuelta" de la espiral implica una nueva aproximación al tema, donde se integran nuevas perspectivas, cuestionamientos y conexiones con la experiencia vivida, permitiendo que el grupo construya progresivamente significados más elaborados y reflexivos. En el contexto de la educación rural y la filosofía con infancia, estas espirales facilitan que niños y niñas desarrollen pensamiento crítico y creativo mediante la reinterpretación iterativa de sus realidades a través del lenguaje literario (Hernández, 2024; Timperley, 2011).

la perspectiva Filosofía e Infancia, al mismo tiempo que transforma el aula en un espacio de construcción crítica y emocional.

Este artículo es muy significativo porque evidencia cómo la escritura poética puede ser una herramienta poderosa en la enseñanza de la filosofía al proporcionar un espacio seguro de exploración y creatividad. La investigación, al igual que las anteriores, resalta la importancia de desarrollar la escritura creativa en el aula porque mejora la capacidad de expresión y comprensión crítica, además, permite construir identidad en relación con su contexto, convirtiéndolos en sujetos activos en su proceso educativo y su realidad. Teniendo en cuenta lo anterior, este documento se utilizó para enriquecer la sesión en la que se trabajó el concepto del “Eterno Retorno” en donde, de igual manera se abordó la poesía como herramienta pedagógica y ayudó a los estudiantes a conectar sus experiencias con el concepto, fomentando no solo la curiosidad, sino, a través de la escritura de un poema verse, por así decirlo, como “estudiantes-poetas”. Esta distinción, manejada en el documento, me ayudó a entender un poco más cómo podrían los y las estudiantes verse a sí mismos y mismas y poder ir construyendo visiones nuevas de sus individualidades y, también de sus compañeros y compañeras.

Además, también decir, que este antecedente ayudó a utilizar, transversalmente a la propuesta, la metodología de “espirales de pensamiento” que fue mencionada por los autores, esta metodología ayudó a diseñar una propuesta en donde, a partir de las reflexiones grupales, los estudiantes tuvieran herramientas para la creación de su poema ayudando a reforzar el valor de la poesía como medio para que los y las estudiantes se vean como “estudiantes-poetas” o, dicho de otra manera, como sujetos creativos partiendo de su experiencia personal y de la academia.

3.4 La novela existencialista, narrativa filosófica

Dentro de esta investigación, el interés más marcado es poder producir textos filosóficos y literarios que, en esta unión, generen ficciones que apelen al y la estudiante a su realidad, a su realidad próxima. En este contexto, Mauro Jiménez (2020), en su artículo llamado *La novela existencialista, narrativa filosófica*, nos presenta un análisis detallado sobre la relación entre la literatura y filosofía desde la perspectiva del existencialismo. El autor expone que la narrativa existencialista representa un espacio privilegiado para la expresión y exploración de conceptos filosóficos, trascendiendo los discursos filosóficos tradicionales que se basan en la argumentación lógica y formal. La narrativa existencialista no solo manifiesta el pensamiento existencialista, sino que lo enriquece mediante su capacidad artística y creativa para abordar la experiencia humana desde su complejidad y contradicciones.

El autor señala cómo la literatura existencialista ofrece un medio que da lugar a la representación de la existencia humana en toda su subjetividad y temporalidad, permitiendo que tanto escritores y escritoras como lectores y lectoras reflexionen sobre la condición humana en interacción con el mundo. En este género narrativo, explica el autor, se utilizan recursos literarios como, por ejemplo, la voz en primera persona y diarios que realzan la experiencia vivencial del sujeto, vinculando estrechamente la filosofía con la narración artística. En este punto, el artículo también nos acerca a la idea de que la ficción existencialista cumple una función pedagógica ya que facilita el acercamiento vivencial a conceptos filosóficos, promoviendo en los y las estudiantes no solo comprensión crítica, sino también el compromiso reflexivo con su propia existencia y entorno. Teniendo en cuenta esto, este antecedente es fundamental para esta investigación, al aportar un marco teórico-

metodológico que justifica la integración de la escritura creativa como herramienta para el aprendizaje filosófico, destacando especialmente su valor en contextos educativos donde la experiencia y la creatividad son esenciales para un aprendizaje significativo. Aunque este texto resalta el existencialismo y es el objetivo de su trabajo, para usos prácticos, este texto nos sirve para reflexionar sobre cómo esta corriente filosófica no se limita a una especulación abstracta y alejada del sujeto, sino que, por el contrario, sitúa al sujeto en el centro del análisis, conectándolo directamente con la filosofía y su experiencia vivencial. El género literario escogido por el autor consiste en narraciones en primera persona acompañadas de autorreflexiones, logrando enfrentar al lector con conceptos y preguntas filosóficas fundamentales sobre la libertad, la subjetividad y la responsabilidad. Esta forma narrativa permite un acercamiento vivencial y estético a la filosofía, que según Jiménez no se reduce a la mera transmisión de conocimiento, sino que facilita que significados que usualmente permanecen ocultos en los análisis filosóficos pueden emerger y cobrar vida mediante la narrativa.

Para unir este antecedente con nuestra investigación, el autor sostiene que la literatura posibilita una exploración estética de la existencia, fomentando en lectores y lectoras escritores y escritoras un pensamiento creativo, reflexivo y crítico. Esto se logra mediante la combinación de la subjetividad literaria con elementos objetivos integrando la experiencia y la reflexión filosófica.

Este estudio, Jiménez explica que la literatura entra en relación con la estética de la existencia a través de recursos como la voz en primera persona y la autobiografía, permitiendo al sujeto-narrador expresar su libertad, angustia y responsabilidad desde una experiencia vivida, generando en el y la lectora un espacio donde la estética y el pensamiento

crítico se fusionan para ofrecer una comprensión profunda y humanizada de la filosofía existencialista.

Esta investigación ofrece una perspectiva que fortalece la noción de que la escritura creativa y los géneros literarios fomentan la introspección y el cuestionamiento, permitiendo que el aula se convierta en un lugar de diálogo y estudio intenso. Este texto evidencia cómo la literatura puede ser un instrumento lógico y correcto para formar identidad, impulsar la reflexión crítica y estimular un vínculo con la realidad, transformando a los estudiantes, como se ha señalado previamente, en actores activos de su proceso educativo. Este antecedente se utilizó en la última sesión, los y las estudiantes debían responder a la pregunta *¿Cómo puedes encontrar tu verdadera fuerza en un mundo sin reglas/certezas claras?* Esta respuesta debía ser narrada en primera persona, eran los y las estudiantes que, mediante su experiencia, daban una respuesta a ello. Para esto esta narración debía ser contada por ellos y ellas, desde su individualidad, una narrativa autorreflexiva que los posiciona en un lugar y en un momento. En este contexto, al utilizar narrativas en primera persona permitió que los y las estudiantes tocaran temas como, por ejemplo, la libertad y la creación de nuevos valores. Esta sesión buscó que los y las estudiantes utilizaran la narrativa como un espacio para cuestionar y articular los conceptos filosóficos y sus herramientas literarias desde su individualidad.

3.5 Filosofía como forma de vida. Laboratorio de Escritura: estrategia pedagógica

Durante toda la investigación para desarrollar este trabajo las lecturas, textos y artículos consultados abordaban, de manera superficial, los intereses centrales de esta propuesta. Solo lograban concordar en ciertas partes, en ciertos puntos que, aunque importantes, no había un

reconocimiento completo sobre lo que se iba a desarrollar en esta propuesta hasta que se identificó el siguiente libro: *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de Escritura: estrategia pedagógica*. Escrito por Maximiliano Prada Dussán, Diana Acevedo Zapata y Fredy Hernán Prieto (2019), con este libro cierro el espacio de los antecedentes, no sin antes mencionar lo oportuno que se volvió este libro y su contenido para desarrollar todo este trabajo. Los y la autora presentan una propuesta educativa que articula la escritura y la filosofía, como una herramienta educativa. El estudio presentado en este libro toma el concepto de “Filosofía como forma de vida” desde Pierre Hadot y otros autores como Foucault, Kierkegaard y los filósofos estoicos, rescatando la idea de que la filosofía no solo se entiende como un discurso, sino como una práctica que permite construir y examinar la vida misma

La propuesta se fundamenta en la concepción que la escritura, entendida como praxis filosófica, constituye una forma de autoconocimiento. Según los y la autora, quien escribe no accede únicamente a teorías impersonales, sino que “escribe como una forma de conocerse, como una forma de dotar de sentido sus experiencias, sus inquietudes, su vida” (Prada et al., 2019, p. 70). Esta perspectiva permite que la escritura sea posible “ponerse en cuestión, movilizar el pensamiento en dirección a la pregunta ¿Cómo vivir?, entender a la propia particularidad, conocerse, investigar tantear y ensayar” (p. 70). El laboratorio de escritura se presenta como una estrategia pedagógica que busca darle un espacio a la filosofía como forma de vida en entornos educativos. Los y la autora señalan que “a través de la escritura proyectamos un mundo posible, que surge de nuestras propias vivencias” y que “quien se dispone a escribir desde esta perspectiva se pone en cuestión y por ello, se expone a transformarse en la actividad de escribir” (p. 110). En este laboratorio se fomenta a utilizar

diversos géneros como, por ejemplo, los diálogos, las confesiones, los aforismos, entre otros. Estos géneros posibilitan, según la investigación, que los y las estudiantes articulen sus pensamientos y reflexiones personales con la teoría y experiencia a través de la enseñanza activa. Esta enseñanza consiste en que el y la estudiante no solo recibe o consume información, sino produce conocimiento a través de la escritura. Una escritura que busca responder preguntas como, por ejemplo, “¿Cómo vivo mi vida en relación con lo que aprendo?” y “¿Qué significa para mí esta reflexión?” En la búsqueda de sus respuestas, la escritura favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mientras van fortaleciendo el autoconocimiento y la relación con su entorno.

Este libro presenta una gran base para el desarrollo de esta investigación, ya que sostiene la perspectiva de que la escritura, en este caso la escritura creativa, puede ser un espacio privilegiado para expresar pensamientos filosóficos profundos, vinculando al y la estudiante con su propia experiencia de vida. Además, enfatiza la relevancia de diversificar las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la filosofía para generar aprendizajes significativos y convertir el salón de clases en un lugar de desarrollo personal y grupal. El marco conceptual proporcionado por este antecedente resultó determinante para el diseño y aplicación de la presente propuesta, razón por la cual se ubica como cierre de los antecedentes, dado que articula de manera oportuna todos los elementos teóricos y metodológicos requeridos para fundamentar esta investigación. La propuesta de Prada, Acevedo y Prieto (2019) articula la escritura con la filosofía como una práctica vivencial, aportando específicamente tres elementos fundamentales: primero, un marco teórico sólido que concibe la escritura como praxis filosófica; segundo, una metodología concreta a través del laboratorio de escritura; y tercero, herramientas didácticas específicas mediante géneros

diversos y preguntas orientadoras. Este antecedente inspiró la construcción de la estructura de la planeación de las sesiones, puesto que hace énfasis en la importancia de que los y las estudiantes no se perciban como un agentes pasivos que únicamente reciben información, sino como un sujetos activos que trasforma y crea conocimiento a partir de la escritura. Basándome en las preguntas orientadoras que los mismos autores proponen: “¿Cómo vivo mi vida en relación con este concepto filosófico?” o “¿Qué significados personales puedo construir a partir de esta reflexión?”, se diseñaron, las sesiones, de la propuesta pedagógica. Estas preguntas se consideraron especialmente acertadas porque permiten que el y la estudiante establezcan conexiones directas entre los conceptos filosóficos abstractos y sus experiencias concretas, favoreciendo un aprendizaje significativo y transformador.

La idea de crear un laboratorio de escritura como un espacio ideal para fomentar el pensamiento crítico y el autoconocimiento se convirtió en el enfoque metodológico clave de esta investigación. En particular, se decidió emplear el epistolar permitiendo así que los y las estudiantes desarrollen una escritura filosófica que les ayude a explorar conceptos como el "Eterno Retorno" a partir de sus propias experiencias y reflexiones. Por lo tanto, este antecedente no solo brinda un respaldo teórico, sino que también ofrece herramientas metodológicas concretas que se implementaron directamente en el diseño de la propuesta pedagógica, justificando su papel como el marco de referencia principal para conectar la escritura creativa con la enseñanza filosófica en esta investigación.

4 Justificación pedagógica

La enseñanza de la Filosofía debe superar los métodos tradicionales en los que está inscrita, cómo dicen Prada, Acevedo y Prieto (2019):

En la enseñanza de la filosofía, la mayoría de las veces buscamos lo que el filósofo o filósofa quiso decir, y lo vemos como algo lejano, algo que por la misma lejanía de su acontecimiento ya no nos dice nada, pues sus condiciones espaciotemporales ya no existen, no son las nuestras. (p. 55)

Con lo anterior, evidenciamos que la enseñanza de la filosofía, al centrarse en el pensamiento del filósofo o filósofa, aborda ideas distantes y desconectadas de la realidad actual de los estudiantes. Esto puede llevar a un sentimiento de que los conceptos filosóficos carecen de relevancia en su vida cotidiana. Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía debe apostar por el diálogo entre el concepto y las experiencias vivenciales del y de la estudiante. No solo como un origen histórico, sino, como una reinterpretación constante que vincule la filosofía con sus realidades para que se puedan apropiarse de ellas y reflexionar desde sus propios conceptos.

En este sentido, la enseñanza de la filosofía a través de la escritura creativa se distancia de aquellos métodos tradicionales desconectados del estudiantado y propone promover un aprendizaje integral y significativo abordando el ámbito cognitivo, afectivo y procedimental. Esta propuesta busca conectar los conceptos filosóficos con las experiencias y vivencias de los y de las estudiantes fortalecimiento de habilidades reflexivas y críticas. Efectivamente, estos tres ámbitos se abordaron de manera específica en las sesiones planteadas. En el ámbito cognitivo, los y las estudiantes analizaron el concepto del “eterno retorno” de Nietzsche, exploraron sus implicaciones filosóficas y construyeron comprensiones propias del concepto. En el ámbito afectivo, se crearon espacios para que expresaran sus emociones, temores y esperanzas relacionados con la repetición eterna de la vida, conectado el concepto con sus experiencias personales. En el ámbito procedimental, desarrollaron habilidades de escritura creativa mediante la producción de poemas, participaron en discusiones grupales y aplicaron técnicas narrativas específicas.

Desde esta perspectiva investigativa, el aprendizaje significativo tomó un gran sentido porque los conocimientos se vuelven significativos y duraderos cuando se conectan con las realidades personales y sociales de los y las estudiantes. La escritura creativa se constituye en un instrumento que les permite comprender mejor la filosofía, ya que les brinda la oportunidad de expresar sus pensamientos, desafiar sus dogmas y aprender más sobre el mundo que les rodea a través de la narrativa, la literatura y el discurso crítico.

Para esta propuesta, la escritura creativa no es vista como un mero espacio de expresión, sino como un medio que dialoga con los conceptos filosóficos, posibilitando en los y las estudiantes construir y reconstruir sus propios significados a partir de las herramientas literarias que nos da este tipo de escritura. Al hacer uso de los géneros literarios

como, por ejemplo, el cuento, el poema, la epístola y la narrativa, se va creando un espacio donde la filosofía no se quede en ideas separadas de las realidades de los y las participantes, sino, todo lo contrario, generar espacios donde lo teórico pueda transformarse en experiencia e imaginación abriendo nuevas posibilidades para conectar la educación filosófica y los intereses de las nuevas generaciones.

Esta propuesta, a través de mi interés y objetivos, se alinea con teorías que se centra y valoran el aprendizaje significativo como, por ejemplo, Rivera (2014) en su artículo titulado “El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes” donde, por decirlo de algún modo, sigue el discurso de David Paul Ausubel creador de la teoría, nos dice:

(...) la teoría en referencia (Teoría del aprendizaje significativo) responde a la concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben. Al proceso mediante el cual se construyen las representaciones personales significativas y que poseen sentido de un objeto, situación o representación de la realidad, se le conoce como aprendizaje. (p. 47)

El aprendizaje significativo, en el contexto que acá nos atañe, fomenta un aprendizaje que posibilita a los y las estudiantes conectar conceptos filosóficos con su experiencia personal con su “mundo circundante”. El enfoque presentado por la teoría brinda oportunidades para conectar ideas con su experiencia y entorno, transformándolas en expresiones creativas como, por ejemplo, cartas, poemas, narrativas y cuentos. En este sentido, los conceptos filosóficos ya no se alejan de los estudiantes, ya no están desconectados de una realidad, sino, estos conceptos comienzan a acercarse para, a través de la escritura creativa, facilitar la comprensión y fomentar al pensamiento crítico y el desarrollo de una relación más cercana entre la vida cotidiana y la filosofía.

Finalmente, integrar la escritura creativa a la enseñanza de la Filosofía permite que el y la estudiante no solo comprendan los conceptos filosóficos, más bien, que puedan aplicarlos a su vida cotidiana. Este enfoque transforma la manera en que el y la estudiante relacionan la filosofía con su existencia, usando la como herramienta para cuestionar y reflexionar. En conclusión, la Teoría del Aprendizaje Significativo no solo enriquece el aprendizaje filosófico, sino que inspira a el y a la estudiante a verse como sujetos críticos, creativos y reflexivos.

4.1 Fundamentos pedagógicos

La enseñanza de la filosofía en el entorno educativo contemporáneo enfrenta desafíos que requieren una revisión crítica sobre sus metodologías tradicionales. Como afirma Londoño y Devia (2020) “la formación filosófica escolar está anclada a una perspectiva histórica de repetición y transmisión de contenidos, mientras que los métodos de enseñanza y evaluación se han fundamentado en verbalismo” (p. 159). Esto significa que la enseñanza filosófica se ha reducido a la memorización de nombres y teorías sin promover el pensamiento crítico ni reflexión personal, alejando a los y las estudiantes de una experiencia filosófica. En este sentido, la filosofía debe entrar a evaluar cómo la tecnología y las narrativas sociales influyen en la vida de los y las estudiantes y de qué manera puede resonar en su vida y en sus experiencias. Esta propuesta pedagógica propone integrar la escritura creativa como herramienta pedagógica para reconectar a los y las estudiantes con la filosofía, favoreciendo una comprensión más profunda y significativa de los conceptos filosóficos. Esta propuesta apunta a la creación de espacios donde los y las estudiantes puedan expresar sus ideas y emociones a través de la escritura fomentando un diálogo entre el pensamiento creativo y los conceptos filosóficos transformando las clases en experiencia vivida y relevante.

Los fundamentos pedagógicos que se abordarán se centran en tres conceptos claves: pensamiento crítico, la creatividad en la educación y aprendizaje significativo. En pocas palabras, se abordará el *pensamiento crítico* porque es vital para que los y las estudiantes puedan analizar y evaluar los conceptos filosóficos de manera más profunda y reflexiva; *la creatividad en la educación*, estimulada a través de la escritura creativa, permite a los y las estudiantes a expresar sus ideas de forma original y personal y, por último, *el aprendizaje significativo* afianza los contenidos aprendidos por los y las estudiantes y garantiza que sean más relevantes y duraderos porque están relacionados con la experiencia.

Estos fundamentos me proporcionan un marco para abordar algunas necesidades y desafíos que pueden enfrentar los y las estudiantes en relación con la filosofía. La propuesta y, por ende, los fundamentos acá escogidos, buscan que los y las estudiantes sean protagonistas activos en la construcción de sus conocimientos articulando los conceptos filosóficos con sus experiencias personales y cotidianas a través de la escritura creativa.

4.2 Pensamiento Crítico

La educación, en términos generales, busca que el y la estudiante tengan la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar de manera profunda los conceptos que se les enseña. Tal como lo establece la ley 115 de 1994:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Art. 5, n. 9)

Esta norma resalta la importancia de formar agentes capaces de transformar su entorno mediante el cuestionamiento informado. La filosofía no se aleja de esta búsqueda, ya que su objetivo, “el fin último”, es fomentar en el y la estudiante la capacidad de interrogar preguntas fundamentales como, por ejemplo “¿Qué es la verdad?”, “¿Qué significa existir?” y “¿Cómo conocemos el mundo?” El pensamiento crítico, dentro del marco de esta propuesta, busca desarrollar un proceso mediante el cual el y la estudiante analiza, cuestiona y reinterpreta los conceptos filosóficos a través de sus propias creaciones literarias. En este sentido Paul y Elder (2005) nos aporta:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p. 7)

El pensamiento crítico, tomando en cuenta las palabras de Paul y Elder (2005) consiste en un proceso estructurado de análisis y valoración de conceptos o conocimientos con el objetivo de “mejorarlos”. No solo se trata de tomar los elementos básicos de un argumento; es preciso aplicar criterios sólidos, como, por ejemplo, la coherencia interna y la solidez de su argumentación para someterse a reflexión y evaluación. Tomemos, por ejemplo, en la enseñanza de la filosofía un o una estudiante podría examinar detalladamente el concepto del “Superhombre” de Nietzsche y luego escribir un relato en el que imagina cómo sería si existiese ese “Superhombre” en una sociedad en donde sus decisiones y reglas son dictadas por una Inteligencia Artificial. Al hacer este ejercicio, no solo debe analizar y evaluar el

concepto original, sino que debe adaptarlo a un contexto, a una narrativa con ciertas herramientas y con su imaginación mostrando, en este proceso, cómo el pensamiento crítico también puede desarrollarse en un espacio creativo porque transforma conceptos filosóficos en narrativas personales.

El pensamiento crítico, en esta propuesta, lo vemos como un proceso continuo de análisis y evaluación con el objetivo de mejorarlo. Esto implica que los y las estudiantes tengan las herramientas suficientes para que puedan cuestionar ideas, reconocer y estructurar argumentos de forma clara y poder, partiendo de este análisis o, mejor, de esta reestructuración crear nuevos conocimientos en diferentes formatos escriturales. En otras palabras, esta propuesta intenta ofrecer espacios y herramientas en donde los y las estudiantes puedan reflexionar sobre sus experiencias, el mundo que les rodea y la toma decisiones para poder generar soluciones creativas a distintos problemas. Dentro de la enseñanza de la filosofía los y las docentes pueden proporcionar espacios donde se manejen diversas estrategias pedagógicas: podemos ir desde debates sobre temas actuales, análisis de casos relevantes o situaciones que son importantes para los y las estudiantes hasta actividades que requieran una evaluación reflexiva y crítica de fuentes informativas.

En conclusión, el pensamiento crítico, alimentado por un ambiente donde se valore la curiosidad y se fomente la formulación de preguntas, puede desarrollar estudiantes que comprendan conceptos filosóficos y puedan aplicarlos a situaciones reales a través de la escritura creativa, ayudando a mejorar, analizar y reflexionar los discursos y conceptos filosóficos presentados en el aula de clase. En el contexto de esta propuesta, esto se concreta cuando el y la estudiante utiliza la escritura creativa para reinterpretar conceptos como “Dios ha muerto” o “el eterno retorno”, creando narrativas donde estos constructos filosóficos

dialogan con sus experiencias personales y problemáticas contemporáneas. La escritura, entonces, se convierte en el mecanismo que permite al estudiantado no solo recibir pasivamente las ideas filosóficas, sino, transformarse activamente mediante su propia creatividad. De este modo se logra, como señala López Aymes (2012) un “pensamiento en orden superior” caracterizado por ser “rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p. 42).

4.3 Creatividad en la Educación

Para esta propuesta (y tratando de generalizar) concebimos la creatividad como parte fundamental de la educación, una creatividad capaz de transformar el aprendizaje en un proceso activo y significativo. En la enseñanza de la filosofía, la creatividad no solo en cómo se presentan las ideas, sino también cómo pueden presentarse las respuestas de los y las estudiantes pueden permitir exploraciones novedosas que pongan “sobre la mesa” nuevas experiencias, experiencias que ayuden a comprender los conceptos abstractos como los filosóficos y los aproximen a una comprensión mejor de la filosofía y darles vida. Una enseñanza que enriquezca la reflexión filosófica es importante, pero que también formen habilidades creativas e innovadoras por parte de los y las estudiantes y de los y las docentes pueden generar un constante cambio.

La creatividad es vista, en este contexto, como un elemento catalizador que permite una articulación entre el pensamiento filosófico y la expresión personal, generando y explorando nuevas ideas y originales. Como nos dice Robinson y Aronica (2015) “la creatividad es el proceso de tener ideas originales que son de utilidad.” (p. 102). Desde esta perspectiva, la creatividad trasciende la simple generación de ideas novedosas para convertirse en la transformación significativa de conocimientos previos en marcos

personales. Situando la creatividad en la enseñanza de la filosofía, esta cobra mayor relevancia cuando se trabaja mediante la escritura creativa pues permite que el y la estudiante reinterpreten los conceptos filosóficos y los conecten con su realidad. En esta propuesta, la escritura creativa se convierte en el vehículo que permite al estudiantado no solo asimilar pasivamente los contenidos filosóficos, sino reconstruirlos activamente desde su subjetividad. Por ejemplo, trabajamos con el concepto de nietzscheano de “Dios ha muerto” y se les pide al y a la estudiante que creen una carta dirigida a un ser querido sobre el colapso de las creencias tradicionales, este ejercicio narrativo los sitúa como protagonistas de su propio aprendizaje. Así, despliegan su originalidad de manera útil, ya que no solo deben comprender el concepto, sino conectarlo con su realidad, con su pensamiento crítico y reflexivo.

La utilización de la escritura creativa en la enseñanza de la filosofía puede generar un canal en el que se posibilite reconectar al estudiante con la filosofía, esta unión ayuda a transformar el cómo se enseña filosofía facilitando conectar los conceptos dados en clase con la exploración personal y las vivencias creando nuevas ideas y narrativas que den como resultado una comprensión más profunda de los conceptos. La creatividad, en este punto, y cómo resalta Csikszentmihalyi (1988a, 1998, 1999, citado en Pascale, 2005):

es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres subsistemas son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo. (p. 65)

La creatividad surge en la interacción, no se da de forma aislada, surge en la cultura que da las reglas y los símbolos, una persona que aporta las ideas y un ámbito de expertos que

validan las ideas. En este orden de ideas, estos tres elementos son necesarios para considerar “algo” como algo creativo. En el espacio de la enseñanza de la filosofía podemos reconocer estos tres elementos: la cultura que, acá lo podemos ver como el espacio en el que se da la clase, los compañeros pueden ofrecer diferentes perspectivas y reflexiones, el o la estudiante que aporta su interpretación y el experto que sería el o la docente que valida su intervención. Estos tres elementos ayudan a que los y las estudiantes no solo comprendan los conceptos filosóficos, sino también ayudan a la interpretación y reinterpretación de ellos, contribuyendo a un desarrollo creativo, reflexivo y original.

4.4 Aprendizaje Significativo

Esta propuesta apuesta por el aprendizaje significativo ya que veo en él un escenario donde el y la estudiante pueden desarrollar una mejor aprehensión de los conceptos filosóficos, en este punto, no se trata de crear una forma de enseñar filosofía que se centre en conceptos desconectado y alejados, sino todo lo contrario, enseñar filosofía a través del reconocimiento de la experiencia de las y los estudiantes, que su vida sea parte fundamental de la filosofía y su creatividad parta no solo del espacio individual, sino que también puedan generar ideas y crear cosas nuevas a partir del otro, de su compañero y compañera, que estimulen la creatividad partiendo del ser escuchado y escuchada. En este sentido, el aprendizaje significativo permite que los y las estudiantes no solo entren en el juego de memorizar discursos abstractos y complejos, sino que puedan aplicarlos a sus vidas cotidianas, que sean ellos y ellas (con ayuda del y de la docente) puedan crear conexiones entre la teoría y la práctica.

El aprendizaje significativo se materializa cuando, a través de la escritura creativa, los y las estudiantes pueden crear a partir de la relación entre conceptos filosóficos y sus

experiencias cotidianas y conocimientos previos, tal como lo define Ausubel (2000, citado en Roa, 2021) “[...] el aprendizaje significativo es el resultado de la relación que se establece entre la nueva información y la estructura cognitiva del estudiante, en otras palabras, con lo que el alumno ya sabe” (p. 67). Esta cita señala que el aprendizaje significativo ocurre cuando los y las estudiantes pueden articular la nueva información con lo que ya saben; no es un proceso de acumulación de datos, sino una integración de nuevos conocimientos en las disposiciones existentes del y de la estudiante sus ideas previas y experiencias. Por ejemplo, si bien los y las estudiantes ya conocen la palabra “voluntad” en su cotidiano, al abordar la “Voluntad de poder” nietzscheana deben reconocer sus matices filosóficos —no basta con unir los significados comunes de “voluntad” y “poder”—relacionar ese concepto su significado previo y, a continuación, crear un poema que conecte la noción filosófica con su percepción estética o su propia experiencia.

La relevancia del aprendizaje significativo se encuentra cuando logra impulsar la capacidad de los y las estudiantes en retener información a largo plazo. Los y las estudiantes, al lograr entender y comprender los conceptos filosóficos, su contexto, lo que dijo un autor y la aplicabilidad de lo aprendido a su vida, a su cotidianidad, son más propensos y propensas a recordar esta información y utilizarla en diferentes momentos, no solo en clase. El aprendizaje significativo permite que a todo lo aprendido se le dé un valor a lo que están aprendiendo porque lo pueden practicar. Lo pueden volver suyo.

Concluyendo, el aprendizaje significativo potencia la manera en que los y las estudiantes aprenden; ya no se acercan a la filosofía como un conjunto de conceptos y discursos aislados, sino, desde una perspectiva de utilidad, usan los conceptos para responder a sus preguntas, a sus realidades y, además, crean a partir de ellos y ellas, acercándose a la

escritura para explorar y expresar los conceptos filosóficos desde sus vivencias, desde su imaginación, desde su creatividad, desde su discurso. Los y las estudiantes se conciben no solo como receptores, sino como sujetos creativos. Es necesario reconocer que no absorben información pasivamente ni reproducen contenidos sin reflexión. No se trata de caer en la idea equivocada de entender el aprendizaje como mera producción. Por el contrario, los y las estudiantes están para transformar, para crear, para verse como agentes activos de su aprendizaje, que sean capaces de cuestionar, innovar y, sobre todo, aplicar filosofía a sus vidas.

5 Objetivos de la propuesta

A continuación, se presentarán los objetivos finales de la propuesta:

5.1 Objetivo general

Evaluar una estrategia pedagógica basada en la escritura creativa que permita a los y las estudiantes del curso 10-03 de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central comprender y aplicar conceptos filosóficos a partir de sus experiencias promoviendo el pensamiento crítico, creativo y reflexivo en la construcción de narrativas filosóficas

5.2 Objetivos específicos

1. Identificar cómo la escritura creativa puede ayudar a la comprensión de los conceptos filosóficos utilizando los géneros literarios como el cuento, la poesía, la narrativa y epistolar en el aula.
2. Relacionar los conceptos filosóficos con las experiencias cotidianidad y conocimientos previos de los y las estudiantes del curso 10-03 de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, fomentando la reflexión crítica y creativa mediante actividades escritura creativa.

3. Sugerir actividades basadas en la escritura creativa que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la conexión entre la filosofía y las experiencias cotidianas de los y las estudiantes de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

6. Metodología y Estrategias Pedagógicas

La presente propuesta pedagógica se gestó y ejecutó en un contexto institucional propicio para la indagación en escritura creativa aplicada a la filosofía. La ETITC cuenta con el Colectivo DoXa, un taller extracurricular de escritura literaria avalado por la Red Nacional de Escritura Creativa (Ministerio de Cultura), que familiariza a los estudiantes de bachillerato —especialmente los que cursan Literatura— con procesos de creación, edición y publicación de textos, como evidencian sus antologías anuales (e.g., Agua 2023, Miradas y Fuego 2022). Este antecedente facilitó la transición hacia nuestra intervención, al sensibilizar previamente a la población estudiantil con géneros como poesía, cuento y narrativa. Adicionalmente, los integrantes del grupo 10-03 ya mantenían un vínculo previo conmigo como docente y gestor cultural en la institución, lo cual cultivó un clima de seguridad emocional y apertura participativa, esencial para el desarrollo de las 10 sesiones didácticas centradas en Nietzsche.

6.1 Participantes

Esta investigación responde al proceso de sistematización de mi experiencia de la práctica pedagógica que se desarrolló en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central,

específicamente con los cursos 10-03 y 10-05 en las clases de Filosofía que se desarrollaban dos veces por semana (lunes y los miércoles) durante diez semanas. Cada grupo contaba con aproximadamente 30 estudiantes, por lo que esta investigación se aplicó a 60 estudiantes entre los 15 y 17 años. En este contexto, se reconoce que los y las estudiantes refuerzan su pensamiento crítico y exploran su identidad y entorno, incluidas las narrativas culturales y tecnológicas que enfrentan como lo describe Goyes Morán (2015) en el libro titulado *¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy? Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá:*

Los jóvenes revelan un panorama variado y móvil de su estilo de vida: nuevas identidades, comportamientos inesperados, lenguajes diversos, formas particulares de relacionarse con su par y con el adulto. Todas estas maneras de mostrar-se ratifican su estatus y condición de ser joven; una juventud que no quiere dejarse atrapar por una única identidad, que deja entrever proyectos y expectativas, pero también incertidumbre, decepción y, a veces, escepticismo ante la vida. (p. 15)

Se destaca la diversidad y el dinamismo en cómo viven los y las estudiantes, sus estilos de vida y cómo están en una constante búsqueda y (re) definición de su identidad. Los y las adolescentes van adoptando identidades nuevas que están sujetas a lenguajes y comportamientos en las que se van construyendo formas únicas de relacionarse entre sus pares (compañeros y compañeras) o formas de relacionarse con los adultos (docentes, administrativos, padres y madres de familia). En esta parte de la vida, los y las adolescentes, se encargan de no estar encasillados, de no estar sujetos a una sola identidad, a una sola categoría. Pero ¿qué tiene que ver esto con los y las participantes en esta investigación? Mucho, los y las participantes o, mejor, los y las estudiantes a traviesan por una

resignificación constante de su identidad, adoptando nuevos comportamientos según la tendencia, según la moda resaltando en la necesidad de crear estrategias que no solo reconozcan estas identidades, sino, que las validen y respeten.

Para continuar con nuestros y nuestras participantes, habíamos mencionado que manejamos dos cursos distintos (10-03 y 10-05). Esta propuesta evaluó el impacto en un grupo experimental (10-03) al que yo orienté durante diez sesiones distribuidas en cinco semanas, diseñadas para abordar, en cada encuentro, un concepto filosófico y un género literario. El otro grupo fue un grupo control (10-05) en el que no se realizó ninguna intervención o sesión. En otras palabras, el grupo experimental (10-03) participó en sesiones, estrategias y ejercicios donde no solo se discutía filosofía, sino también la estructura y características al finalizar cada semana, los y las estudiantes entregaron un texto coherente con el concepto y al género literario trabajados. En contraste, el grupo control (10-05) mantuvo su metodología tradicional. Esta división me permitió establecer comparaciones entre los dos enfoques para poder medir el impacto de la intervención.

Ahora bien, se seleccionaron estos dos cursos (10-03 y 10-05) para esta propuesta por su representatividad como grupos que comparten factores similares, por ejemplo, edad, contexto y currículo. Estos factores permiten realizar comparaciones válidas entre ellos y responde a la necesidad de evaluar el impacto de la propuesta pedagógica en un grupo experimental para hacer el contraste con el grupo control en donde se continuó con su formación tradicional. En este punto, a la hora de escoger el grupo control y experimental se pensó en analizar las percepciones de los y las estudiantes hacia la filosofía, que se explicará más adelante, y se demostró que el grupo 10-03 tenía más inclinaciones hacia la creatividad y la originalidad, denotando que este grupo era más idóneo como grupo experimental.

6.2 Procedimiento

Durante la creación de esta propuesta, siempre surgieron preguntas sobre cómo vincular la enseñanza de la filosofía con la literatura, sin quedar en una unión superficial de discurso, sino partiendo de este nuevo espacio, que los y las estudiantes adquirieran herramientas prácticas que les ayudaran a generar conexiones entre los conceptos filosóficos y sus experiencias académicas y personales. Por eso esta propuesta se diseñó para que las clases de filosofía no permanecieran estáticas ni desconectadas de los y las estudiantes, ante sus preguntas, ante su “devenir”. Esta propuesta se centra en que los y las estudiantes participen activamente en estos discursos, integrándolos en su vida, en sus narraciones y en sus creaciones.

Para una estructura más clara y coherente el procedimiento de la intervención es fundamental caracterizar previamente a los y las estudiantes participantes, comprendiendo su percepción sobre la filosofía antes de describir la dinámica de las sesiones. Por ello, el inicio de esta intervención se pidió a los y las estudiantes de ambos cursos (10-03 y 10-05) definieran la “Filosofía” usando un adjetivo, ejercicio en el que no podía repetir calificativos. El objetivo era captar cómo conciben la filosofía y, en un sentido más general, sus clases, permitiendo perfilar sus percepciones iniciales desde un enfoque cualitativo. Por ejemplo, en el grupo 10-03, surgieron adjetivos como: “interesante, nada, curioso, loca, estrambótica, pensativo, exótico asombroso, analítica, entrópica, crítica, rara, bella, confusa, reflexiva, incierta, intrigante, dinámica, atrevida, asertiva, diferente, aburrida, dudosa, epistémica, importante, extravagante y extraña”. Por su parte, el curso 10-05 aportó términos como: “confusa, reflexiva, activa, profunda, desordenada, enérgica, sabiduría, intelectual, alegre, aburrida, razonable, crítica, variable, abstracta, versátil, redundante, vaga, comprensible, eficiente,

dinámica, irracional, idealista, subjetiva, ilustrada, estudiosa, constructiva, lógica, interactiva, compleja y analítica”.² Una vez realizada esta caracterización, se desarrolló la intervención a través de 10 sesiones distribuidas en cinco semanas, realizando dos encuentros semanales de una hora. Cada semana, la primera sesión se centraba en abordar un concepto filosófico principal: se discutía la definición según el autor, sus posibles repercusiones en la vida de los y las estudiantes y en la cotidianidad actual (por ejemplo, a partir de la noción de “Dios ha muerto”). En la segunda sesión, de la misma semana, se retomaba colectivamente las reflexiones y conclusiones sugeridas: se estimulaba la lectura de un texto literario — cuento, poema, narración o carta— relacionado con el concepto trabajado, con el objetivo de conectar la filosofía con la escritura creativa y abrir nuevas vías expresivas en los y las estudiantes. En el cierre de cada sesión, se daban directrices para producir un texto propio, ya fuera mediante preguntas orientadoras o consignas específicas para guiar la elaboración individual. Este enfoque promovía la reflexión personal, la apropiación crítica de los conceptos y la integración de la estructura como ejercicio filosófico situado, atendiendo tanto a la diversidad de experiencias como a la subjetividad de cada estudiante.

Este ejercicio se planteó en primer momento para capturar las percepciones espontáneas de los y las estudiantes sobre la filosofía mediante un único adjetivo, en este punto no se les indicó que los adjetivos debían ser de una u otra forma, sino, lo primero que se les venga en mente. Este ejercicio ofreció un diagnóstico genuino de sus disposiciones y actitudes de los y las estudiantes hacia la clase y hacia la propuesta. Las palabras mencionadas por los y las estudiantes revelaron una gran diversidad: adjetivos como “interesante, reflexiva, crítica, profunda” y “constructiva” hasta “confusa, aburrida,

² Véase en el anexo 1

redundante” lo que demuestra percepciones mixtas y en ocasiones, contrapuestas. Este panorama inicial permitió identificar necesidades y potencialidades distintas en cada grupo. Por ejemplo, en el curso 10-03 mostró una predilección por términos ligados a la creatividad y la apertura (por ejemplo, “exótica, “intrigante”, “atrevida”). Mientras que el curso 10-05 tendió hacia una visión más académica y estructurada (por ejemplo, “lógica”, “razonable”, “eficiente”).

Estos hallazgos se fundamentan en el contraste entre la frecuencia y la connotación de los adjetivos registrados:

- En 10-03 predominan calificativos con alto valor emocional y simbólico, lo que sugiere una mayor disposición al riesgo conceptual y a la exploración
- En 10-05, la concentración de términos con énfasis racional indica una orientación hacia la claridad conceptual y la sistematización.³

Este primer momento de caracterización no solo permitió distinguir claramente a los dos cursos, sino también, orientar el diseño de las sesiones: se propusieron actividades que conecten la filosofía con sus experiencias personales para atenuar barreras negativas y, al mismo tiempo, profundizar más en el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Ahora bien, como mencionábamos, esta propuesta se desarrolló con el objetivo de conectar los conceptos filosóficos con las experiencias personales de los y las estudiantes a través de la escritura creativa, fomentando un pensamiento crítico, creativo y reflexivo. Durante estas sesiones, los y las estudiantes iban abordando conceptos filosóficos

³ Véase en el anexo 1

semanalmente e iban trabajando en la comprensión de ellos, en este caso, los conceptos relacionados con el filósofo Friedrich Nietzsche, además, también iba creando textos que reflejaran su interpretación personal del concepto. La producción de los y las estudiantes iba enfocada a que creara diferentes textos en diversos géneros literarios: cuento, poema, cartas y narrativa. Permitiendo el poder explorar ideas abstractas y resignificarlas en función de sus realidades, de su vida o de sus emociones.

La Teoría del Aprendizaje Significativo sustentó la metodología que se desarrolló en esta propuesta, dado que articular los nuevos conocimientos con las experiencias previas de los y las estudiantes garantiza que el aprendizaje sea relevante y duradero. En este marco, la escritura creativa se concibió como una herramienta transversal que ayudó a los y las estudiantes a expresar su comprensión de la filosofía y conectarlos con sus emociones, vivencias y entornos.

De esta manera, cada sesión se estructuró siempre de la misma forma:

- 1. Introducción y contextualización del concepto filosófico:** para presentar los conceptos: “la muerte de Dios”, “Superhombre”, “Voluntad de poder” y “eterno retorno” se elaboró primero una presentación expositiva que situó al autor: su biografía breve, el contexto histórico y los principales postulados. Luego de ello, se dio paso a un diálogo colectivo formulando preguntas como “¿Cómo entendería hoy “la muerte de Dios”?” o “¿Han visto ejemplos de la voluntad de poder en su entorno?” para que los y las estudiantes compartieran sus propias experiencias antes de avanzar al análisis profundo. Este cruce tanto al pensamiento filosófico como a las experiencias personales de los alumnos, convirtieron la introducción en un espacio de construcción conjunta de significado. Respecto al análisis literario, se trabajó con dos tipos de textos

para ilustrar la poética y los aforismos nietzscheanos :1) **Aforismos de Nietzsche:** La gaya ciencia (Aforismo 125, edición Alianza Editorial, 2018). Así habló Zarathustra (Sección “De la superación de uno mismo”, pp. 203–209, edición Alianza Editorial, 2004). Extractos de Poemas (p. 13 “A la melancolía”, p. 22 “¡Hombre! Presta atención”, p. 27 “Hacia nuevos mares”, p. 28 “Ecce Homo”; trad. T. S. Careaga, 1979).

2) **Fragmentos literarios de diversos autores:** Jorge Luis Borges, “El Aleph” (fragmento de 200 palabras aprox., 1949). Julio Cortázar, “Acefalia” (cuento corto, 1995). Augusto Monterroso, “Caballo imaginando a Dios” (microcuento, 2008). José Juan Mills, “Dios” (cuento, 1995) Estos materiales se distribuyeron en formato impreso, y se subieron al repositorio digital de la plataforma de la institución (proceso que hacía la docente) junto con orientaciones para subrayar términos claves y guías de preguntas para su análisis.

- **Análisis literario:** en este punto se abordaron textos filosóficos de Nietzsche, pero también su poética y sus aforismos. Por otro lado, también se buscaron fragmentos literarios en donde se pueda evidenciar como en los géneros literarios también hay filosofía, para ello, abordamos varios autores literarios, como, por ejemplo: Julio Cortázar, “Acefala” (Cuento corto, 1995, Editorial Sudamericana), micro texto que problematiza la ausencia de sentido. Augusto Monterroso, “Caballo imaginando a Dios” (Microcuento, 2008, Ed. Páginas de Espuma), ejemplar de ironía metafísica. José Juan Mills, “Dios” (Cuento, 1995, Revista Círculo de Lectores), que pone en diálogo teísmo y subjetividad. Jorge Luis Borges, fragmento de “El Aleph” (1949, Editorial Emecé), donde la infinitud se asocia a la experiencia del yo. Estas obras se

obtuvieron de ediciones accesibles para los y las estudiantes y se distribuyeron impresas y digitalmente.

- **Producción creativa:** en este momento, los y las estudiantes creaban un texto que integrara el concepto filosófico, los recursos literarios abordados en la semana y su reflexión sobre cómo el concepto podría relacionarse con su vida. En este punto, siempre había una consigna o una pregunta para que los y las estudiantes tuvieran un punto de partida.

En esta propuesta también se incluyeron actividades prácticas y colaborativas que promovieron tanto el desarrollo creativo como el reconocimiento mutuo:

- **Quemados filosóficos:** dinámicas en las que, al ritmo de preguntas rápidas, los estudiantes debían responder con un concepto filosófico antes de “ser quemados” por el siguiente turno, favoreciendo la agilidad mental y la memorización lúdica.
- **Trabajos en equipo:** proyectos grupales de elaboración de micro ensayos sobre un tema filosófico, que se presentaban en un espacio de exposición conjunta, fomentando la planificación compartida y la retroalimentación
- **Reflexiones colectivas:** lecturas de las producciones de algunas estudiantes proyectadas en pantalla, seguidas de debates guiados donde todos comentaban fortalezas y posibles mejoras, consolidando habilidades de crítica constructiva.

Cada semana, los y las estudiantes debían enviar a través de correo electrónico su creación escrita para, de esta manera, poder evaluar su progreso e ir ajustando estrategias según las necesidades.

En cuanto a la evaluación, se implementaron instrumentos de evaluación tales como listas de cotejo y rubricas, que permitieron la medición de aspectos como la comprensión de los conceptos filosóficos, la creatividad de la escritura y la habilidad de la reflexión crítica entre otros. Estos instrumentos⁴ posibilitaron no solo una evaluación a las producciones de los y las estudiantes, sino también una retroalimentación, permitiendo progresivas mejoras. En pocas palabras, este procedimiento metodológico no solo desarrolló la intención de que los y las estudiantes comprendieran los conceptos filosóficos, sino también, buscaba que desarrollaran habilidades escritas y expresivas que les permitiera interactuar con su vida de manera reflexiva y significativa.

6.3 Evaluación

La evaluación que se desempeñó en esta propuesta surge como un proceso que trata de alejarse de los métodos de evaluación tradicionales, se postula criterios más dinámicos y reflexivos que ayudan a que los y las estudiantes no solo vean una nota, sino que identifiquen en ella un proceso de transformación intelectual y de creatividad. En este sentido, la propuesta gira en torno a una perspectiva integral que no solo se preocupa por una nota final, sino para que los y las estudiantes puedan comprender su proceso reflexivo y creativo, Freire (2002) nos da una visión más amplia de esto en su texto titulado *Cartas a quien pretende enseñar*: “La evaluación de la práctica, en definitiva, como camino de capacitación teórica y no como mero instrumento de recriminación de la maestra” (p. 30). La evaluación debe ser un proceso continuo y dinámico, un camino hacia la “capacitación teórica” y no como un instrumento de medición y clasificación. En este sentido, la evaluación en esta propuesta no

⁴ Véase anexo 8

se centra en señalar los errores o deficiencias; más bien, se enfoca en darle criterios a los estudiantes para que tengan una continua mejora y una reflexión sobre su proceso, desempeño y cómo pueden mejorar. Cuando surgieron errores o desaciertos, estos se trataron como oportunidades de diálogo y aprendizaje: se priorizó la retroalimentación personalizada (mayoritariamente oral y en grupo), que orientaba al estudiante sobre cómo transformar sus dificultades en recursos para el desarrollo de sus capacidades argumentativas y creativas. Así, el error no fue visto como un fallo, sino como una etapa necesaria para el crecimiento y la autonomía.

Para este punto, se manejaron criterios claros y pertinentes tales como: comprensión conceptual, coherencia, reflexión crítica, aspectos formales (ortografía) y profundidad filosófica. Cada uno de estos criterios otorgaban una calificación, las cuales se promediaba para obtener una nota final. Este enfoque de evaluación fue acompañado —en coherencia con lo señalado anteriormente— de un proceso de mejora continua, pues no solo cuantificaba el desempeño, sino que permitía identificar zonas específicas de dificultad para orientar la retroalimentación. Por ejemplo, si uno una estudiante confundía el significado de “voluntad de poder” de Nietzsche con ideas ajenas como la “voluntad de Dios”, la intervención no consistía únicamente en señalar el error, sino en proporcionar espacios de diálogo donde se revisarían los textos, se aclaraban diferencias conceptuales y ofrecían ejemplos para que el o la estudiante pudiera reconstruir su comprensión desde la argumentación filosófica. Así, la evaluación cumplía una función formativa, tal como lo plantea Araujo (2022) en su texto titulado *Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano*:

La evaluación de los aprendizajes por competencias es un proceso que busca compilar evidencias que el estudiante ha logrado, a través del desarrollo de un conjunto de situaciones de aprendizaje, que han sido fijadas como objetivos al momento de planificar los contenidos de una asignatura determinada. (p. 112)

Nos apoyamos en este enfoque porque se aleja de los métodos tradicionales y ya no nos centramos en si los y las estudiantes responden preguntas de exámenes (como único proceso evaluativo), sino que priorizamos el desarrollo de competencias, el análisis de sus evidencias producidas en clase (como los textos escritos) y en la capacidad para transformar los conocimientos adquiridos en diversas narrativas y formas de expresión. Para esto, se aplicaron valoraciones integrales del que permitieron observar el proceso de aprendizaje del estudiante más allá del resultado final, de modo que la evaluación buscó evidenciar cómo el o la estudiante avanza en su proceso creativo e intelectual a lo largo y no solo a partir del texto final entregado.

Cabe señalar que este proceso de seguimiento y mejora se materializó a través del análisis comparativo de sus escritos, retroalimentación guiada y debate justificado en espacios colectivos o individuales. Así, es posible rastrear en los anexos ejemplos concretos de producciones iniciales y versiones ya revisadas, junto con descripciones de los comentarios y estrategias de acompañamiento que permitieron evidenciar el progreso y la adquisición crítica de los conceptos filosóficos trabajados. Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta sigue las palabras de Alanis (2023) quien afirma:

(...) los enfoques de evaluación puede identificarse bajo las nociones de: evaluación auténtica, evaluación significativa, evaluación para los aprendizajes; que consideran a la evaluación como un componente íntimamente integrado a las prácticas de enseñanza, que

acompaña y apoya todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no únicamente un momento específico que ocurre al final; en tal sentido, los objetos de la evaluación no solo son los dominios conceptuales de las disciplinas, sino, también, los desempeños de los y las estudiantes en los contextos de uso y trabajo de esos saberes; incluyendo contenidos procedimentales, actitudinales, de manera integral. (p. 4)

Esta propuesta se aleja, de alguna manera, en los métodos de evaluación tradicionales y se centra en las competencias de los y las estudiantes, sus evidencias de aprendizaje y cómo estos pueden aplicarse a distintas narrativas. En conclusión, el proceso evaluativo en esta propuesta apuesta por la creencia de que estos criterios (compresión conceptual, coherencia, reflexión crítica, ortografía, profundidad filosófica) permiten medir y orientar el proceso creativo y reflexivo y no basarse únicamente en asignar una nota.

6.4 Descripción de actividades

Esta propuesta se desarrolló en 10 sesiones, de una hora cada una, dos sesiones en una semana por cinco semanas. Las actividades se planearon para abordar los conceptos filosóficos de Nietzsche a través de la escritura creativa, promoviendo el desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y creativo en los y las estudiantes. En cada semana, la estructura se organizó de forma que la primera sesión estuvo dedicada a la exposición del concepto filosófico, incluyendo su presentación, contextualización y dialogo reflexivo. La segunda sesión de la semana, se retomó las reflexiones del concepto vincularlas con un análisis literario y filosófico, en donde se trabajó textos relacionados que evidencien la conexión entre filosofía y literatura. En el segundo encuentro de la semana, se cerró con una producción escrita, ya sea carta, cuento, poema o narrativa, guiada por una consigna que invitaba a los y las estudiantes a integrar el concepto filosófico con su experiencia personal.

De esta manera, el diseño semanal consideró una progresión pedagógica: primera sesión dedico tiempo asimilar y discutir el concepto, y la segunda, a profundizar en sus manifestaciones literarias y artísticas, para finalmente proporcionar una expresión creativa que consolidara el aprendizaje desde una perspectiva crítica y personal. Esta organización permite un abordaje más reflexivo, pues los y las estudiantes disponen de un tiempo entre sesiones para pensar y articular mejor sus ideas y producciones. A continuación, se hace una descripción de las actividades, pero no por sesiones, sino, por semanas:

6.4.1 Semana uno

Durante la primera semana, que tuvo como principal propósito la caracterización de los y las estudiantes, no hubo una intervención académica formal. En este sentido, la primera sesión fue un conocer a las y los estudiantes y exponerles cuáles eran mis objetivos para esta investigación. Esto se hizo en ambos cursos (10-03 y 10-05). En la primera sesión la docente dio la introducción a la filosofía de Nietzsche a través de un recurso de video biográfico de aproximadamente 10 minutos sobre el pensamiento y vida de Friedrich Nietzsche. Este video permitió a los y las estudiantes conocer al autor desde una perspectiva general. Para fomentar la atención activa y la comprensión, la profesora escribió las cinco (5) preguntas en el tablero comunes para todos y todas las estudiantes, centradas en aspectos básicos como el año de nacimiento de Nietzsche, su ocupación y el significado de algunos conceptos presentados en el video. Los y las estudiantes debían escribir las respuestas en el cuaderno y presentarlas al finalizar la clase. La segunda sesión, no hubo clases ya que la institución, como tal, tiene un día sincrónico al mes y trabajan desde casa, por lo que, la segunda sesión, de la primera semana, no hubo intervención.

Semana 2: Concepto “Dios ha muerto” Esta sesión se abordó el concepto de “Dios ha muerto” y el género epistolar. Como se mencionó, en esta semana se manejaron dos sesiones cuyo objetivo central era explorar el concepto y su impacto en la moralidad y los valores. En los primeros 10 minutos de la clase, se inició con una lectura de un fragmento de *Así habló Zaratustra*, concretamente el discurso del hombre loco que está en el apartado “Del hombre loco”. Esta lectura se proyectó en el televisor, pero también se les proporcionaron copias impresas a los y las estudiantes y su lectura fue medida por el practicante. Se continuó, por 30 minutos, la explicación del concepto, presentación de videoclip de la canción *One Of Us* de *Joan Osborne* mediante el televisor del aula. La canción, originalmente en inglés, se mostró con una traducción al español para asegurar su comprensión. El objetivo de la actividad fue invitar a la reflexión de su premisa central: ¿qué pasaría si Dios fuera humano? ¿Cómo sería? ¿Tendría nombre? Con base a la lectura y canción. Luego, se proporcionó una reflexión grupal oral donde los y las estudiantes compartieron sus pensamientos sobre la canción, especialmente relacionado con el concepto de “Dios ha muerto” y las implicaciones de imaginar a Dios como un ser humano común. Finalmente se realizó ejercicio de cinco minutos: en una hoja blanca debían escribir, anónimamente, la respuesta a la pregunta “si supieras con certeza que Dios no existe ¿qué harías diferente en tu vida?” La lectura de estas respuestas se hizo de forma voluntaria, invitando a aquellos que quisieran compartir a dar su opinión. La sesión concluyó dejando una interrogante para la próxima clase: ¿se necesita a Dios para ser buena persona?

En la segunda sesión, originalmente planificada para una hora, se extendió a dos horas debido a una reunión de profesores: me fue permitido utilizar la hora siguiente para continuar con mi propuesta pedagógica. En esta sesión se abordaron los temas de cómo construir una carta,

los primeros 20 minutos, para ello, se hizo énfasis en lo que debe tener una carta, el remitente, la fecha, el mensaje y, sobre todo, de qué iba a tratar esta carta: responderle a alguien, quien sea, una verdad que te hayan contado. Esta carta debe tener una posición del estudiante, puede ser afirmativa, negativa o neutral. La idea es que respondieran a una carta. Los 40 minutos restantes de la primera hora de clase, los y las estudiantes debían escribir su carta, decorarla, ilustrarla si era necesario. En el segundo momento de esta sesión, salimos al patio central de la institución, un espacio al aire libre, para realizar la dinámica denominada “Quemados Filosóficos”. El curso se dividió en dos: uno grupo era “verdades antiguas” y el otro “verdades nuevas”. Los y las estudiantes tuvieron cinco minutos para organizarse y seleccionar las verdades que iban a representar apoyándose mutuamente a construirlas. La dinámica de “quemados” funcionó como el juego tradicional con pelota: los y las estudiantes se tiraban la pelota para “quemar” a otros y otras participantes. Al ser alcanzado por la pelota, el o la estudiante debía mencionar qué verdad simbólicamente se “quemaba” o cuestionaba y explicar en qué se podría transformar dicha verdad. El balón simbolizaba el choque de ideas, y “quemar” a una jugadora o jugador implicaba cuestionar su verdad, no eliminarlo físicamente. Cada jugador o jugadora justificaba su “derrota filosófica” con una frase que expresaba la transformación o crítica de la verdad. Por ejemplo, un o una jugadora de las verdades antiguas podrían decir “que la vida tiene un propósito y debemos averiguarlo” y las verdades nuevas mencionaron “la moral es una construcción social”. La actividad concluyó cuando un equipo se quedó sin jugadores y jugadoras. Finalmente, se realizó una reflexión grupal libre, donde los y las estudiantes compartieron sus impresiones sobre la dinámica, la “quema” o transformaciones de verdades y cómo se desarrolla el ejercicio en el grupo. Posteriormente, se inició una segunda ronda, esta vez más centrada en el diálogo entre bandos: cada equipo expresó qué valores o ideas defendía y cuáles querían transformar lo

que permitió reflexionar sobre el significado de sus roles. Para cerrar, se reunió al curso en círculo para discutir preguntas guías: ¿cómo se sintieron “destruir” un valor o verdad? ¿Qué sintieron al representar las verdades antiguas o nuevas? ¿Es fácil crear nuevos valores o es mejor aferrarse a los antiguos?

Acto seguido, dimos lectura de algunas cartas que permitió visibilizar las perspectivas individuales de cada estudiante. Esta parte de la sesión enfatizó la idea de que la verdad, aunque construida individualmente, se inserta en un entramado social y diálogo. Si bien la construcción de la carta fue un ejercicio personal, y la dinámica de “Quemados Filosóficos” funcionó a nivel colectivo, ambas experiencias se complementan para mostrar que la individualidad es fundamental para crear valores propios, pero que estos se enriquecen y transforman con la interacción. El juego simbolizó el encuentro de ideas y la posibilidad de cuestionamientos y cambio, mientras que la reflexión grupal posterior proporcionó un espacio para escuchar al otro, dialogar y construir conocimiento compartido. Este balance entre lo individual y lo colectivo permitió evidenciar cómo la identidad y los valores se forman no solo desde la introspección, sino también desde la apertura al diálogo y la escucha activa.

Ahora bien, para intereses de la propuesta, se solicitó a la docente una muestra escrita que los y las estudiantes hayan desarrollado con anterioridad (pretest). Para la selección del material se tuvo en cuenta que se alinearan con el interés de analizar la escritura de los y las estudiantes. Entre el material disponible para análisis, se optó por un poema que se creó en el tercer periodo del 2024. porque respondía a un género literario y a la aplicación de un concepto relevante, como lo es la libertad. Según narrativas de la docente, este poema debía tratar el concepto de la libertad, siguiendo la estructura clásica con versos definidos y

estrofas, escrito a mano y considerándolo como parte de la nota para la materia de filosofía, donde este tema era el que estaban trabajando en ese periodo. Según la docente, esta actividad además representaba una estrategia para que los estudiantes obtuvieran puntos extras.

Este poema sirvió como punto de partida para evaluar las capacidades expresivas y reflexivas de los y las estudiantes, pues no estaba mediado ni guiado por criterios rígidos, más allá que debía hablar de la libertad, ser hecho a mano y seguir las estructuras clásicas del poema. Esto permitió observar de manera genuina el nivel en que los y las estudiantes construyen la escritura creativa y reflexionan a partir de un poema, brindando una base valiosa para analizar su desarrollo escritural y pensamiento crítico.

6.4.2 Semana tres

Esta semana se trabajó el concepto del “Superhombre” y el género del cuento. Para esto, las sesiones, como es costumbre, se dividieron en la teoría y la práctica. La primera sesión, el objetivo principal fue profundizar en la figura del superhombre. La sesión se dividió en varias fases: inicialmente se presentó el concepto de qué es y qué no es el “Superhombre”, a través de una exposición didáctica incluyendo definiciones claras y ejemplos relacionados, conectando con los temas abordados en las clases anteriores. De igual manera, se abordan las lecturas del Nietzsche, exactamente el prólogo de *Así habló Zaratustra* y fragmentos del prólogo del texto *Más allá del bien y del mal*, donde se desarrollan el concepto, las cuales se analizaron críticamente en clase mediante preguntas discursivas como, por ejemplo: ¿Cómo podría ver un “Superhombre” en la actualidad? O ¿qué cualidades creen que debería tener una persona que decide crear sus propias reglas?

En los minutos siguientes, los y las estudiantes se dividieron en duplas para desarrollar una ficha de personaje⁵ un instrumento con formato estructurado que les permitió crear varios aspectos de un personaje de un cuento o narrativa. En esta ficha debían definir el nombre, luego cómo se veía físicamente, qué hábitos posee, su personalidad y su historia. Esta planificación previa del personaje ayudó a las duplas a tener una base sólida y coherente antes de centrarse en la construcción de la narrativa del cuento, facilitando así el proceso creativo y enfoque en la expresión literaria.

Para la segunda sesión, el objetivo fue vincular el género del cuento con el concepto del “Superhombre”. La clase inició con la presentación de la canción que se llama “A dónde va el viento”, de Julieta Venegas, reproducida en el televisor del aula. La reflexión giró en torno a la letra de la canción y se desarrolló de manera espontánea: las y los estudiantes que quisieron intervinieron, compartiendo qué les pareció y relacionando sus impresiones con el tema de la sesión, principalmente sobre la pérdida de identidad, el paso del tiempo, la búsqueda de sentidos y los cambios en la vida en relación con el “Superhombre”. Luego de las intervenciones se dan preguntas como, por ejemplo: ¿qué sintieron? Y ¿cómo atan la canción con lo que venimos trabajando? Al terminar, se da paso a la explicación de cómo hacer un cuento, cuáles son sus partes, cómo se divide, qué no es un cuento, tipos de narrador, cómo hacer una introducción, la estructura del cuento y la creación de los demás personajes. Durante este proceso, el acompañamiento docente fue directo: se resolvieron dudas, se ofreció retroalimentación durante la elaboración de borradores, se dieron ejemplos y se incentivó a la revisión grupal y el dialogo sobre las historias desarrolladas.

⁵ Véase anexo 2

Esta explicación se hizo con base a la estructura clásica del cuento: inicio, nudo y desenlace. Pero también se explicó cómo hacer un “anti-cuento” que, en pocas palabras, son formas diferentes de abordar un cuento: narrador múltiple, narrativa fragmentada, comenzar por el final, surrealismo, etc. El anti-cuento se presentó como una alternativa creativa para expandir la percepción de la narración y permitir a los y las estudiantes experimentar con nuevas formas de escritura. Se les dio el espacio para que, en las duplas, crearan su cuento. La producción se realizó en clase y luego fue perfeccionada en casa; los y las estudiantes debían entregar la ficha de personaje (con ilustración) y el cuento en físico. Los cuentos y fichas fueron socializados en clase, lo que permitió compartir, leer y comentar frente las creaciones de todos.

6.4.3 Semana 4

Durante la cuarta semana, se abordó el concepto de “Voluntad de poder” y la poesía. La conexión entre los conceptos trabajados en las semanas anteriores se abordó no como ideas aisladas, sino como una continuidad en el pensamiento de Nietzsche. Cada uno de ellos, como momentos de un mismo proceso, permite comprender cómo su crítica a la moral tradicional desemboca en una afirmación vital de la existencia —un vitalismo que busca la superación del hombre y la transvaloración de los valores—, mostrando así la coherencia interna de su filosofía. En esta sesión se trabajaron dos poemas: “Ítaca” de Kavafis y “Si el hombre pudiera decir” de Luis Cernuda (1963), además del aforismo 13 de “Más allá del bien y del mal” de Nietzsche, que fueron la base de la reflexión. El material estaba disponible en formato tanto físico como digital, lo que facilitó el acceso de los y las estudiantes.

Inicialmente, partimos de la explicación sobre qué es la voluntad de poder, cómo la aborda Nietzsche y qué significado puede tener en el contexto actual. Se promovió una discusión

abierta en la que los y las estudiantes compartieron sus interpretaciones y experiencias personales, mientras se les ofrecía ejemplos prácticos y respondían dudas para profundizar en la comprensión. Además, se incluyó la visualización de poemas declamados en video para facilitar la captación del sentido poético, en este momento se puso el poema de Idea Vilariño titulado *Ya no*, y el poema de Bertolt Brecht contra la seducción. La intención principal de unir el concepto de voluntad de poder con la poesía fue detectar si es posible transformar la realidad a través de la creatividad, superando emociones o limitaciones mediante de la escritura. En este contexto, se desarrolló la actividad que se llama “Roba una palabra” que consistió en una lectura silenciosa de fragmentos de “Así habló Zaratustra” junto con los poemas “A la melancolía” y “¡Solo loco! ¡Solo poeta!”, todos de Nietzsche. Los y las estudiantes subrayaron palabras que o imágenes poéticas que les parecían importantes o interesantes para luego incorporarlas en la creación de sus propios poemas. Este ejercicio no solo buscaba que los y las estudiantes reconocieran la escritura y poesía de Nietzsche, sino que también construyeran un acervo personal de recursos lingüísticos para fomentar su creatividad y expresión literaria.

En la segunda sesión nos enfocamos en cómo escribir un poema, pero este poema tenía, por decirlo de algún modo, tres cláusulas: la primera era que debía ser en verso libre; la segunda, debía ser inspirada en la pregunta ¿Qué forma adopta tu “Voluntad de poder” cuando nadie te está observando? Una cuestión que invitaba a la introspección y a explorar la manifestación íntima de ese concepto filosófico; y la tercera, que incluyera una fotografía tomada por ellos mismos que representara esa voluntad o ese estado interno. Para lograr esto, la sesión, estuvo enfocada en guiar a los y las estudiantes sobre cómo abordar la escritura del poema, especialmente sobre la reflexión de su voluntad, esa fuerza vital que impulsa sus

acciones. Se dieron pasos claros para la creación poética, cómo organizar las ideas, crear versos a partir de ellas y utilizar el espacio del papel como recurso expresivo dentro del poema. Durante este proceso, se acompañó de manera directa, facilitando la discusión, resolviendo dudas y promoviendo el intercambio de ideas, lo que favoreció la construcción conjunta y reflexiva del poema.

6.4.4 Semana 5

En esta semana, según la planeación, íbamos abordar la prosa poética y el concepto “Eterno retorno”. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo ocasionados por la extensión de actividades previas, no fue posible completar esta parte de la programación. La primera sesión la dedicamos a la lectura de los poemas, lo cual, nos consumió todo el tiempo disponible. Los y las estudiantes no solo realizaron lecturas de sus poemas, sino que también compartieron con la clase la historia detrás sus fotografías y su experiencia personales asociadas. En esta sesión, además de la lectura, se brindó retroalimentación principalmente de forma oral, donde tanto el practicante como los y las estudiantes participaron en la valoración y discusión de los textos.

La segunda sesión, tuvo una intervención muy corta, pues los y las estudiantes debían hacer sus autoevaluaciones sustentando los criterios institucionales. Durante esta intervención, se abordó cómo construir una narrativa corta siguiendo parámetros, tales como que la narración fuera en primera persona, con una extensión de una página y centrada en la pregunta ¿cómo puedes encontrar tu verdadera fuerza en un mundo sin reglas o certezas claras? Esta pregunta buscaba en los y las estudiantes una reflexión profunda sobre cómo, en un contexto sin valores o verdades absolutas, pueden descubrir fuerza interna y capacidad de cambio a través de la escritura. La intención era que, plasmando su experiencia en primera persona, los y las

estudiantes explorasen narrativa, ente la manera de enfrentar la incertidumbre y usaran la escritura como espacio de creación. El trabajo se podía realizar con total libertad en cuanto espacio, tiempo, ficción o no, siempre y cuando dentro del límite de la pregunta y la extensión.

En esta misma sesión, según la planeación, ya conociendo los tiempos y la imposibilidad de continuar con la última sesión, opté por realizar el mismo ejercicio con el curso 10-05. En esta ocasión, únicamente se presentaron las pautas para la elaboración de la narrativa; no se brindó una explicación detallada sobre qué es la narración o cómo puede construirla, sino que simplemente se indicaron los criterios: narrado en primera persona, limitarlo a una página y responder a la pregunta ¿cómo puedes encontrar tu verdadera fuerza en un mundo sin reglas/certezas claras? No obstante, antes de entregar las instrucciones, se ofreció un contexto que permitiera a los y las estudiantes comprender el sentido de la propuesta y la intención pedagógica detrás de ella. Los y las estudiantes debían entregar su producción esa misma clase.

6.5 Recursos

Como se ha mencionado durante toda la propuesta, no solo se abordaron lecturas filosóficas, sino también, lecturas de cada género literario para que los y las estudiantes tuvieran un reconocimiento de su estructura, de su forma, de cómo podrían implementar eso que reconocerían en sus textos. Para esto, mencionaremos cada género literario, concepto y qué materiales empleamos:

6.5.1 Semana 2: “Dios ha muerto”- Epistolar

Para estas sesiones trabajamos distintos recursos tanto literarios como visuales y musicales. En este sentido, trabajamos, desde la parte literaria fragmentos de tres libros: *Cartas de amor* de Pablo Neruda (1975), *Cartas a Milena* de Franz Kafka (1952) y una carta de Virginia Woolf a Vita Sackville (2023). Los fragmentos de estas cartas fueron leídos en voz alta por los y las estudiantes de manera voluntaria y participativa, donde cada uno y cada una podía tomar la palabra según su disposición y ánimo para contribuir a la lectura colectiva. Esta estrategia de lectura tenía como intención de que detectaran qué hacía a ese texto una carta, que identificaran su estructura, las partes que se repetían en ella y cómo podían situarla dentro del interés de la clase. Al mismo tiempo, esta actividad de análisis se complementó con una explicación previa sobre los elementos fundamentales de una carta: el remitente, la fecha, el destinatario y el mensaje, proporcionando un marco teórico antes de proceder al análisis de los ejemplos literarios.

En este sentido, estos recursos nos ayudaron acercarnos más a qué es una carta, cómo el papel, su gramaje, su color, su decoración, su cuidado también era parte del mensaje. Qué es importante poner, a quién va dirigido, la fecha y una despedida. No se trata solo de un texto, se trata de una comunicación íntima entre dos personas, una comunicación que está detenida en el tiempo, que se detiene, poco a poco, en lo que se escribe. La carta, como espacio creativo, ayuda al estudiante a reflexionar sobre lo que quiere decir, cómo lo va a decir. Es un proceso activo en el que ella o él, debe pensarse y cuidar las palabras para que su mensaje llegue con su demora, con la tardanza, pero, también, con su intención intacta. Las cartas leídas en clase no solo nos ayudaron a pensar cómo puede ser una carta, sino un acercamiento a la literatura, a lo íntimo de varios autores y autoras y cómo la escritura y, en este caso, el género epistolar puede ser un escenario para abrirse, para reflexionar y crear.

La música también se empleó en esta, y resto de sesiones, acá trabajamos dos canciones que nos ayudaron a entender más la importancia del concepto “Dios ha muerto” no solo desde su sentido literal, sino, desde varios puntos de vista. Por ejemplo, una de ellas fue la traducción al español de la canción “One of Us”, Joan Osborne (1995) que plantea una pregunta bastante interesante: “¿Qué pasaría si Dios fuera uno de nosotros? (Material Boy, 2023)”, esta canción no solo presenta una posible humanidad de Dios, sino también alejarlo de esa visión de un ser omnipotente y distante y acercarlo a una imagen más familiar. Esta canción se implementó en el aula para que los y las estudiantes reflexionaran sobre la naturaleza de la divinidad y cómo podría ser la búsqueda de significado a la vida humana y así poder imaginarse qué pasaría si me encuentro a Dios en el bus o si lo encontrara qué le preguntaría. Esta canción apela a que el o la estudiante se ponga en la situación de imaginarse, de enlazar su cotidianidad con la canción y con el concepto de “Dios ha muerto” porque puede partir de él, de su significado para que se comiencen a crear puentes entre lo que entiendo y mi realidad. Esta canción se utilizó para reafirmar la pregunta ¿Necesitamos de Dios para ser buenas personas? La canción dio ciertas nociones para que pensarán no solo en la ausencia de una deidad, sino también, se pensarán, desde su experiencia, las ausencias de las barreras sociales, de las divisiones económicas y las fronteras que existen.

Al hacer la propuesta en el contexto de la filosofía nietzscheana, el recurso filosófico fue tomado desde “La gaya ciencia” (2018). Estas dos sesiones giraron puntualmente en el Aforismo 125 en donde abordamos la simbolización de la pérdida de fe en Dios y en las estructuras religiosas tradicionales abriendo ya un panorama amplio entre la música y la escritura de las cartas. En esta sesión los y las estudiantes no solo se pensaron qué puede pasar con la ausencia de las deidades, sino ¿Qué pasaría como personas? ¿Qué me pasaría a mí

como creyente? ¿Qué me pasaría si no lo soy? La intención fue apelar a la persona, al estudiante, que se piense en la ausencia de lo que se puede creer y en el poder de volver a comenzar.

6.5.2 Semana 3: “Superhombre”- Cuento

Para estas sesiones tuvimos varios recursos, entre ellos, videos, música, lecturas y fichas para la creación de personajes:

Ficha para la creación de personaje⁶: esta ficha fue diseñada para crear personajes basados en el concepto del “Superhombre” y fue planeada para que los y las estudiantes desarrollaran personajes profundos en duplas. Los y las creadoras debían pensarse cómo se vería el “Superhombre”, cómo sería su físico y describirlo, cómo se podría llamar y qué hábitos podría tener. El pensarse estas categorías, los y las estudiantes no solo apelan al concepto, sino que era necesario situarlo, situarlo en sus realidades ¿Cómo se vería? ¿Qué hace? ¿Somos un “superhombre”? Y va guiando su producción literaria. Esta plantilla facilita la creación no solo de personajes sino de universos más coherentes y exploratorios filosóficamente hablando, como nos dice el portal web Unaeditora (2024) “No se trata de registrar datos como si fuera una enciclopedia, sino que es una herramienta para la reflexión profunda sobre tu personaje”. La ficha permite una recolección de percepciones que tienen los estudiantes, pero va más allá de la mera recolección de datos y caracterizar a un personaje. Se trata de explorar y reflexionar sobre sus motivaciones, sobre los valores y evolución del personaje ¿Qué se quiere decir con el personaje? Esta ficha y las

⁶ Véase en el anexo 2

reflexiones detrás de ella permiten que las duplas desarrollen personajes coherentes y ricos filosóficamente porque van a representar ideas sobre la superación de las limitaciones humanas y la creación de nuevos valores, pero sobre todo, van a tratar de representar lo que ellos son, sus valores, sus cadenas, su ambición de querer cambiar, permear este concepto con sus percepciones.

Recursos literarios: para abordar el género del cuento, se utilizaron varios tipos de textos que ayudaban a identificar las posibles estructuras que puede tener un cuento. En este punto se utilizaron cuentos cortos y microcuentos que no fueran de más de dos páginas, para ello se abordaron cuentos, como, por ejemplo: *Acefalia* de Julio Cortázar (1995) que trata sobre un hombre que le cortan la cabeza durante una huelga y, por diferentes motivos, no pueden enterrarlo y sigue viviendo sin cabeza. Este cuento, más allá del absurdo de la situación del protagonista, trata temas como la adaptación, perseverancia y la resiliencia a situaciones adversas y atándolo con el concepto, pueden hacer uso de estos valores para ir construyendo no solo sus creaciones sino formando una reflexión del concepto y de cómo podrían aplicarlo. También trabajamos el microcuento llamado *Caballo imaginando a Dios* de Augusto Monterroso (2008). En este microcuento se explora cómo los seres humanos tendemos a proyectar características humanas y deseos a las deidades. En la brevedad del cuento se abre una invitación a reflexionar sobre la antropomorfización de Dios. Que abre muchos escenarios creativos para los y las estudiantes, en este sentido, este microcuento no solo ayuda a formar una idea de lo que Nietzsche puede decir con su filosofía, sino un repensarse sobre el papel de la religión en su vida. Por último abordamos el cuento de Juan José Millás (1995) titulado *Dios* en donde, en pocas

palabras, trabaja el argumento de que Dios necesita de sus criaturas para experimentar el mundo. De nuevo, estas lecturas fueron puestas para que los estudiantes tengan visiones diferentes de Dios y de cómo, en cierto modo, el ser humano crea narrativas diferentes para dar explicación a las cosas.

YouTube: para estas sesiones recurrimos a explicaciones de la filosofía nietzscheana. En este punto recurrimos una contextualización y explicación de la teoría filosófica de Nietzsche, su contexto e historia. Este recurso que se titula *Nietzsche en 3 minutos* fue tomado de Academiaplay (2017) y nos da un esbozo un poco más grande de lo que hay detrás del autor, su contexto, su ideología su realidad. También se abordaron canciones, como, por ejemplo, *A dónde va el viento*, de Julieta Venegas (2024) una canción que apela a la búsqueda de identidad, con su tono acústico y letras con las que fácilmente se pueden identificar, los y las estudiantes pueden encontrar diferentes experiencias artísticas para vivir e identificar el qué pasa después de la destrucción de los valores tradicionales. *The man*, de The Killers (2017) y *Glorious ft. Skylar Grey*, de Macklemore (2019). Estas canciones no solo la letra de ellas puede evocar algunos sentimientos, sino que su ritmo puede ayudar a su escritura ya que su melodía empodera, crea una sensación de poder que se puede transmitir a la escritura. La intención de estas canciones es crear una conexión entre la escritura, las emociones y los conceptos trabajados en clase para que se vuelva un espacio rico en reflexión y en creación, que tomen parte de todo y puedan crear algo nuevo, algo de ellos, algo de su voz.

6.5.3 Semana 3: “Voluntad de Poder” – Poesía

En estas sesiones abordamos la poesía en verso libre, pero también, la fotografía minimalista como apoyo visual de lo que se quiere decir con el poema. Para esto, manejamos fotografías minimalistas, videos y recursos literarios:

Recursos literarios: en estas sesiones los estudiantes se enfrentaron, por primera vez, a los poemas de Nietzsche. Estos poemas fueron abordados para que los estudiantes no solo reconocieran la escritura del autor, sino también otras “caras” que él podía tener. En este sentido, los cuatro poemas fueron tomados del libro titulado *Poemas*, de Friedrich Nietzsche (1979): el primero fue *Hacia nuevos mares* (p. 27) que trata sobre la confianza en sí mismo y el deseo de avanzar en su destino y fue tomado para que los y las estudiantes reconocieran cómo se ve la fuerza en un poema, cómo pueden dejar un mensaje en él, un sentimiento, su voz. El segundo fue *Ecce Homo* (p. 28) un poema que, podría decirse, simboliza la pasión, la energía y la capacidad de transformar, un poema corto que da imágenes potentes del poder creativo que se puede adquirir con la escritura, con el quemar y transformar con sus pasos. El tercero *¡Hombre! ¡Presta atención!* (p. 22). Este poema nos habla sobre la introspección, las emociones y la existencia. Por último, tenemos el poema *A la melancolía* (p. 13) que, en pocas palabras, personifica a la melancolía como una diosa severa y poderosa, sintiéndose atraído por ella, por su belleza y presencia acá, más allá del mensaje, el interés detrás de él es que identificaran como se puede personificar una emoción, como se le puede dar personalidad o atributos humanos a las cosas. Estos poemas fueron empleados en la actividad “Roba una palabra” donde los y las estudiantes no solo identificaban palabras extrañas o palabras que les gustase, sino que la intención de estos recursos es que apreciaran las imágenes poéticas, el verso libre y cómo se

puede utilizar la poesía para personificar, para reflexión para decir cosas, un reconocerse en la escritura de otra persona, un identificar de donde salió una idea o una imagen. La utilización de los poemas y las canciones posibilitaron espacios donde los y las estudiantes no solo comprendieran cómo se hace un poema en verso libre, sino que su construcción puede abordar varios temas: fuerza, transformación, reflexión, nostalgia, melancolía. Pero, sobre todo, pueden crearse desde sus sentimientos, desde su intimidad.

Recurso filosófico: así como se trabajó la poesía de Nietzsche, también su filosofía; para ello, en estas sesiones hacían una lectura del apartado *De la superación de uno mismo* en *Así habló Zaratustra* (2004). En este fragmento aborda la “Voluntad de Poder” y la idea querer un crecimiento personal. En este sentido, Zaratustra le enseña a las personas que deben trascender sus limitaciones y poder superar sus miedos y debilidades. Con este recurso no solo los estudiantes se enfrentaban a la lectura, al texto, sino también hacían un reconocimiento de lo que podían utilizar para su poema, por ejemplo, qué se quiere decir con trascender, con no depender de los miedos o las normas. Esta sesión se enfoca en que los estudiantes tengan un reconocimiento teórico pero también un reconocimiento del concepto en sus vida, en su intimidad. Un encuentro entre el autor y ellos y ellas.

Fotografías minimalistas: los poemas debían tener tres cosas importantes: 1) una construcción de verso libre. 2) responder a la pregunta ¿Qué forma toma tu ‘voluntad de poder’ cuando nadie está observando? Y 3) una fotografía minimalista que sea de autoría de ellos y ellas. Para ello se tomó en cuenta en lo que nos dice el portal web Adobe “la fotografía minimalista consiste en simplificar un sujeto hasta su esencia.

Puedes crear fotografías que eliminen los excesos mediante líneas limpias, espacios vacíos y solo los elementos esenciales.” (Morrison, s.f.) En este sentido, la fotografía minimalista apoyaría con elementos esenciales al poema, esta imagen y el texto sería una respuesta a una pregunta que apele no solo a lo que entienden con el concepto, sino a su intimidad. También se recurrieron a ejemplos, como el fotógrafo Emilio Chuliá o su usuario en Instagram *ejota_seventyeight* el cual no solo tiene cursos sobre la fotografía minimalista, sino que, desde su feed en Instagram, muestra sus obras y fotografías. En este sentido, se les mostró cómo podría ser una fotografía minimalista y para qué se utilizaría, además, estrategias para utilizar la imagen y el poema como articulación y complemento para ello, recurrimos al Blog *Escribir es poblar* de Serrano (s.f.) una página donde nos muestra una serie de imágenes acompañadas de poemas en donde se unen para explicarse entre ellos, entre sus colores, entre las palabras, entre sus ausencias. Justo en estas sesiones o, mejor, en la producción del texto se busca que el y la estudiante nos muestre cómo puede ver el mundo, cómo se sitúa en el mundo, recordando la pregunta para la construcción del poema: *¿Qué forma toma tu ‘voluntad de poder’ cuando nadie está observando?*

Videos: para estos recursos se manejaron dos tipos de videos. Uno de la plataforma de YouTube que nos explicaba, un poco mejor, sobre los puntos más importantes a la hora de construir un poema. Un video en el que aborda consejos para que el poema pueda construirse de mejor forma. El canal *@mohamed_davila* (2022) en su video titulado *Cómo escribir poesía: 7 consejos para iniciar* abordan herramientas que los y las estudiantes pueden replicar en su poema, por ejemplo, el escribir con diferentes estilos, el no tener miedo en exponerse en el papel y en siempre compartir los poemas

con personas de confianza. Estas herramientas, como primer momento, a la hora de la escritura, son fundamentales que los y las estudiantes las adquieran. Los otros videos que se manejaron fueron los llamados “TikToks” usuarios y usuarias declaman poemas escritos u originales en estas plataformas y puede ser un acercamiento de los y las estudiantes no solo a clásicos de la poesía, sino a nuevas personas, nuevas escrituras, nuevas voces que pueden ayudar a sus procesos creativos.

6.5.4 Semana 5: Narrativa

Como se mencionó anteriormente, la última semana se vio afectada por cuestiones de tiempo y procesos administrativos necesarios para los y las estudiantes, por lo que en esta sesión los recursos fueron pocos, para ser exactos, solo se manejaron dos recursos:

Recurso literario: en esta sesión se abordaron lecturas de narraciones breves, más de 50 relatos cortos que no superaban una página para que los y las estudiantes pudieran identificar y reconocer cómo podrían escribir sus relatos respetando las consignas dadas en clase. En este sentido, este recurso posibilitó una imagen de cómo podrían dar una respuesta a la pregunta en menos de una página. Cabe aclarar que este recurso fue enviado a los correos personales de los y las estudiantes, por lo que su lectura fue en sus casas.

Video: por falta de tiempo, no se pudo abordar en clase este género, por lo que recurrí a enviarles un video de YouTube que simplifica mucho el cómo escribir en primera persona. Para ello utilicé el canal Sinjania Formación para Escritores (2019) y un video titulado *Cómo escribir en primera persona de manera efectiva*. Este recurso ofrece consejos, como, por ejemplo, experimentar con varios puntos de vista en

primera persona y no tener miedo a ser creativo con el narrador. Y lo que se buscaba, en líneas generales, es ya que el y la estudiante se vean como personajes dentro de la narración y situé sus experiencias en el plano creativo tratando de responder a la pregunta: *¿Cómo puedes encontrar tu verdadera fuerza en un mundo sin reglas/certezas claras?* Con esto, los recursos utilizados dan herramientas para que los y las estudiantes puedan utilizar parte de su experiencia para responder a esta pregunta.

En conclusión, se buscaron diferentes recursos con los que las y los estudiantes pudieran analizar las estructuras literarias o la reflexión filosófica. Teniendo eso en cuenta, se buscaron escenarios que posibilitara un enriquecimiento en su creatividad y en su reflexión. De este modo, se buscó herramientas, plataformas y lecturas que acercaran a los estudiantes a diversas experiencias para que experimentaran por sí solos y solas los conceptos abordados en clase y pudiéndolos conectar con sus experiencias y perspectivas.

7. Evaluación de la propuesta

Para evaluar la efectividad de la propuesta pedagógica se utilizó un diseño de estudio *cuasiexperimental cualitativo con enfoque de caso*. Este tipo de investigaciones se caracteriza por no seleccionar aleatoriamente a los sujetos de estudio, sino que se basa en grupos ya existentes. En palabras de (Parra, s.f.):

La investigación cuasiexperimental es un tipo de estudio que se caracteriza porque el sujeto de estudio no se selecciona de forma aleatoria, sino que se encuentra o establece previamente. La metodología de este tipo de investigación se caracteriza por ser descriptiva, la cual consiste en observar el comportamiento de los individuos y de las diferentes variables sociales y registrar datos cualitativos y cuantitativos.

Este enfoque permite combinar análisis cualitativos y cuantitativos, proporcionando una imagen más completa de los efectos de la intervención.

7.1 Instrumentos

Para analizar el impacto de esta propuesta pedagógica se recurrieron a varios instrumentos diseñados para evaluar las producciones escritas de los y las estudiantes, su reflexión filosófica y el desarrollo del pensamiento creativo y crítico. Los instrumentos aplicados en esta propuesta fueron dos matrices de evaluación cualitativa y cuantitativa (véase en el anexo 4 y 5) que no solo posibilitaron categorizar la información, sino, también, realizar un análisis de comparativo de fragmentos de las producciones de los y las estudiantes en ambos momentos de la intervención (pretest y postest). Estas matrices proporcionaron criterios claros para el análisis de desempeño estudiantil, evaluando específicamente el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la reflexión filosófica y la integración de la cotidianidad, permitiendo identificar o los cambios y progresos en sus habilidades escriturales y conceptuales.

Por otro lado, se analizaron las producciones escritas de los y las estudiantes (poemas, y narrativas) mediante la aplicación de dos instrumentos específicos. Primero, la Guía de codificación⁷ cualitativa que permitió identificar y etiquetar unidades de significado asociadas a los conceptos filosóficos trabajados (Voluntad de poder, Eterno retorno, entre otros) así como estrategias expresivas (imágenes poéticas, materialidad) y proceso de reflexión (autorreflexión, comunicación íntima). Segundo, la Matriz de evaluación de competencias⁸ escriturales asignó una nota a cada texto según tres criterios delimitados:

- a) Comprensión conceptual (40%): grado de apropiación y aplicación de los conceptos filosóficos
- b) Coherencia y originalidad (30%): consistencia entre concepto y la forma literaria, e innovación expresiva.
- c) Profundidad reflexiva (30%): calidad del análisis crítico y autorreflexivo

7.2 Instrumentos de medición

El instrumento de medición principal empleado en esta propuesta pedagógica fue la “Rúbrica de evaluación holística⁹” ya que proporciona una estructura detallada y objetiva que facilita la evaluación sistemática de las producciones escritas de los y las estudiantes. Esta rúbrica no solo evalúa la calidad del texto, sino también la capacidad de reflexión filosófica y el desarrollo un del pensamiento crítico evidenciado en cada producción.

⁷ véase anexo 3

⁸ Véase anexo 4

⁹ Ver anexo 5

La rúbrica implementada consideró los siguientes criterios de evaluación, cada uno con descriptores claros y escalas de valoración de uno (1) a cinco (5) puntos:

1. **Pensamiento crítico:** evalúa la capacidad del o de la estudiante para formular preguntas pertinentes y fundamentales, analizando las ideas y cuestionando supuestos dentro del texto.
2. **Pensamiento creativo:** mide la originalidad y la innovación en el uso de recursos literarios, metáforas y expresiones que enriquecen la expresión filosófica.
3. **Reflexión filosófica:** analiza la profundidad con la que el o la estudiante conecta experiencias personales y conceptos filosóficos, demostrando capacidad de auto reflexión y cuestionamiento.
4. **Cotidianidad:** valora la habilidad para relacionar ideas filosóficas con situaciones y contextos cotidianos, estableciendo puentes entre lo abstracto y la realidad vivida.

Esta rúbrica fue aplicada tanto el pretest como en el postest, permitiendo una comparación objetiva de los avances logrados por los y las estudiantes a lo largo de la intervención.

7.3 Procedimiento

La intervención se implementó en un curso de décimo grado de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. En primer lugar, se presentó a los estudiantes la metodología y los objetivos del proyecto, explicando el propósito de integrar conceptos filosóficos: voluntad de poder, Eterno retorno, Dios ha muerto, desde la filosofía nietzscheana (ver numeral 6.4) con la escritura creativa. Inicialmente, se estableció una línea de base que determinara la competencia de las y los estudiantes para realizar escritos creativos y la comprensión que tuvieran de algunos de los conceptos antes mencionados. Para ello se recopilaron los poemas

pretest que se le había solicitado a la docente con anterioridad, conformando un banco de 9 textos (ver anexo 6). Estos poemas fueron evaluados con la matriz de evaluación de competencias escriturales propia integrada en la rúbrica holística general que estructura los instrumentos de medición (Anexo 7). Con el diagnóstico del pretest definido, se implementó la intervención en cinco semanas organizadas en dos sesiones de 45 minutos cada una. Hay que recordar que esta propuesta se hizo con un grupo control (10-05) sin intervención y un grupo experimental (10-03) en el que se aplicaron el pretest y el postest. En la última clase, los y las estudiantes del grupo experimental debían crear una narrativa que cumpla con tres requisitos. Primero, integrar de manera explícita uno de los conceptos filosóficos trabajados en clase, como Voluntad de poder o Eterno retorno. Segundo, responder en primera persona la pregunta “¿Cómo encuentras tu verdadera fuerza en un mundo sin reglas o certezas claras?”. Tercero. No exceder una página de extensión. Esta producción funcionó como postest, con el objetivo de analizar los avances en la comprensión filosófica, la creatividad y la reflexión crítica.

7.4 Análisis cuantitativo del Pretest

Para diagnosticar el nivel inicial de los estudiantes en el uso de la escritura creativa como herramienta de aprendizaje filosófico, se calcularon los promedios de las puntuaciones obtenidas en nueve producciones poéticas, evaluadas según cuatro criterios: pensamiento crítico, pensamiento creativo, reflexión filosófica y cotidianidad. La siguiente tabla resume estos resultados:

Tabla 1

Promedios de los criterios evaluativos en el pretest

Criterio	Promedio grupo
Pensamiento crítico	3,00
Pensamiento creativo	3,00
Reflexión filosófica	3,22
Cotidianidad	3,22

Nota. Los promedios se calcularon a partir de las puntuaciones a nueve producciones poéticas en una escala de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto) (Ver anexo 10)

Este análisis revela lo siguiente:

- El pensamiento crítico (3,00) da cuenta de niveles funcionales de formulación de preguntas que son pertinentes, pero no nos muestran consecuencias argumentativas que permite desarrollar un buen análisis filosófico.
- El pensamiento creativo (3,00) nos muestra un uso funcional de metáforas y figuras literarias, pero también limitado a fórmulas repetidas y no a innovaciones estilísticas.
- La reflexión filosófica (3,22) muestra ya una capacidad emergente para trasladar nociones abstractas a situaciones reales que permiten establecer preguntas conceptuales más allá de lo experiencial.

- La cotidianidad (3,22) indica que los y las estudiantes pueden establecer una relación de los conceptos filosóficos con la cotidianidad, pero al mismo tiempo también exige profundizar en la construcción de elementos en los que la cotidianidad sea sólo un punto de partida para problematizaciones éticas y sociales.

Por lo tanto, este análisis cuantitativo justifica la necesidad de diseñar una intervención centrada en:

1. Fortalecer el pensamiento, crítico a través de espacios y ejercicios de argumentación, debate dirigido que fortalezcan la evaluación de premisas y la generación de contraargumentos fundamentales
2. Estimular la creatividad literaria, por medio de talleres, reescritura creativa de textos o exploración de géneros narrativos que permitan reconocer y crear metáforas avanzadas para promover la originalidad y el uso de recursos literarios más elaborados
3. Profundizar en la reflexión filosófica y su relación con lo cotidiano, abordando ejemplos reales y un análisis de situaciones que exijan, en los y las estudiantes, la integración de conceptos filosóficos en las interpretaciones de sus realidades.

7.5 Análisis cuantitativo del postest

El análisis cuantitativo del postest evidencia que los y las estudiantes destacan en reflexión filosófica (promedio = 3.22 de 4.0) y cotidianidad (promedio = 3.22 de 4.0), lo que demuestra una efectiva capacidad para vincular conceptos filosóficos con sus experiencias vivenciales diarias de manera significativa. No obstante, las áreas de pensamiento crítico y pensamiento creativo presentan aún espacios importantes para el fortalecimiento: el pensamiento crítico

alcanza un promedio aceptable = 3.00, pero requiere un mayor desarrollo en la profundización del debate filosófico, mientras que el pensamiento creativo con un promedio = 3.00, indica la necesidad de promover la originalidad y el uso de recursos literarios en sus textos.

El pensamiento crítico, por tanto, si bien muestra una base sólida con un promedio de 3.75 en algunos análisis complementarios, debe ser objeto de un trabajo sostenido para inducir el desarrollo de habilidades analíticas profundas, que permitan a los y las estudiantes a plantear y defender argumentos complejos con mayor rigor. En este sentido, la intervención debe centrarse en proporcionar a los y las estudiantes más herramientas y estrategias que estimulen su capacidad para integrar ideas filosóficas de manera más innovadora y profunda. Aunque la reflexión filosófica y la cotidianidad son áreas aceptables, su desarrollo puede enriquecerse mediante ejercicios que conecten más específicamente los conceptos filosóficos con situaciones cotidianas complejas.

En resumen, este análisis sugiere que una intervención pedagógica orientada a reforzar la creatividad literaria y a profundizar en las conexiones cotidianas permitirá a los y las estudiantes avanzar en su proceso de aprendizaje filosófico de manera más integral. Es importante destacar que la muestra del postest estuvo compuesta con 18 narraciones, las cuales fueron entregadas al final de la intervención. Estas narraciones respondían a una pregunta planteada de manera específica: *¿Cómo puedes encontrar tu verdadera fuerza en un mundo sin reglas/certezas claras?*, y se presentaron bajo el género de narrativa en primera persona, con una extensión no mayor a una página.

Con lo anterior mencionado, la intervención pedagógica basada en la escritura creativa y la filosofía, se analizaron, en total, 56 textos distribuidos en cuatro géneros literarios: poemas,

epistolar, cuentos y narraciones en primera persona. Cada texto fue evaluado bajo la misma escala ordinal de cinco (5) puntos utilizada en el pretest, aplicando los mismos criterios de pensamiento crítico, pensamiento creativo, reflexión filosófica y cotidianidad.

Tabla 2

Descriptivos de las variables

	Total pretest	Total posttest
N	9	18
Promedio	3.111	3.922
Desviación estándar	0.782	0.425
Puntaje mínimo	2.000	3.000
Puntaje máximo	4.000	4.500

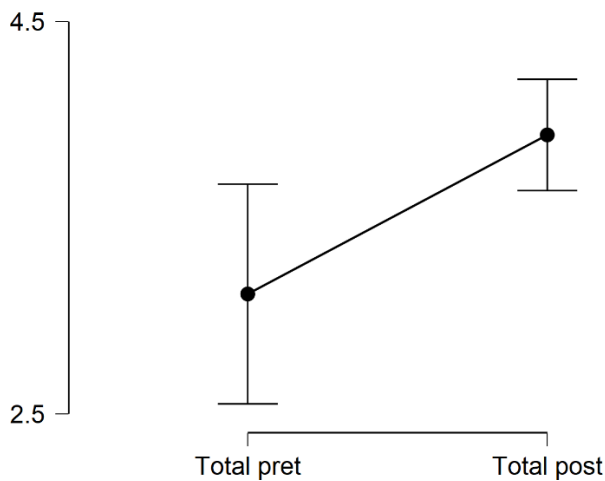
Nota. El análisis estadístico presentado en las tablas y gráficas fue realizado utilizando el software JASP (versión 0.14.1.0), que permitió el cálculo de estadísticos descriptivos, pruebas T pareadas y pruebas T para muestras independientes con un nivel de significancia del 95%.

Se elaboraron dos variables que dieran cuenta del desempeño de las y los estudiantes antes de la intervención y después. En la primera variable que se denominó “Total pretest” se evidenció el desempeño de cada una y cada uno de las y los estudiantes en las cuatro dimensiones evaluadas mediante la matriz de calificación (pensamiento crítico, pensamiento

creativo, reflexión filosófica y cotidianidad) (n= 9). Dicha variable tuvo un promedio de 3.1 (desviación estándar 0.78). Por su parte, la variable correspondiente al desempeño después de la intervención, que se denominó “Total postest”, tuvo un promedio de 3.9 (desviación estándar 0.4).

Para examinar si la diferencia entre estos promedios es estadísticamente significativa se llevó a cabo un análisis mediante una prueba T pareada. Los resultados de dicho análisis se pueden ver a continuación en la siguiente tabla y en la siguiente gráfica:

Total pret - Total post



Prueba T pareada

Variable 1	Variable 2	t	df	p
Total pret	- Total post	- 2.199	8	0.059

Note. Student's t-test.

En este análisis evidenciamos que la diferencia entre el promedio del desempeño antes de la intervención y después de la intervención presenta una diferencia estadísticamente significativa (estadístico $t=2.199$, valor $p=0.59$, con un margen para p del 95%). Lo que nos indica que, en nuestra muestra, la intervención tuvo un efecto de mejora sobre el total de las dimensiones evaluadas (pensamiento crítico, pensamiento creativo, reflexión filosófica y cotidianidad) en el grupo de intervención.

Como estrategia adicional para determinar si el efecto de mejora en el desempeño de las y los estudiantes no se debió al azar o a el curso natural del avance en su formación se llevó a cabo un análisis estadístico para comparar el desempeño del grupo de intervención con un grupo de control. Dicho grupo de control estuvo conformado por 15 estudiantes del curso 10-05 quienes no tuvieron parte en ninguna de las intervenciones expuestas en este trabajo. En la tabla a continuación podemos observar los desempeños de cada grupo y sus características:

	Group	N	Promedio	Desviación estándar
Total postest	1 Intervención	18	3.922	0.425
	2 Control	15	2.313	0.569

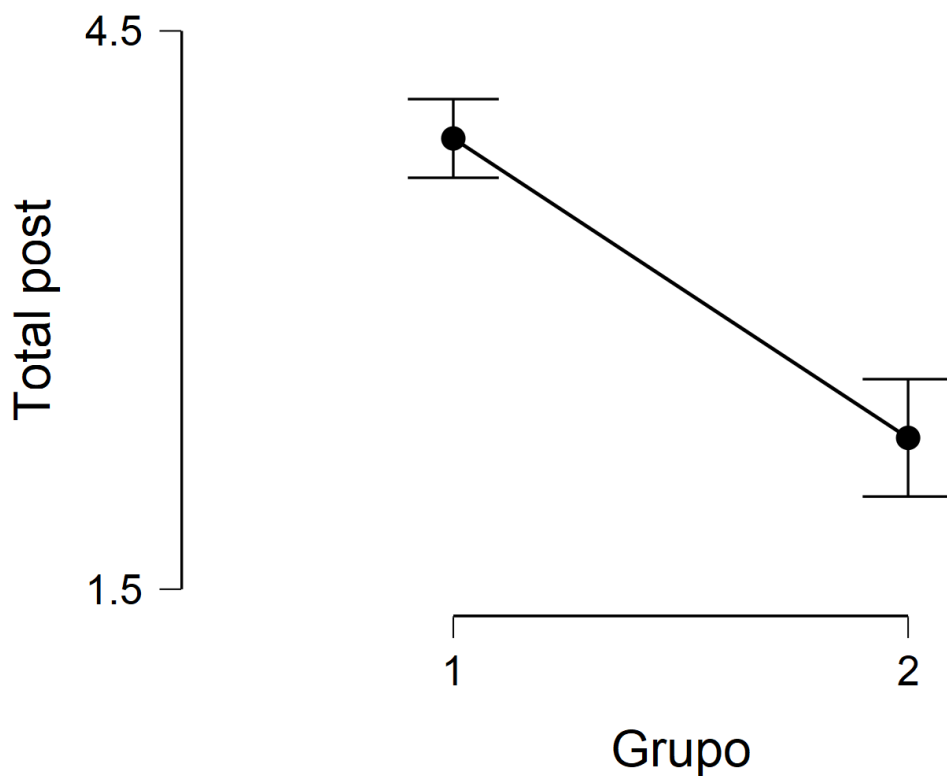
Nota. El análisis estadístico presentado en las tablas y gráficas fue realizado utilizando el software JASP (versión 0.14.1.0), que permitió el cálculo de estadísticos descriptivos, pruebas T pareadas y pruebas T para muestras independientes con un nivel de significancia del 95%.

Así, el grupo de intervención obtuvo un promedio de 3.92 luego de la intervención (desviación estándar 0.42). Mientras que, en el mismo periodo de tiempo el grupo de control obtuvo un promedio de 2.31 (desviación estándar 0.569). Para identificar si esta diferencia en el promedio es estadísticamente significativa se llevó a cabo un análisis estadístico mediante una prueba T para muestras independientes. La hipótesis nula es que no existiría una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos y la hipótesis alternativa es que sí existe esa diferencia. Los resultados de ese análisis se encuentran en la tabla y la gráfica presentada a continuación:

Comparación grupo intervención con grupo de control en desempeño postest

	t	df	p
<hr/>			
Total postest	9.289	31	< .001
<hr/>			

Comparación grupo intervención con grupo de control en desempeño postest



El resultado de este análisis nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa al evidenciar una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (estadístico $t=2.199$, valor $p=0.59$, con un margen para p del 95%). Por lo que podemos concluir que la intervención sí tuvo un efecto en el desempeño de los estudiantes que la recibieron mejorando su desempeño en las dimensiones evaluadas (pensamiento crítico, pensamiento creativo, reflexión filosófica y cotidianidad).

Tabla 3

Promedios de los criterios evaluativos por género (postest)

Género	Nº textos	Crítico	Creativo	Filosófico	Cotidianidad
Narración	18	3,78	3,78	4,17	3,94

Nota. Los datos muestran la media aritmética de las puntuaciones (1 = muy bajo a 5 = muy alto) dadas a cada uno de los 18 escritos del postest

Los hallazgos mostrados en la generalidad de los subgrupos, independientemente de los géneros, respalda la mejora de los y las estudiantes en cada criterio. Por ejemplo, la poesía promovió la creatividad metafórica y la expresión subjetiva; el género epistolar fortaleció la toma de postura personal frente a situaciones cercanas. La narrativa facilitó organización del pensamiento y elaboración de reflexiones filosóficas. Teniendo esto en cuenta, los resultados cuantitativos servirán como un soporte para el análisis cualitativo comparativo, enriqueciendo la interpretación de la eficacia de la propuesta didáctica desde múltiples perspectivas.

7.6 Análisis cuantitativo del Grupo Control

El grupo control, conformado por 15 estudiantes del curso 10-05 de la Escuela tecnológica Instituto Técnico Central, no recibió intervención alguna durante el periodo evaluado. Los resultados de este grupo proporcionaron una línea base que ayudó a validar que las mejoras

observadas en el grupo de intervención se deben específicamente a la propuesta pedagógica y no a factores externos o al avance natural de la formación. Para evaluar el desempeño del grupo control, se calcularon los promedios de las puntuaciones obtenidas de los y las estudiantes, evaluando cuatro criterios: pensamiento crítico, pensamiento creativo, reflexión filosófica y cotidianidad.

Tabla 4

Promedios de los criterios evaluativos en el postest – Grupo Control

Criterio	Promedio Grupo Control
Pensamiento Crítico	2.00
Pensamiento Creativo	2.20
Reflexión Filosófica	2.80
Cotidianidad	2.13

Nota. Los promedios se calcularon a partir de las puntuaciones de 15 estudiantes del grupo control (10-05) en una escala de 1 (muy bajo) a 4 (muy alto).

Interpretación del análisis

Este análisis nos revela lo siguiente:

- **Pensamiento Crítico (2.00):** Este resultado pone de evidencia limitaciones importantes en la capacidad de los y las estudiantes del grupo de control para formular preguntas relevantes y bien fundamentadas. El bajo promedio sugiere que hay una falta de habilidad para construir argumentos sólidos y para evaluar críticamente las premisas, lo que limita su capacidad para desarrollar análisis filosóficos más profundos. Los y las estudiantes enfrentan dificultades para generar

contraargumentos coherentes que reflejen una comprensión más compleja de los conceptos tratados.

- **Pensamiento Creativo (2.20):** El desempeño en esta área muestra que los y las estudiantes hacen un uso funcional, aunque algo limitado, de recursos literarios y figuras de lenguaje. Utilizan metáforas y expresiones poéticas de manera bastante convencional, sin atreverse a explorar innovaciones estilísticas o a realizar exploraciones creativas más *interesantes*. Esta falta de iniciativa sugiere que, a menos que se implemente una intervención enfocada en potenciar la creatividad literaria, los y las estudiantes tienden a seguir fórmulas ya establecidas en lugar de proponer ideas nuevas.
- **Reflexión Filosófica (2.80):** Aunque este es el mejor desempeño del grupo de control, sigue siendo bastante moderado. Los y las estudiantes muestran una capacidad inicial para aplicar conceptos abstractos a situaciones concretas, pero aún no logran formular preguntas conceptuales sólidas que vayan más allá de lo meramente experiencial. La reflexión filosófica se queda anclada en lo vivencial y no alcanza la profundidad necesaria para cuestionar las implicaciones éticas y sociales de los conceptos.
- **Cotidianidad (2.13):** Los y las estudiantes del grupo de control enfrentan dificultades para hacer conexiones significativas entre los conceptos filosóficos y su vida diaria. Aunque tienen cierta habilidad para vincular la teoría con la experiencia, esta conexión tiende a ser superficial y no sirve como un punto de partida para abordar problemáticas éticas y sociales más complejas. La falta de una metodología que guíe esta conexión resalta la necesidad de crear espacios específicos que fortalezcan esta relación.

7.7 Análisis cualitativo del Pretest

El análisis cualitativo se centró en nueve (9) poemas escritos por los y las estudiantes antes de la intervención, centrado en el concepto de libertad. Aunque inicialmente se profundiza en dos textos seleccionados por su riqueza metafórica y capacidad de cuestionar ideas filosóficas, este enfoque de estudio de caso favorece un análisis reflexivo. Los hallazgos podrán contrastarse posteriormente con otras pruebas para comprobar su transferibilidad, siguiendo los criterios propios de la investigación cualitativa.

Para cada poema se aplicaron cuatro criterios de evaluación, valorados de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto):

- **Pensamiento crítico:** este criterio se presenta en diferentes grados, pero, en la mayoría de los poemas, se refleja una etapa inicial del pensamiento crítico. En “Libertad” (E2), se plantea una pregunta importante “¿Qué es la libertad?”, esta pregunta presenta una conciencia filosófica básica, pero la pregunta no progresa a un cuestionamiento complejo o dialéctico, lo que refleja una limitación en la capacidad para afrontar ideas o explorar perspectivas alternativas. En este mismo sentido, podemos encontrar en “Poemas a la libertad” (E4), el verso “Sentí que no tenías libertad, tenías una voz que no se escuchaba” sugiere una crítica implícita a la represión, mostrando mayor profundidad crítica y conciencia del conflicto. En cambio, en “Libertad” (E9) la crítica social es mucho más explícita y contundente, denunciando la “esclava social” y las distracciones que “amarran el pensamiento”, lo que manifiesta un desarrollo avanzado en la capacidad de análisis crítico y ético.
- **Pensamiento creativo:** la creatividad está evidenciada en el uso variado y en ocasiones innovador de metáforas e imágenes poéticas que expresan ideas filosóficas.

Por ejemplo, en “Poema” (E6), el uso de la imagen “Mi carrusel de emociones amarrados con grandes riendas” es una expresión simbólica rica que transmite complejidad de la libertad interior y sus restricciones emocionales. Contrasta con “Poesía entorno a mí” (E8), en este poema, la expresión es más directa y menos elaborada: “mi pensamiento es mío y mi alma también”, mostrando un enfoque más sencillo, posiblemente más adecuado a la etapa de desarrollo de los estudiantes. La riqueza metafórica y la originalidad de imágenes como las de “Un amor en libertad” (E1) “conocer su mar, ese irreverente que lleva dentro” refleja un alto nivel de creatividad emocional y conceptual.

- **Reflexión filosófica:** el nivel de reflexión filosofía varía, unos poemas logran vincular mejor la experiencia personal con los conceptos filosóficos y otros se quedan en descripciones superficiales. En “Libertad” (E2), la reflexión plantea una conexión sensorial con los elementos naturales: “libertad es la lluvia, el río, el sol, el viento” pero carece de enlace explícito con teorías o ideas filosóficas formales. En contraste, “Poema libertad” (E4) expresa una lucha existencial propia: “ahora espero que no vuelvas a ser la tú de antes” mostrando una autorreflexión crítica sobre su identidad y libertad personal. Finalmente, el poema “La libertad” (E9) recupera una reflexión coherente y política, cuestionando las estructuras sociales opresivas que limitan la libertad destacando un compromiso filosófico y social profundo.
- **Cotidianidad:** los poemas reflejan distintas formas de conectar la libertad con su experiencia diaria. En “Poema” (E6), la metáfora “mi almohada... Acariciándome como un cuchillo por la espalda” denuncia un conflicto ético íntimo, pero cotidiano, con implicaciones profundas de traición o lucha interior. En “Poema libertad” (E7), la exposición de contradicciones sociales y personales está directamente vinculada a

situaciones concretas del entorno y presiones sociales: “nos hablan de paz enseñándonos armas; nos dan libertad pero nos dicen como usarla” lo que resalta el conflicto ético vivido y la dificultad real para ejercer la libertad en lo cotidiano. Algunos poemas son más abstractos, por ejemplo, “Poesía entorno a mí” (E8) se centra más en las emociones internas y menos en realidades contextuales concretas, aunque mantiene una sensibilidad social.

7.8 Análisis cualitativo del postest

Este análisis tiene como objetivo documentar y comprender las transformaciones discursivas y conceptuales que han experimentado los y las estudiantes del curso 10-03 (grupo experimental) tras la intervención pedagógica basada en la escritura creativa y la reflexión filosófica. Para asegurar la rigurosidad y profundidad del análisis se recurrió al principio “saturación teórica”, que implica alcanzar una comprensión completa y exhaustiva de la interpretación sistemática de fragmentos textuales seleccionados intencionalmente por relevancia y representatividad.

Se seleccionaron fragmentos específicos extraídos de las producciones finales de los estudiantes para construir un análisis detallado por criterios: pensamiento crítico, pensamiento creativo, reflexión filosófica y cotidianidad. Esta selección no pretende abarcar todas las aportaciones individuales, sino ilustrar y evidenciar progresos y características esenciales que surgen en los procesos formativos.

Considerando la población del grupo experimental y sus 56 textos (cuento, poema, narrativa y epistolar) se empleó una *técnica de muestreo intencionado por caso típico y contraste*, que

prioriza la riqueza y profundidad de información sobre la cantidad numérica, garantizando así una muestra representativa y significativa desde la perspectiva cualitativa

La muestra definitiva consistió en aproximadamente 18 fragmentos textuales seleccionados del postest, lo que permite un análisis exhaustivo y detallado que refleja tanto la progresión individual como colectiva dentro de los criterios evaluados. Esta técnica permite vincular dichos fragmentos con indicadores utilizados para evaluar cada dimensión del proceso de aprendizaje y facilita la identificación de tendencias, fortalezas y áreas de mejora.

Este procedimiento analítico posibilita comprender en profundidad cómo a intervención ha influido en el desarrollo del pensamiento filosófico, la creatividad literaria y la capacidad de relacionar lo filosófico con la cotidianidad, sentando bases sólidas para posteriores análisis y para mejorar la práctica pedagógica

7.8.1 Progresión categorial del pensamiento crítico

Para este análisis tomamos el pensamiento crítico como la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar conceptos, transformando o buscando una mejora. Este proceso se centra en el cambio de foco discursivo:

Tabla 5

Del Conflicto Social al Cuestionamiento Ontológico

Momento	Cita textual	Nivel de análisis
Pretest	E1: <i>"quieres que ese alguien tenga un camino propio, donde tenga libertad"</i> E2: <i>"Libertad</i>	Manifiesta un malestar con la norma social y el entorno inmediato, operando en un plano emocional y reactivo. El pretest

es poder volar muy lejos sin miedo a que te corten las alas" **E3:** "No quiero poseerte, quiero librarte, sin ataduras" **E4:** "Tenías una voz que no se escuchaba, guardabas palabras que no decían nada" **E5:** "cuando lo consigue rozar, una mentira entre las manos" **E6:** "Mi carrusel de emociones amarrados con grandes riendas" **E7:** "nos dan libertad pero nos dicen cómo usarla" **E8:** "Yo me considero libre, mi pensamiento lo es y mi alma también" **E9:** "La libertad es el placer de hacer lo que queremos, sin ser juzgados"

articula experiencia de alienación sin disposición de herramientas conceptuales para analizarla estructuralmente. **E4** nombra el silenciamiento ("voz que no se escuchaba") pero permanece en descripción de síntoma sin interrogación de causas. **E6** describe la opresión como experiencia corporal ("emociones amarradas") revelando vivencia traumática encarnada, pero sin reflexión crítica sobre mecanismos de poder que la producen. La pregunta demuestra exploración superficial de la fuente de la autoridad y normas sociales, consistente con nivel inicial del pensamiento crítico donde el cuestionamiento no se aborda hacia estructuras profundas. **E7** identifica la paradoja ("nos dan libertad, pero nos dicen cómo usarla") pero la denuncia permanece como queja sin análisis de cómo funciona la instrumentalización de la libertad. **E9** asume que libertad es "hacer lo que queremos sin ser juzgados" sin reconocer que la libertad

requiere responsabilidad ética hacia la alteridad; el pensamiento aquí es pre-ético. La estrategia discursiva predominante es definición por negación ("sin ataduras", "sin miedo", "sin ser juzgados"): la libertad se conceptualiza como lo que se rechaza, no como lo que se construye. Este pensamiento identifica la experiencia de represión pero no la problematiza conceptualmente hacia niveles de fundación sistémica.

Postest

E1: *"aprender a moverse en la incertidumbre"* **E2:** *"¿Podemos crear nuestros propios valores? Los principios deberían buscar un bien común"* **E3:** *"yo misma era la responsable de crear mi propia fuerza"* **E4:** *"¿Cómo puede alguien decidir qué hacer? ¿Y tú, por qué vives?"* **E5:** *"el problema no es la carencia de certezas, sino qué razón le das a*

Transita desde malestar reactivo hacia cuestionamiento reflexivo que problematiza los fundamentos de la experiencia vivida. El pensamiento crítico desarrollado interroga estructuras profundas: **E4** desplaza la pregunta inicial (*"¿por qué no tengo libertad?"*) hacia cuestionamiento ontológico (*"¿cómo puede alguien vivir en la incertidumbre? ¿Por qué vives tú?"*). Esta es erosión progresiva de los fundamentos mismos del pensamiento, no simplemente crítica de síntomas. Desplaza el análisis

estas" E6: "aprendí a desde el nivel emocional-reactivo hacia el encontrar fortaleza en mi nivel conceptual-reflexivo. E1 reformula: capacidad de adaptarme, sin no pregunta "¿cómo escapo de la garantías, pero con incertidumbre?" sino "¿cómo aprendo a confianza" E7: "se puede moverme en ella?". Esta reformulación encontrar fuerza a partir de las marca reconocimiento de que la virtudes. Pero eso no lo hacía incertidumbre es condición permanente, no feliz" E8: "no necesitaba ver estado transitorio a eliminar. E2 realiza salto todo claro para seguir. La epistemológico: de "¿Qué es la libertad?" verdadera fuerza no venía de (búsqueda de verdad objetiva) a "¿Podemos tener respuestas" E9: "la crearla?" (reconocimiento de construcción fuerza verdadera no está en la social de valores). Incorpora alteridad como ausencia de temor, sino en la mediación ética: "los principios deberían voluntad de seguir buscar un bien común". Problematisa avanzando" E10: "nuestra causas estructurales, no solo síntomas: E5 conciencia definiría por sí sola identifica que el problema no es la "ausencia lo que está bien y lo que está de certezas" sino "la razón que le das" a mal" E11: "Somos la ellas, es decir, la relación reflexiva que el Comunidad e intentamos sujeto construye con sus experiencias. Esto preservar lo que queda de la es pensamiento epistemológico avanzado. sociedad" E12: "traté de E6 integra la vulnerabilidad: "sin garantías, consolidar mis propias pero con confianza" marca resolución de creencias, mis dicotomía donde antes había parálisis; la

valores" **E13:** "la fuerza real vulnerabilidad ahora es condición no estaba en agarrarse a una productiva, no amenaza. Transforma verdad, sino en sostenerse en alienación en agencia: **E3, E12, E16** medio de lo incierto" **E14:** "la articulan "yo era responsable de crear...", verdadera fuerza a través de mi marcando tránsito desde pasividad ("no propio camino y auto tengo libertad") a responsabilidad superación" **E15:** "la autónoma ("soy responsable de mi verdadera fortaleza está en la libertad"). **E7** usa ficción narrativa capacidad de adaptarse sin como herramienta de crítica: muestra que perder el sentido de uno libertad sin responsabilidad ética se mismo" **E16:** "esta falta de convierte en su propia negación. Trasciende certezas me está dando la lo individual hacia lo colectivo: **E11** oportunidad de crear mi propio reconoce que la verdadera libertad sendero" **E17:** "¿Qué pasará requiere negociación con la comunidad, no con mi familia? Tengo que estar libertad absoluta. **E17** articula que la con ellos" **E18:** "encontraría decisión de vivir emerge de responsabilidad fuerza en la mente y en la fuerza ética hacia la alteridad, no de certezas que nos da para realizar personales. El pensamiento crítico ha acciones" alcanzado nivel donde la libertad no es aspiración sino praxis transformadora: la escritura ha permitido convertir alienación en acción reflexiva fundamentada.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir del análisis de producciones del Grupo Experimental (2024)

Análisis de la progresión: La evidencia recopilada muestra que la escritura creativa actuó como un mecanismo de reestructuración del pensamiento filosófico crítico. El avance se percibe en la capacidad del o la estudiante para evolucionar desde una postura de mera queja reactiva y emocional a un nivel más elevado de interpretación que interroga y desafía aspectos fundamentales de la realidad ontológica. Este tránsito representa un cambio paradigmático en el pensamiento, puesto que el o la estudiante empieza a reemplazar la experiencia empírica y emocional por un análisis reflexivo y conceptual, logrando problematizar nociones abstractas y dogmas filosóficos, justamente el objetivo formativo del pensamiento crítico en la filosofía.

Al examinar el pretest, se observa que los y las estudiante articulan experiencias de alienación y malestar que operan exclusivamente en el plano emocional y reactivo. El o la Estudiante 4 expresa: *"Tenías una voz que no se escuchaba, guardabas palabras que no decían nada"*, identificando síntomas de opresión, pero sin herramientas conceptuales para analizar sus mecanismos estructuras. De manera similar, el o la Estudiante 6 escribe: *"Mi carrusel de emociones amarrados con grandes riendas"*, registrando experiencia traumática encarnada en el cuerpo, permaneciendo en descripciones sensoriales tomando distancia de un análisis. El o la Estudiante 5 escribe: *"cuando lo consigue rozar, una mentira entre las manos"*, describiendo el desengaño existencial, aunque sin desarrollar una reflexión que transforme esa experiencia en problema filosófico. De este modo, el o la Estudiante 7 identifica una paradoja al afirmar: *"nos dan libertad, pero nos dicen cómo usarla"*, reconociendo instrumentalización de la libertad por parte del sistema de poder. No obstante, este planteamiento permanece en nivel descriptivo y denuncia, sin avanzar hacia un cuestionamiento conceptual más profundo. Esta evidencia respalda la hipótesis pedagógica

según la cual la escritura creativa, integrada a la enseñanza de la filosofía, favorece transformaciones en las formas de pensar, fortalece la apropiación conceptual y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

7.8.2 Progresión categorial del pensamiento creativo

En este análisis, tomamos como pensamiento creativo como la capacidad de generar ideas originales que son de utilidad, donde la originalidad se evidencia principalmente en el uso innovador de figuras literarias, símbolos y figuras retóricas como instrumentos de pensamiento conceptual.

Tabla 6

Progresión del pensamiento creativo

Momento	Cita textual	Nivel de análisis
Pretest	<p>E1: <i>"Llega un día en donde sueltas y ya no quieres atar"</i> E2: <i>"La campana sonó, despertando a mi cerebro por un momento"</i> E3: <i>"Yo no quiero poseerte, quiero librarte, sin ataduras"</i> E4: <i>"Tenías una voz que no se escuchaba, guardabas palabras que no decían"</i></p>	<p>El pensamiento creativo pretest utiliza metáforas simples limitadas por lenguaje cotidiano sin apropiación profunda del concepto. Las imágenes empleadas (campana despertando, carrusel amarrado, libertad como ausencia) son convencionales y no trascienden la literalidad sensorial. La creatividad opera como asociaciones directas y predecibles: libertad naturalmente se</p>

nada" **E5:** "*Libertad...cuando* vincula con vuelo/soltura, opresión
lo consigue rozar, una con cadenas/carrusel amarrado. No
mentira entre las hay operación retórica que fracture
manos" **E6:** "*Mi carrusel de* significado, solo reproducción de
emociones amarrados con concepto mediante símbolos
grandes riendas" **E7:** "*nos* convencionales. **E2** "campana
dan libertad pero nos dicen despertando cerebro" reproduce
cómo usarla" **E8:** "*Yo me* metáfora preexistente:
considero libre, mi campana=activación,
pensamiento lo es y mi alma cerebro=consciencia. **E6** "carrusel
también" **E9:** "*La libertad es* amarrado" circula ampliamente en
el placer de hacer lo que poesía ordinaria sin innovación. La
queremos, sin ser juzgados" antítesis en **E3** (poseer vs librar) es
lingüística pero no conceptual:
reproduce definición binaria de
libertad sin cuestionarla. Los
símbolos espejean conceptos sin
transformarlos. La figura retórica
funciona como decoración que
embellece sin transformar lo
nombrado. No hay verdadera
originalidad: creatividad consiste en

encontrar imagen bonita, no en transformar concepto.

E1: *"aprender a moverse en la incertidumbre. Eso no significa que todo debe estar en desorden"* **E2:** *"Es un impulso suave, empujar y respirar, me pide ser más, ir más allá de lo que sé"* **E3:** *"experimentar el proceso de aprender y equivocarse, así lentamente encontrar esas certezas que yo adapto"* **E4:** *"¿Cómo puede alguien decidir qué hacer? ¿Cómo puede alguien querer vivir? ¿Y tú, por qué vives?"* **E5:** *"el problema no es la carencia de certezas, sino qué razón le das a estas a medida que creces"* **E6:** *"sin garantías, pero con confianza"* **E7:** *"se puede*

El pensamiento creativo posttest logra crear expresiones complejas y originales que funcionan simultáneamente como actos creativos y actos filosóficos. Las figuras retóricas son resignificaciones de conceptos donde la creatividad instrumentaliza la figura retórica como dispositivo conceptual que media entre abstracción teórica y expresión personal. **E1** realiza operación de negación ("Eso no significa que todo debe estar en desorden") que transforma presupuesto implícito, generando nuevo significado donde incertidumbre no implica caos. **E2** mediante personificación ("me pide ser más") atribuye agencia al acto ordinario, transformando respiración en impulso existencial. **E3**

Posttest

encontrar fuerza a partir de realiza síntesis dialéctica: aprendizaje
las virtudes. Pero eso no lo incluye error, certeza es construcción
hacia feliz; nada llenaba ese adaptada. **E4**
vacío" E8: "no necesitaba ver mediante encadenamiento de
todo claro para seguir. La preguntas que erosionan
verdadera fuerza no venía de progresivamente fundamentos, utiliza
tener respuestas" E9: "la figura retórica como dispositivo de
fuerza verdadera no está en la pensamiento crítico. **E5**
ausencia de temor, sino en la realiza inversión lógica mediante
voluntad de seguir negación: problema no es ausencia
avanzando" E10: "nuestra sino relación reflexiva con ausencia.
conciencia definiría por sí **E6** mediante síntesis paradójica ("sin
sola lo que está bien y lo que garantías, pero con confianza")
está mal" E11: "Somos la integra opuestos donde cada término
Comunidad e intentamos trasforma al otro. **E7** utiliza ficción
preservar lo que queda de la narrativa como dispositivo de crítica:
sociedad" E12: "traté de personaje experimenta libertad
consolidar mis propias absoluta, pero deviene sicario,
creencias, mis demostrando narrativamente por qué
valores" E13: "la fuerza real ese concepto falla. **E8**
no estaba en agarrarse a una realiza negación de presupuesto
verdad, sino en sostenerse en cartesiano ("no necesitaba ver
medio de lo incierto" E14: "la claro"): mediante operación retórica

verdadera fuerza a través de mi propio camino y auto superación" E15: "la verdadera fortaleza está en la capacidad de adaptarse sin perder el sentido de uno mismo" E16: "esta falta de certezas me está dando la oportunidad de crear mi propio sendero" E17: "¿Qué pasará con mi familia? Tengo que estar con ellos" E18: "encontraría fuerza en la mente y en la fuerza que nos da para realizar acciones" crítica fundamento epistémico. **E9** mediante inversión de atribución ("no en ausencia de temor, sino en voluntad") trasforma dónde reside la fortaleza. **E10-E18** utilizan diversas operaciones: atribución de agencia reflexiva (**E10**), redefinición política (**E11**), énfasis en construcción activa (**E12**), reorientación de donde reside fortaleza (**E13**), transformación de identidad a proceso (**E14**), síntesis de opuestos (**E15**), revalorización de lo negativo (**E16**), transición de pregunta a compromiso ético (**E17**), conexión causal entre mentalidad y acción (**E18**). En todos los casos, la operación retórica instrumentalizada como pensamiento genera significado nuevo no presente en elementos aislados. Nuevas combinaciones de elementos conocidos producen significados emergentes. La creatividad ha transitado de

reproducción de imágenes
establecidas a reconfiguración
conceptual mediante operaciones
retóricas específicas.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir del análisis de producciones del Grupo Experimental (2024)

Análisis de progresión: la intervención dotó al estudiante de recursos literarios y estrategias expresivas para no solo interpretar la teoría filosófica, sino para convertir esa interpretación en un acto creativo. Al utilizar la metáfora de manera estructurada, el o la estudiante demuestra un alto nivel de pensamiento creativo porque instrumentaliza la figura retórica no como decoración estilística sino como dispositivo conceptual que media entre la abstracción teórica y la expresión personal.

Esta transformación es significativa desde una perspectiva educativa porque revela cómo la escritura creativa funciona como un puente cognitivo entre lo abstracto-filosófico y lo concreto-expresivo. En el pretest, la creatividad se manifiesta como una reproducción de imágenes establecidas (“campana que despierta al cerebro”) una forma de pensamiento sin verdadera originalidad. En el posttest, la creatividad emerge como una reconfiguración conceptual mediante la paradoja y la negación: lo invisible se convierte en lo más potente demostrando que nuevas combinaciones de elementos conocidos producen significados emergentes.

7.8.3 Progresión categorial de la reflexión filosófica

La reflexión filosófica se midió como el grado de conexión significativa entre conceptos abstractos y la experiencia vivida del o la estudiante, midiendo la capacidad de transitar

desde lo emocional hacia lo conceptual, y desde allí retroalimentar la experiencia con nuevas capas de significado:

Tabla 7

Progresión de la reflexión filosófica

Momento	Cita textual	Nivel de análisis
Pretest	<p>E1: <i>"Llega un día en donde sueltas y ya no quieres atar; quieres desnudar a alguien y conocer su mar"</i></p> <p>E2: <i>"Libertad es poder volar muy lejos sin miedo a que te corten las alas"</i></p> <p>E3: <i>"Yo no quiero poseerte, quiero librarte, sin ataduras"</i></p> <p>E4: <i>"Tenías una voz que no se escuchaba, guardabas palabras que no decían nada"</i></p> <p>E5: <i>"Libertad...cuando lo consigues rozar, una mentira entre las manos"</i></p> <p>E6: <i>"Mi carrusel de emociones"</i></p>	<p>Los o las estudiantes utilizan metáforas simples que están limitadas por un lenguaje cotidiano sin apropiación profunda del concepto. Las imágenes empleadas ("volar sin alas", "mar adentro", "carrusel de emociones", "voz alas") son convencionales y no trascienden la literalidad sensorial. La creatividad aquí se manifiesta como asociaciones directas y predecibles: libertad naturalmente se vincula con vuelo, prisión con cadenas, movimiento con ausencia de límites. El pensamiento permanece en nivel incipiente de creatividad donde los símbolos utilizados son reflejos automáticos de conceptos, no reconfiguración innovadora de los</p>

<p><i>amarrados con grandes</i></p> <p><i>riendas, donde la libertad de mi</i></p> <p><i>ser pesa" E7: "nos dan libertad</i></p> <p><i>pero nos dicen cómo</i></p> <p><i>usarla" E8: "Yo me considero</i></p> <p><i>libre, mi pensamiento lo es y mi</i></p> <p><i>alma también" E9: "La libertad</i></p> <p><i>es el placer de hacer lo que</i></p> <p><i>queremos, sin ser juzgados"</i></p> <p>E1: "aprender a moverse en la</p> <p>incertidumbre" E2: "¿Podemos</p> <p>crear nuestros propios valores?</p> <p>Los principios deberían buscar</p> <p>un bien común" E3: "yo misma</p> <p>era la responsable de crear mi</p> <p>propia fuerza" E4: "¿Cómo</p> <p>puede alguien decidir qué</p> <p>hacer? ¿Y tú, por qué</p> <p>vives?" E5: "el problema no es</p> <p>la carencia de certezas, sino</p> <p>qué razón le das a</p> <p>estas" E6: "aprendí a</p> <p>encontrar fortaleza en mi</p>	<p>mismos. Las figuras retóricas funcionan</p> <p>como decoración expresiva más que como</p> <p>dispositivos conceptuales. No hay</p> <p>verdadera manipulación simbólica, sino</p> <p>reproducción de imágenes establecidas</p> <p>por la tradición poética.</p> <p>Los o las estudiantes logran crear</p> <p>expresiones complejas y originales que</p> <p>funcionan simultáneamente como actos</p> <p>creativos y actos filosóficos. Las frases</p> <p>son reconfiguración conceptual donde la</p> <p>creatividad se instrumentaliza como</p> <p>dispositivo de pensamiento. E1</p> <p>transforma la incertidumbre de amenaza</p> <p>en condición de movimiento posible,</p> <p>reconceptualizando mediante paradoja.</p> <p>E2 emplea pregunta retórica como acto de</p> <p>reconfiguración ética, transformando</p> <p>libertad de posesión en construcción</p> <p>colaborativa. E5 realiza inversión</p>
--	---

Postest

capacidad de adaptarme, sin garantías, pero con confianza" **E7:** "se puede encontrar fuerza a partir de las virtudes. Pero eso no lo hacía feliz; nada llenaba ese vacío" **E8:** "no necesitaba ver todo claro para seguir. La verdadera fuerza no venía de tener respuestas" **E9:** "la fuerza verdadera no está en la ausencia de temor, sino en la voluntad de seguir avanzando" **E10-**

conceptual donde el "problema" no es la ausencia sino la relación reflexiva con la experiencia, demostrando pensamiento creativo que fractura la literalidad mediante negación. **E6** sintetiza paradoja mediante formulación "sin garantías, pero con confianza", donde la creatividad reside en integración de opuestos en unidad productiva. **E7** utiliza ficción narrativa (personaje busca felicidad en libertad absoluta y termina siendo sicario) como dispositivo de crítica conceptual donde la creatividad es instrumento de refutación. **E8** rechaza la autoridad cartesiana mediante "no síntesis de contradicción, necesitaba ver claro", empleando integración paradójica, negación como estrategia creativa que evidencia epistemología alternativa. **E9** reformula "verdadera fuerza" transformando ausencia de temor en presencia de voluntad, demostrando que nuevas combinaciones de elementos conocidos producen significados

emergentes. El pensamiento creativo ha alcanzado nivel donde las figuras retóricas no decoran, sino que median entre abstracción teórica y expresión personal, convirtiéndose en herramienta de pensamiento crítico.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir del análisis de producciones del Grupo Experimental (2024)

Análisis de progresión: La transformación evidenciada entre el pretest y postes ilustra un cambio cualitativo en la estructura reflexiva del o la estudiante, transitando desde la lamentación existencial hasta la integración filosófica de la experiencia. En el pretest, el o la estudiante no logra crear una conexión entre la experiencia con los marcos interpretativos más amplios. Por ejemplo, la pregunta “¿Qué hice mal?” es un acto de autoinculpación que no trasciende el terreno de lo individual-psicológico.

Sin embargo, el posttest, el o la estudiante ha efectuado lo que podrían llamarse tres operaciones cognitivas simultáneas: Primero, ha conseguido la transposición de la culpa individual hacia una afirmación existencial colectiva—la raíz no es solo suya sino un símbolo de la vida misma. Segundo, ha incorporado la paradoja como instrumento filosófico, reconociendo que la resistencia y la aceptación, el desafío y el abrazo, no son contrarios sino complementarios, lo que indica una comprensión sofisticada de la dialéctica hegeliana o de la lógica paradójica. Tercero, ha instrumentalizado la metáfora natural como medio epistemológico, transformando lo visible (una raíz) en representación de lo invisible (la voluntad de poder).

Esta progresión demuestra que la narrativa poética facilitó la conversión de la expresión emocional en discurso reflexivo permitiendo que el o la estudiante adquirieran perspectivas de su propia experiencia. Al poetizar su dolor inicial mediante la imagen de la raíz, el o la estudiante no lo niega, sino que lo rescata mediante una reinterpretación que lo conecta con tradiciones filosóficas legitimando su experiencia como parte de la condición humana. En términos de aprendizaje filosófico, esto representa un avance porque el o la estudiante ya no solo sufre su experiencia, sino que la entiende mediante categorías conceptuales, produciéndose así un desarrollo de capacidades reflexivas permitiendo comprender su lugar en el mundo y actuar desde esta comprensión.

7.8.4 Progresión categorial de la cotidianidad

La cotidianidad se evaluó como la capacidad para relacionar conceptos abstractos con situaciones diarias y elementos del entorno, transformando experiencias ordinarias en puntos de partida para el análisis conceptual.

Tabla 8

Progresión de la cotidianidad

Momento	Cita textual	Nivel de análisis
Pretest	E1: <i>"Llega un día en donde sueltas y ya no quieres atar"</i> E2: <i>"Esas mañanas de melancolía, de tristeza y quiero</i>	Los o las estudiantes exponen eventos cotidianos (mañanas, melancolía, tristeza, necesidad de consuelo, voz silenciada) como estados emocionales pasivos y dependencias relativas. La

<p><i>que alguien acaricie mi cabellera" E3: "No quiero poseerte, quiero librarte" E4: "Tenías una voz que no se escuchaba, guardabas palabras que no decían nada" E5: "Libertad...cuando lo consigue rozar, una mentira entre las manos" E6: "Mi carrusel de emociones amarrados con grandes riendas" E7: "nos dan libertad pero nos dicen cómo usarla" E8: "Yo me considero libre" E9: "La libertad es el placer de hacer lo que queremos"</i></p>	<p>cotidianidad se usa instrumentalmente para situar una emoción, pero sin conexión a un conflicto filosófico más profundo. La experiencia permanece en terreno psicoafectivo, como vivencia privada aislada sin potencial transformativo. Los actos ordinarios (despertar, llorar, buscar consuelo) son registrados como vivencias subjetivas sin reflexión sobre qué revelan estas experiencias respecto a estructuras más amplias. "Esas mañanas de melancolía" es descripción de estado, no interrogación de su significado. "Quiero que alguien acaricie mi cabellera" expresa necesidad emocional sin reconocer que esa necesidad apunta a preguntas sobre autonomía, vulnerabilidad y reconocimiento. La cotidianidad pretest se consume en la lamentación de lo privado sin transitarla hacia lo político, lo estructural, lo filosóficamente problematizable.</p>
<p>E1: "aprender a moverse en la incertidumbre. Eso no significa que todo debe estar en desorden" E2: "Es un impulso</p>	<p>Los o las estudiantes presentan experiencias cotidianas integrando conceptos abstractos como actos activos y transformadores, operando simultáneamente como reflexión existencial y</p>

Posttest

suave, empujar y respirar, me pide ser más, ir más allá de lo que sé" E3: "experimentar el proceso de aprender y equivocarse, así lentamente encontrar esas certezas que yo adapto a mi realidad" E4: "¿Cómo puede alguien decidir qué hacer? ¿Cómo puede alguien querer vivir?" E5: "el problema no es la carencia de certezas, sino qué razón le das a estas a medida que creces" E6: "aprendí a encontrar fortaleza en mi capacidad de adaptarme, de enfrentar cada día sin garantías, pero con confianza" E7: "se puede encontrar fuerza a partir de las virtudes. Pero eso no lo hacía feliz; nada llenaba ese vacío" E8: "no necesitaba ver todo claro para seguir. La

acción política. La respiración, acto fisiológico rutinario, se convierte en metáfora de expansión de capacidades (E2). "Empujar" ordinario se resignifica como acto de Voluntad de Poder. "Me pide ser más" marca transformación donde lo cotidiano deja de ser contexto pasivo para convertirse en impulso ético y cognitivo. La capacidad de adaptarse no es simplemente habilidad práctica sino forma de resistencia filosófica (E6, E13, E15). La incertidumbre cotidiana ("aprender a moverse", "sin garantías, pero con confianza") es integrada como condición productiva de acción, no como amenaza paralizante (E1, E5, E8). El acto ordinario de vivir el día se convierte en acto de construcción reflexiva: "qué razón le das a tus experiencias" (E5). El impulso filosófico ya no permanece en esfera teórica, sino que se encarna en vivencia corporal y existencial: decidir qué hacer (E4), encontrar fortaleza (E9, E13, E14), preservar comunidad (E11), buscar soluciones (E12), adaptarse sin perder identidad (E15), responsabilidad hacia familia (E17), ejercer

verdadera fuerza no venía de tener respuestas" E9: "la fuerza verdadera no está en la ausencia de temor, sino en la voluntad de seguir avanzando" E10: "nuestra conciencia definiría por sí sola lo que está bien y lo que está mal" E11: "Somos la Comunidad e intentamos preservar lo que queda de la sociedad" E12: "estuve buscando solución a esas situaciones, traté de consolidar mis propias creencias" E13: "la fuerza real no estaba en agarrarse a una verdad, sino en la capacidad de sostenerse en medio de lo incierto" E14: "la verdadera fuerza a través de mi propio camino y auto superación" E15: "la verdadera fortaleza está en la capacidad de adaptarse sin perder el sentido de

agencia mental (E18). La carga política de "ser más, ir más allá de lo que sé" transforma rutina corporal en campo de acción de autodesarrollo ético y cognitivo. La cotidianidad aquí es espacio donde cada acto ordinario (respirar, pensar, decidir, relacionarse, actuar) se resignifica como instancia de libertad crítica y responsabilidad existencial.

uno mismo" E16: "esta falta de certezas me está dando la oportunidad de crear mi propio sendero" E17: "¿Qué pasará con mi familia? Tengo que estar con ellos" E18: "encontraría fuerza en la mente y en la fuerza que nos da para realizar acciones"

Nota. Fuente: elaboración propia a partir del análisis de producciones del Grupo Experimental (2024)

Análisis de la progresión: la transformación en el análisis de cotidianidad refleja un cambio epistemológico fundamental en la relación del o la estudiante con su experiencia vivida. En el pretest, la cotidianidad es un mero contexto para justificar un estado emocional; en el postest, la cotidianidad se convierte en un laboratorio existencial donde teoría y práctica se unen. El o la estudiante no solo describe su melancolía matutina inicial; ahora la resignifica como un impulso para la autosuperación, reconociendo que incluso los actos más ordinarios (respirar, empujar) portan un potencial transformador cuando se los interpreta a través de la filosofía.

Esta transformación demuestra la función de la escritura creativa cumple como herramienta de “desnaturalización” de lo cotidiano. Cuando el o la estudiante transforma el acto de respirar en un acto de “Voluntad de poder”, está ejerciendo una táctica literaria ya que no solo narra, sino que la utiliza para recuperar su propia experiencia. Esta progresión revela que el o la estudiante ya no solo describe la realidad desde su postura contemplativa, sino

que utiliza como un espacio de reflexión crítica y praxis personal. La cotidianidad deja de ser un escenario pasivo para transformarse en un campo de acción reflexiva, donde conceptos abstractos (Voluntad de poder, autodesarrollo) no permanecen en la esfera teórica, sino que se hacen cuerpo y experiencia mediante la escritura creativa.

El análisis cualitativo de la progresión de los y las estudiantes muestra que la intervención pedagógica basada en la escritura creativa generó una transformación significativa en el abordaje de los conceptos filosóficos. El examen de los fragmentos textuales seleccionados intencionalmente demuestra lo siguiente:

- **Activación del pensamiento crítico:** Se evidenció un gran cambio en la forma de pensar y sentir por parte de los y las estudiantes pasando de ser algo reactivo y personal (como en el pretest) a una forma más profunda y teórica. Los y las estudiantes pudieron usar el lenguaje escrito para cuestionar las reglas lógicas de las creencias y normas sociales (por ej. el estudiante 1 al concepto de divinidad)
- **Originalidad y apropiación conceptual:** la escritura potenció el pensamiento creativo, y la metáfora dejó de ser un adorno literario para convertirse en una herramienta de conocimiento. Los estudiantes dieron vida a ideas abstractas (como la Voluntad de Poder) en imágenes únicas y significativas, por ejemplo, “raíz que desafía y abraza”, “voluntad que no necesita ser vista”
- **Consolidación aprendizaje significativo:** lo cotidiano como categoría demostró la eficacia de la propuesta al integrar crítica y filosófica con la experiencia de vida. El entorno cotidiano (escuela, trabajo, rutina) se convirtió en un punto central para la reflexión social y el autodesarrollo. Por ejemplo (el estudiante 6 “ir más allá de lo que sé”).

En pocas palabras, el uso de géneros literarios actúa como, según la evidencia cualitativa, un mecanismo de reestructuración del pensamiento, posibilitando que los y las estudiantes pasen de la mera teoría para lograr una apropiación crítica y vital de la filosofía.

7.8.5 Progresión categorial del pensamiento crítico

Esta categoría documenta la capacidad de analizar, evaluar y mejorar el pensamiento buscando en ellas una reestructuración de ideas. En este caso, la transformación más evidente es cómo cambió la madurez del cuestionamiento.

Tabla 9

Del Lamento personal a la interpelación conceptual

Patrón pretest	Patrón postest	Conclusión
El cuestionamiento refleja una baja densidad filosófica ya que se centra en una queja personal o una incomprensión social. Ejemplo: “¿Por qué debo acoplarme a un mundo que no se esfuerza por entenderme?”	El cuestionamiento presenta una alta densidad filosófica porque se dirige a la estructura lógica de los dogmas o la fuente de la moralidad haciendo una interpelación ontológica cuando pregunta “¿Cómo algo omnisciente puede morir?”	El pensamiento crítico progresó del lamento o queja a la problematización. En este sentido, la escritura creativa posibilitó al o la estudiante utilizar el concepto de “Dios ha muerto” como un instrumento para la crítica.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024). La progresión demuestra el paso de la queja reactiva a un cuestionamiento que interpele la naturaleza del dogma.

Análisis de la progresión: el o la estudiante evidencia un avance de la queja o malestar personal al cuestionamiento filosófico, demostrando que la escritura creativa sí actuó como un mecanismo de restructuración del pensamiento cumpliendo con la función de mejorar el pensamiento.

8.7.6 Progresión categorial del pensamiento creativo

En esta categoría concebimos al pensamiento creativo como el proceso de generar ideas originales que son de utilidad, donde la imaginación se articula con la reflexión filosófica. Esta categoría documenta la conversión de la metáfora de un recurso estético a un instrumento conceptual, en este sentido, la progresión demuestra que los recursos literarios pasaron de ser adornos a una herramienta cognitiva.

Tabla 10

De la metáfora al instrumento)

Patrón pretest	Patrón posttest	Conclusión
Se utilizan las metáforas con baja originalidad y predecibles para el concepto de “libertad”: río, lluvia, campana.	La metáfora se utilizó para resignificar el concepto “voluntad de poder” partiendo de metáforas orgánicas y vitales	El pensamiento creativo paso de lo descriptivo a lo conceptual logrando que los estudiantes aprendieran a encarnar la filosofía en

campana sonó, despertando un impacto poético y figuras propias demostrando a mi cerebro por un filosófico. Ejemplo: “Mi la utilidad cognitiva de la momento” voluntad de poder no metáfora necesita ser vista”.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024). Los fragmentos evidencian que la metáfora pasó de ser un adorno a una herramienta de conocimiento.

Análisis de la progresión: la intervención demostró que el o la estudiante adquirieron habilidades para, a través de los recursos literarios, reinterpretar la teoría. El pensamiento creativo incrementó porque utilizaron la metáfora como un instrumento conceptual transformando un concepto filosófico en una expresión personal.

8.7.7 Progresión categorial de la reflexión filosófica

En este análisis evaluamos el grado de conexión entre conceptos y la experiencia vivida. Se documenta el paso de la memoria conceptual a la afirmación vital. Una transformación de sí misma alineada con la filosofía.

Tabla 11

De la inhibición emocional a la afirmación vitalista (Estudiante 3)

Patrón pretest	Patrón postest	Conclusión
El discurso está centrado en una reflexión superficial tomando la culpa y la	El discurso, en este punto, se centra en el autodomínio y la resistencia abordando la	La Reflexión Filosófica pasó de centrarse en la dependencia emocional a

frustración o necesidad de auto creación, la superación abrazar una afirmación vital. consuelo para actuar. y la fidelidad al propio valor A través de la escritura, se Ejemplo: “¿Qué hice mal? integrándolo con un logro transformar Debí haberme quedado vitalismo. Ejemplo: “Una experiencias negativas en un llamado.” raíz en lo profundo que discurso de voluntad y desafía la tierra y la abraza.” resistencia, permitiendo una apropiación efectiva de la tesis de Nietzsche.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024). La progresión valida la transformación de la experiencia emocional en un discurso de resistencia y autodominio.

Análisis de progresión: El cambio muestra que la narrativa filosófica ayudó a transformar la experiencia emocional en un discurso reflexivo. El o la estudiante logró integrar ideas abstractas sobre la condición humana y la resistencia, lo que respalda la idea de que la filosofía es una práctica vivida de las virtudes.

7.8.8 Progresión categorial de la cotidianidad

En este apartado se evalúa la habilidad para relacionar conceptos con sus situaciones diarias.

Tabla 12

De la descripción simple a la crítica social

Patrón pretest	Patrón postest	Conclusión
El elemento cotidiano tiene una descripción pasiva, su	El elemento cotidiano se traduce a un acto biológico	La Cotidianidad se convirtió en un instrumento de la

fondo presenta una realidad (respirar) pero como un Voluntad. El o la estudiante (mañana) sin juicio o valor, impulso consiente de hizo propio el hábito (el presentando una emoción superación demostrando la respirar) el cual es el modo negativa cuya solución es un Voluntad de poder. de hacer el vitalismo agente externo Ejemplo: Ejemplo: “Es un impulso filosófico para renunciar a la “Esas mañanas de suave, empujar y respirar, dependencia afectiva por melancolía, de tristeza y me pide ser más, ir más allá medio de un acto de quiero que alguien acaricie de lo que sé” voluntad autoconducido y la mi cabellera” atención sobre el propio ser.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024).

7.8.9 Discusión y contraste cualitativo: postest Grupo Experimental vs. Grupo control

El contraste cualitativo que se establece entre los grupos postest permite identificar una relación significativa entre la escritura creativa y el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo en interacción con otros factores pedagógicos presentes en el aula. El hallazgo evidenció que el Grupo Experimental (10-03) logró una apropiación vitalista, activa, libre y autónoma de los conceptos, mientras que el Grupo Control (10-05) se ancló en la dependencia externa, pero también en la evasión de sus conocimientos, consecuencias del empleo de la metodología tradicional.

7.8.10 Reflexión filosófica y pensamiento crítico

La diferencia más notable radica en la fuente de la verdad y la fuerza que el o la estudiante utiliza para enfrentar a la incertidumbre:

Tabla 13*De la dependencia a la autonomía*

Patrón Grupo Experimental (10-03)	Patrón Grupo Control (10-05)	Argumento de la profesión metodológica
El o la estudiante asume una afirmación vitalista y asume su responsabilidad de crear su propia fuerza y valor, integrando el concepto de Voluntad de poder. La filosofía es una práctica de autodominio. Ejemplo: “Una raíz en lo profundo que desafía la tierra y la abraza.”	El o la estudiante dependen de una autoridad externa y no hay una reafirmación, la fuerza proviene de figuras tradicionales (abuela, familia) o de una moralidad establecida. Hay una dependencia. Ejemplo: “Gracias a mi abuela he podido comprender cómo encontrar respuestas a lo desconocido.”	La intervención de escritura posibilitó el tránsito de la autoridad exterior a la autonomía filosófica. Los alumnos del GE pusieron en movimiento el pensamiento vitalista nietzscheano, cuando encarnaron la filosofía como una fuerza intrínseca de resistencia y auto creación, prevaleciendo sobre el espíritu gregario.
También hay una interpelación estructural cuando el pensamiento crítico se dirige a las estructuras lógicas del	El o la estudiante también presentan contradicciones, se conforman con ellas si hay una explicación	El GE adoptó un enfoque de mecanismos de crítica estructural (Paul & Elder), mientras que el GC se quedó con una explicación más pragmática, lo que demuestra que

dogma “¿Cómo algo funcional o superficial. la metodología tradicional no omnisciente puede Ejemplo: “...mi abuela me logró fomentar una morir?” dijo que se pasan el problematización conceptual semáforo para hacer más profunda. eficiente.”

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024).

7.8.11 Pensamiento creativo y cotidianidad

La escritura creativa no solo aumentó el uso de figuras literarias, sino que potencializó la imaginación haciéndolo funcionales para el análisis filosófico y un pensamiento creativo útil:

Tabla 14

De la evasión a la creación útil

Patrón Grupo Experimental (10-03)	Patrón Grupo Control (10-05)	Argumento de la profesión metodológica
El pensamiento creativo se utiliza para encarnar la teoría filosófica a través de metáforas originales y útiles. Teniendo así, una conversación entre concepto e imagen. Ejemplo: “Mi	Presentan una imaginación escapista, en este sentido, la creatividad está orientada a la evasión de la realidad. La idea de “un mundo sin reglas” lo conciben como un mundo de fantasía, no como	La intervención cambió por completo el papel de la imaginación. En el GC, la creatividad actúa como una válvula de escape; mientras que, en el GE, se convierte en una herramienta

<p>voluntad de poder no necesita ser vista.”</p>	<p>un espacio de reflexión. cognitiva que nos ayuda a encontrar en mi mundo de autonomía, mostrando así un ejemplo: De nuevo me nombrar y entender la fantasía... ese lugar donde Pensamiento Creativo que no había reglas...” resulta mucho más útil.</p>
<p>Asimismo, lo cotidiano se presenta como agente activo de una crítica, apelando al autodesarrollo. Ejemplo: “Es un impulso suave, empujar y respirar, me pide ser más, ir más allá de lo que sé”</p>	<p>Lo cotidiano se ce como un El GE logró que el escenario de frustraciones, Aprendizaje Significativo se tienen un fondo pasivo, sin convirtiera en una ninguna conexión orgánica herramienta poderosa al que eleve la crítica a un transformar la realidad que concepto filosófico. nos rodea en la base de la Ejemplo: “La frustración crítica social, validando así por la lesión al correr o el la conexión entre la filosofía despido laboral.” y nuestro entorno.</p>

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024).

7.8.12 Conclusiones del contraste

El análisis se llevó a cabo con el objetivo de determinar si el taller de escritura filosófica tuvo un impacto en el desarrollo del Pensamiento Crítico, el Pensamiento Creativo, la Reflexión Filosófica y su relación con la Cotidianidad. Para lograr esto, se compararon los resultados del grupo experimental (GE), que participó en la intervención, con los del grupo de control (GC), que no participó en ella. Para ello, se recopilaron las calificaciones de ambos grupos

(experimental y control) en las cuatro categorías de evaluación. Luego de ello, se hizo el cálculo en media aritmética para cada una mediante la formula $\bar{x} = (\Sigma xi) / n$, donde Σxi corresponde a totalidad de la suma de las calificaciones individuales y n al número de estudiantes por grupo.

Los resultados evidenciaron que sí existen diferencias notorias en dos categorías: reflexión filosófica y pensamiento crítico. En la primera categoría, el promedio del grupo experimental fue $\bar{x} \text{ GE} = 4.17$ frente a $\bar{x} \text{ GC} = 3.15$. En la segunda, $\bar{x} \text{ GE} = 3.78$ frente a $\bar{x} \text{ GC} = 2.85$. Estas diferencias muestran que el taller tuvo un impacto positivo en cómo los estudiantes entienden los conceptos filosóficos y los convierten en sus propias expresiones. El contraste en los resultados nos lleva a concluir que las prácticas de escritura fomentaron un pensamiento más profundo y creativo. Los y las estudiantes del grupo experimental mostraron una mayor autonomía conceptual, una conexión más fuerte con sus experiencias y una habilidad notable para argumentar filosóficamente a través de la escritura. Por otro lado, el grupo de control se limitó a producir textos más descriptivos y con menos profundidad reflexiva.

Estos hallazgos demuestran que incorporar la escritura creativa en la enseñanza de la filosofía no solo estimula la reflexión y la creatividad, sino que también ayuda a los estudiantes a apropiarse de su propio pensamiento. Además, refuerzan el propósito del proyecto pedagógico al mostrar que escribir a partir de ideas filosóficas conduce a aprendizajes más críticos y significativos.

Conclusión

Esta investigación ha demostrado de manera clara que incorporar la escritura creativa como estrategia pedagógica en la enseñanza de filosofía provoca cambios significativos en el aprendizaje y desarrollo intelectual de los y las estudiantes de grado décimo participantes en la intervención. Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, respaldan la idea de que la escritura creativa ayuda a los y las estudiantes a comprender y apropiarse de conceptos filosóficos complejos. El análisis comparativo entre el pretest (promedio 3.11) y el postest (promedio 3.92) evidenció incrementos significativos en todas las dimensiones evaluadas en el grupo de intervención. Específicamente, el pensamiento crítico presentó una ganancia de 0.68 puntos, el pensamiento creativo de 0.77 puntos, la reflexión filosófica de 0.84 puntos (la dimensión con mayor crecimiento) y la cotidianidad de 0.55 puntos. En conjunto, estas ganancias representan un aumento promedio de 0.81 puntos en el desempeño total de los estudiantes. Esta mejora medible, validada mediante prueba T pareada ($t=2.199$, $p=0.059$), demuestra que la propuesta pedagógica basada en escritura creativa logró su objetivo de transformar significativamente la relación de los estudiantes con el conocimiento filosófico, impactando de manera particular el desarrollo del pensamiento reflexivo y la originalidad en la expresión literaria.

La investigación reveló un cambio cualitativo importante: los y las estudiantes pasaron de un enfoque superficial y reactivo a cuestionamientos más profundos sobre la existencia y afirmaciones vitalistas. Esta evolución se reflejó en el desarrollo de una "filosofía vivida", donde los conceptos abstractos se convirtieron en expresiones personales auténticas y reflexiones críticas profundas. Los géneros literarios utilizados —cuento,

poema, narrativa y carta— actuaron como mediadores que facilitaron la conexión entre la experiencia vivida y la conceptualización teórica. La propuesta validó empíricamente los principios de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, al demostrar que vincular nuevos conocimientos filosóficos con las estructuras cognitivas previas de los estudiantes genera aprendizajes duraderos y transformadores. La escritura creativa se estableció como el medio ideal para facilitar este proceso.

El análisis cualitativo mostró que la intervención pedagógica no solo fomentó el pensamiento crítico, sino que también impulsó la creatividad literaria y la reflexión filosófica. Los y las estudiantes aprendieron a cuestionar estructuras dogmáticas, a crear metáforas conceptuales únicas y a establecer conexiones profundas entre la filosofía y su vida cotidiana. Esta combinación de habilidades demuestra que la escritura creativa puede ser un catalizador para procesos cognitivos complejos que van más allá de simplemente repetir contenidos académicos. La propuesta transformó a los y las estudiantes de ser receptores pasivos de información filosófica a convertirse en agentes activos en la construcción de su propio conocimiento. A través de la escritura creativa, desarrollaron una "voz filosófica propia" que les permitió dialogar de manera crítica con autores y autoras clásicas, basándose en sus propias experiencias y perspectivas. Esta autonomía intelectual es un logro pedagógico clave que prepara a los y las jóvenes para enfrentar los desafíos reflexivos de la vida moderna.

Los hallazgos de esta investigación sugieren que es hora de repensar las metodologías tradicionales de enseñanza filosófica, integrando enfoques interdisciplinarios que reconozcan la importancia de la experiencia estudiantil en el aprendizaje. La escritura creativa se presenta como una herramienta pedagógica poderosa que puede adaptarse a

diferentes contextos educativos, promoviendo aprendizajes más significativos y transformadores. Esta propuesta abre nuevas líneas de investigación sobre la conexión entre filosofía, literatura y pedagogía. Futuros estudios podrían investigar la aplicación de esta metodología en otros niveles educativos, con diversas corrientes filosóficas, o en contextos socioculturales variados. Además, sería interesante profundizar en el impacto a largo plazo de estas prácticas en el desarrollo de los estudiantes.

La investigación revela que la escritura creativa no es solo una estrategia didáctica innovadora, sino una práctica que transforma de manera fundamental la experiencia educativa filosófica. Esto convierte el aula en un verdadero laboratorio de pensamiento crítico, creatividad y construcción colectiva de significados, vitales para formar ciudadanos reflexivos y autónomos.

Referencias

- Academia Play. (n.d.). *Introducción a la filosofía: ¿Qué es la filosofía?* [Video]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=_OEVXfk10qk&t=17s&ab_channel=AcademiaPlay
- Alanis, M. E. (2023). *Evaluación por competencias: consideraciones generales, instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje*. Universidad Tecnológica Nacional.
- Álvarez, D. F. (2016). *La narrativa en la enseñanza de la Filosofía: Valores Éticos en 1º y 2º de E.S.O.* Valladolid, España: Universidad de Valladolid .
- Araujo, N. F. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), 106-122.
- Aronica, K. R. (2016). *Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación*. (R. P. Pérez, Trad.) Penguin Random House.
- Ausubel, D. P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*". (G. S. Barnerán, Trad.) Paidós Ibérica.
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula . *Docencia e investigación* , 41 - 60.
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Madrid, España: Editorial Nacional.
- Caicedo, E. D. (2009). De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1303 - 1329.
- Calle Álvarez, G. Y., & Aguilera Arroyo, Y. A. (2023). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 1-24.
- Cherres Vargas, D., & Aguilar Gordón, F. (2025). Contribuciones de la filosofía de la educación para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Cátedra*, 8(1), 104 - 121.
- Cortázar, J. (1995). Acefalía. En J. Cortázar, *Historias de cronopios y de famas* (pág. 41). Alfaguara.
- Eterna Cadencia*. (30 de Octubre de 2023). Obtenido de "Ven a verme": una carta secreta de Virginia Woolf a Vita Sackville-West: <https://eternacadencia.com.ar/nota/-quot-ven-a-verme-quot-una-carta-secreta-de-virginia-woolf-a-vita-sackville->

west/4747?srsId=AfmBOori_D1iLNCArqSo3kCtFtEDyyZf3FUTVw8f6Gasgy4KQUJOQ
ujR

- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar . En P. Freire. Siglo Veintiuno.
- Gaviria, C. I. (2008). Reflexiones de una profesora de secundaria sobre la enseñanza de la filosofía. *Magisterio*, 99 - 116.
- Goyes Morán, A. C. (2015). *¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy? Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá*. (A. C. Morán, Ed.) Bogotá, Colombia : Kimpres S.A.S. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117043817/quepiensan.pdf>
- Guzmán Ayala, B., & Bermúdez Cotrina, J. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94.
- Hernández Buitrago, A. (2024). Lectura y Escritura Poética en Perspectiva Filosofía e Infancia. Experiencias en Escuela Rural. *Praxis & Saber* 15(40), 1 - 20 .
- Herrera, É. L. (2023). Filosofía y narrativas (auto) biográficas en la escuela. Una mirada desde la formación de subjetividades políticas. *Folios* (57), 147 - 162.
- Isaac Nieto Mendoza, L. R. (2023). Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación* 47 (2).
- Kafka, F. (1952). *Cartas a Milena*. (C. Gauger, Trad.) Titivillus.
- Labarthe, J., & Herrera Vásquez , L. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa . *Papeles de Trabajo* N° 31, 19 - 37.
- Lomas, A. D. (2025). Influencia de la escritura creativa en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas* , 9 - 17.
- Londoño Ramos, C. A., & Rojas Devia, J. A. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176.
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero* 9(8), 69 - 74.
- Márquez Franco, B. (2022). La filosofía y el arte en la narrativa de la producción poética . *Revista Digital de Escriba. Escuela de Escritores* (3) 1, 10 - 22.

- Maximiliano Prada Dussán, D. M. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de Escritura: Estrategia pedagógica*. Bogotá, Colombia : Editorial Aula de Humanidades.
- Millás, J. J. (17 de Agosto de 1995). *Dios* . Obtenido de El País :
https://elpais.com/diario/1995/08/18/ultima/808696802_850215.html
- Monterroso, A. (2008). Caballo imaginando a Dios . En A. Monterroso, *Augusto Monterroso Cuentos* (pág. 14). Universidad Nacional Autónoma De México .
- Moratalla , D. (2005). Vía narrativa de la filosofía. *Duererías*, 1 - 16.
- Morrison, A. B. (s.f.). *Adobe* . Obtenido de Descubre los componentes principales de la fotografía minimalista: <https://www.adobe.com/co/creativecloud/photography/discover/minimalist-photography.html>
- Neruda, P. (1975). *Cartas de amor* . Rodas.
- Nietzsche, F. (1979). Poemas. En F. Nietzsche, *Poemas* (T. S. Careaga, Trad., págs. 13, 22, 27-28). Trips.
- Nietzsche, F. (2004). De la superación de uno mismo . En F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra* (págs. 203 - 209). El Cid Editor .
- Nietzsche, F. (2018). *La gaya ciencia* . Verbum, S. L.
- Ortiz, A. M. (2021). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia 16(2)*, 183 - 195.
- Parra, A. (s.f.). *QuestionPro*. Obtenido de ¿Qué es la investigación cuasi experimental?:
<https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-cuasi-experimental/>
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas Mihaly Csikszentmihalyi. *Arte, Individuo y Sociedad* , 63-86.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pulido Cortés, O., & Espinel, Ó. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre la experiencia filosófica y ensayo . *Universitas Philosophica 69*, 121 - 142.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico* . Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI .

- Rivera, J. L. (2014). El aprendizaje significativo y la evolución de los aprendices. *Revista UNMSM - Investigación Educativa*, 47 - 52.
- Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimiento . *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 63- 75.
- Robinson, K., & Aronica , L. (2015). *Escuelas creativas: la revolcuión que está trasnformando la educación* . Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.
- Santiago, M. C. (2005). La filosofía como literatura del pensamiento . *Thémata: bedate sobre las antropologías* , 675-677.
- Serrano, G. (s.f.). *Escribir es poblar* . Obtenido de Saber Mirar: fotografía y poesía para pensar la vida en nuestras ciudades: <https://escribirespoblar.blogspot.com/p/saber-mirar.html>
- Sinjanía* . (s.f.). Obtenido de Cómo elaborar fichas de personaje: <https://www.sinjanía.com/como-elaborar-fichas-de-personaje/>
- Unaeditora. (26 de septiembre de 2024). *Unaeditora*. Obtenido de Cómo crear fichas de personaje: <https://www.unaeditora.com/como-crear-fichas-de-personaje/>
- Vásquez, J. T. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de Trabajo N° 31*, 19 - 37.
- Villavicencio, H. N. (2009). Sobre Filosofía y literatura . *La colmena* 64, 40 - 52.

Anexo 1: Percepciones iniciales de “Filosofía

A continuación, se presentan los adjetivos elegidos por los estudiantes para definir la filosofía, recogidos oralmente y registrados en el pizarrón. Este anexo muestra, de manera organizada, cómo cada grupo conceptualiza la disciplina al inicio de la intervención.

Grupo	Adjetivos
10-03	interesante, nada, curioso, loca, estrambótica, pensativo, exótico, asombroso, analítica, entrópica, crítica, rara, bella, confusa, reflexiva, incierta, intrigante, dinámica, atrevida, asertiva, diferente, aburrída, dudosa, epistémica, importante, extravagante, extraña
10-05	confusa, reflexiva, activa, profunda, desordenada, enérgica, sabiduría, intelectual, alegre, aburrída, razonable, crítica, variable, abstracta, versátil, redundante, vaga, comprensible, eficiente, dinámica, irracional, idealista, subjetiva, ilustrada, estudiosa, constructiva, lógica, interactiva, compleja, analítica

Registro fotográfico

Las siguientes imágenes documentan el registro oral de los adjetivos tal como aparecieron escritos en el tablero durante la actividad de caracterización inicial.

Figura 1.

Tablero con adjetivos del curso 10-03 registrados durante la dinámica oral

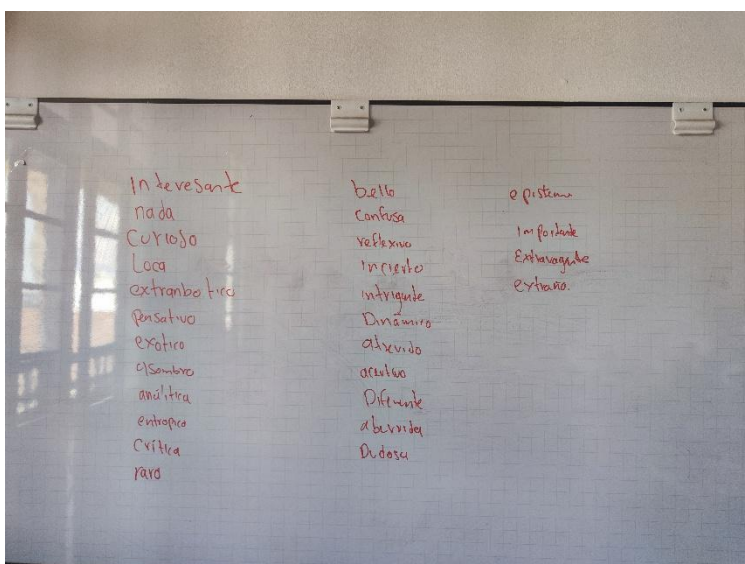
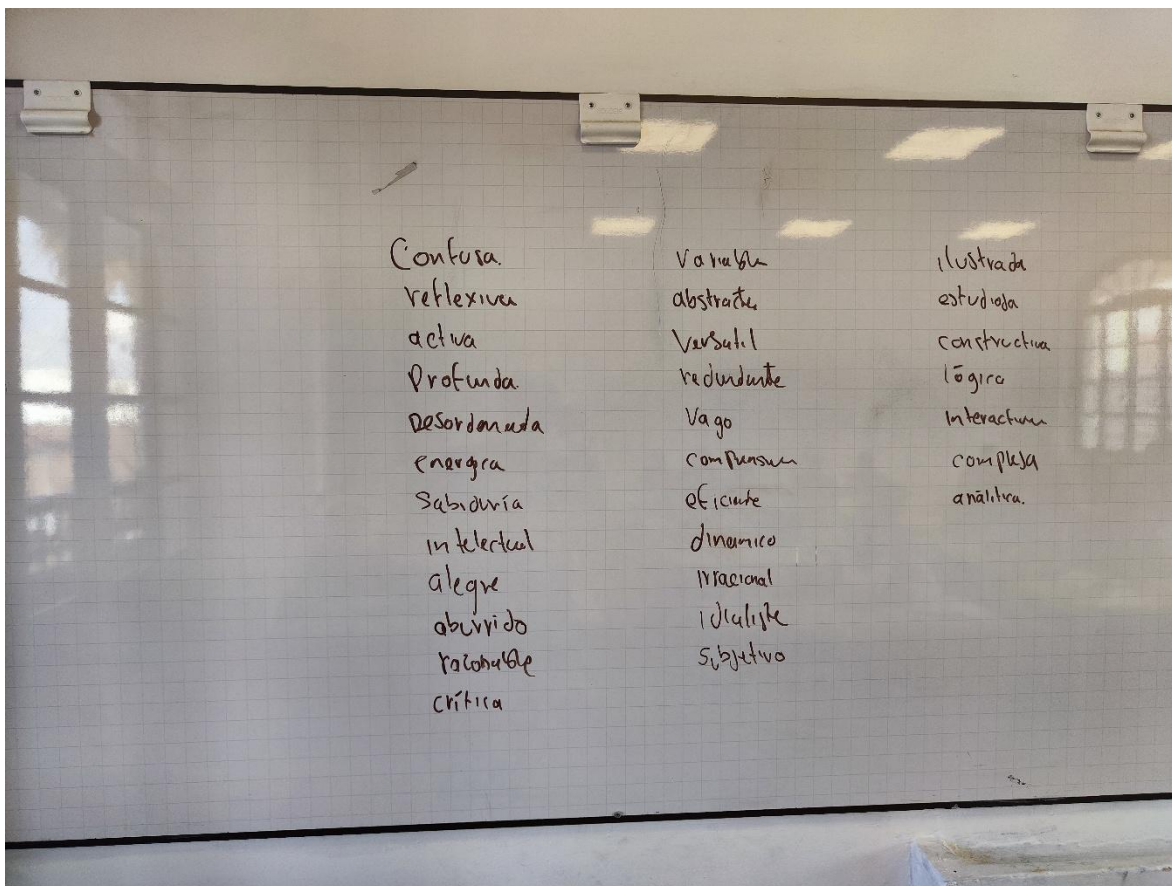


Figura 2.

Tablero con adjetivos del curso 10-05 registrados durante la dinámica oral



Anexo 2

Ficha para crear personajes

En esta actividad, trabajarán en parejas para crear un personaje que encarne el concepto del superhombre de Nietzsche. Usarán las instrucciones como una guía flexible para escribir un cuento que refleje la superación de los límites humanos.

¡Dejen volar su creatividad y diviértanse explorando nuevas ideas juntos!

MÁS ALLÁ DE LO HUMANO: LA TRANSFORMACIÓN DEL SUPERHOMBRE

Nombres _____

Describe la apariencia física _____ _____ _____
--

Hábitos y rutinas _____ _____ _____ _____

Personalidad _____ _____ _____ _____
--

Historia _____ _____ _____

Reflexiona sobre tu personaje _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
--

Dibujo

- 1 Elige un nombre para tu personaje:** El nombre debe reflejar su capacidad para trascender las limitaciones humanas y su poder para crear su propio destino. Debe simbolizar fuerza, autonomía o superación. **Ejemplo:** Altharion, un nombre que evoca a alguien que ha superado las normas y vive bajo sus propios ideales.
- 2 Describe la apariencia física de tu personaje:** El superhombre no se limita a lo que la sociedad dicta, así que su apariencia debe reflejar un ser superior, una figura que parece haber evolucionado más allá de lo humano. Usa metáforas que representen su poder y libertad. **Ejemplo:** Altharion tiene una figura esbelta y robusta, sus ojos parecen contener un universo propio, y su cuerpo emana una energía que inspira temor y respeto.
- 3 Hábitos y rutinas:** El superhombre se guía por su propia voluntad, no por normas sociales. Describe las acciones de tu personaje que reflejan su independencia y su capacidad para vivir según sus propios valores. **Ejemplo:** Altharion se despierta antes del amanecer, no porque deba, sino porque el silencio de la madrugada es el único espacio en el que escucha su verdadera voz. Sus días no se rigen por el tiempo, sino por su pasión por crear.
- 4 Describe la personalidad de tu personaje:** El superhombre no se deja guiar por el miedo o la tristeza, sino por su capacidad para crear y enfrentar la vida con coraje. Describe cómo tu personaje actúa en situaciones difíciles, mostrando su libertad y su poder de decisión. **Ejemplo:** Altharion no teme los desafíos, los busca. Donde otros ven obstáculos, él ve oportunidades para demostrar que su voluntad es inquebrantable. Su valentía y audacia lo separan de los demás.
- 5 Describe la historia de tu personaje:** Elige un momento en el que tu personaje rechazó los valores tradicionales o las expectativas impuestas por la sociedad, y decidió forjar su propio camino. Muestra cómo este momento lo transformó en un ser más libre y poderoso. **Ejemplo:** Altharion, en su juventud, fue presionado a seguir el camino de su familia, pero pronto se dio cuenta de que esos valores no lo definían. Rompió con todo y se aventuró a explorar el mundo, creando sus propios ideales y viviendo según su voluntad.
- 6 Reflexiona sobre tu personaje:** ¿Qué te enseña la historia de tu personaje sobre lo que significa ser un "superhombre"? ¿Cómo puedes aplicar esta lección a tu propia vida, superando las limitaciones y creando tus propios valores? **Ejemplo:** La historia de Altharion me enseña que para ser verdaderamente libre, debo atreverme a desafiar las normas que me limitan, para encontrar mi propia verdad y vivir según mis propios principios.
- 7 Dibujo:** Representa a tu personaje en un momento donde su esencia como superhombre se haga visible. El dibujo debe reflejar tanto su aspecto físico como su fuerza interior. **Ejemplo:** Un dibujo de Altharion de pie en una montaña, mirando al horizonte, con un aire de determinación y poder, simbolizando su independencia y trascendencia.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Anexo 3

Tabla. Guía de Codificación Cualitativa para el Análisis de Producciones Escritas

Eje	Categoría	Descripción	Ejemplo en los textos de los estudiantes
Conceptos filosóficos	Voluntad de poder	Expresiones de autodeterminación, fuerza interior o transformación personal.	“Aprendí a ser mi propia fuerza cuando todo se derrumbó.”
	Eterno retorno	Referencias a la repetición o aceptación del ciclo de la vida.	“Cada mañana vuelvo a empezar, aunque ya sepa el final.”
	Dios ha muerto	Cuestionamiento de valores o ruptura con la autoridad.	“Ya no necesito una voz que me diga lo que está bien.”
	Superhombre	Creación de nuevos ideales o afirmación de la autonomía.	“Decidí inventar mi propio destino.”
	Crítica a la verdad	Desconfianza frente a verdades absolutas o imposiciones sociales.	“La verdad cambia con quien la mire.”
Estrategias expresivas	Imágenes poéticas	Uso de metáforas, símbolos o comparaciones para expresar ideas.	“Soy una sombra que aprende a brillar.”
	Materialidad del lenguaje	Juegos sonoros, repeticiones o ritmo que refuerzan el sentido.	“Caigo, camino, creo, caigo, camino, creo.”
	Narrador y voz	Presencia de un yo reflexivo o narrador interno.	“Me hablo a mí mismo para no olvidar quién soy.”
	Estructura creativa	Cambios de formato, tono o disposición del texto.	Poema con fragmentos o repeticiones que

			marcan el ritmo del pensamiento.
Procesos de reflexión	Autorreflexión	Cuestionamiento sobre sí mismo o sobre las propias emociones.	“Me di cuenta de que la rabia era miedo disfrazado.”
	Comunicación íntima	Expresión sincera dirigida a otra persona o al propio yo.	“Querida vida, ya entendí lo que intentabas enseñarme.”
	Relación con la cotidianidad	Referencias a rutinas, objetos o situaciones comunes.	“El café frío me recordó que sigo esperando respuestas.”
	Transformación del pensamiento	Indicios de cambio o aprendizaje en la comprensión de sí o del mundo.	“Antes culpaba al destino, ahora entiendo que soy quien decide.”

Nota. Fuente: Elaboración propia

Anexo 4

Tabla. Matriz de Evaluación de Competencias Escriturales

Criterio	Porcentaje	Descripción	Aspectos observables en los textos
Comprensión conceptual	40%	Evalúa el grado de apropiación y aplicación de los conceptos filosóficos trabajados en clase.	Uso adecuado de términos como “voluntad de poder”, “superhombre” o “Dios ha muerto”. Capacidad para relacionar el concepto con la experiencia personal o la creación literaria.
Coherencia y originalidad	30%	Valora la consistencia entre el concepto filosófico y la forma literaria elegida, así como la innovación en la expresión.	Correspondencia entre el género (poema, cuento, carta) y la idea filosófica. Uso creativo del lenguaje o estructuras narrativas propias.
Profundidad reflexiva	30%	Examina la calidad del análisis crítico y autorreflexivo presente en el texto.	Evidencia de introspección, cuestionamiento de valores o transformación del pensamiento. Argumentación o voz personal en la escritura.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Anexo 5

Rúbrica de Evaluación Holística de Producciones Escritas Filosóficas

Nivel	Desempeño	Descripción global
5. Muy alto	Desempeño sobresaliente	El texto demuestra comprensión profunda y precisa de los conceptos filosóficos. Integra con coherencia la idea filosófica y la forma literaria. Muestra pensamiento crítico, autorreflexión y creatividad. La expresión escrita es clara, fluida y original.
4. Alto	Desempeño sólido	El texto evidencia comprensión adecuada de los conceptos filosóficos y los aplica de forma coherente en el género literario. Presenta reflexión personal y creatividad, aunque con leves limitaciones en profundidad o estructura.
3. Medio	Desempeño aceptable	El texto muestra comprensión parcial de los conceptos filosóficos. Hay relación entre el contenido y la forma literaria, pero la reflexión es superficial o poco desarrollada. Presenta algunos problemas de claridad o cohesión.
2. Bajo	Desempeño limitado	El texto refleja comprensión insuficiente de los conceptos filosóficos. La conexión entre idea y forma literaria es débil. Se observan escasos elementos de reflexión y fallas estructurales.
1. Muy bajo	Desempeño deficiente	El texto no evidencia comprensión ni aplicación de los conceptos filosóficos. Carece de coherencia, reflexión y dominio del género literario. La escritura presenta errores graves que impiden su interpretación.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Anexo 6

Poemas de pretest completos

1. UN AMOR EN LIBERTAD (E1)

Llega un día en donde sueltas y
Ya no quieres atar; quieres desnudar a
Alguien y conocer su mar, ese irreverente
Que lleva dentro, que no se puede ni
Se quiere controlar

Llega el día en donde quieres que
Ese alguien tenga un camino propio,
Un mundo que ame donde tenga libertad,
El que llegues admirar y acompañar

2. LIBERTAD (E2)

¿Qué es libertad?
Pregunta un amigo
Cuando nacía el día,
A su amigo hornero

Libertad es mi amigo,
Poder volar muy lejos
Sin miedo a que te corten
Las alas en el vuelo

Es poder expresarse,
Es decir lo que pienso,
Es poder elegir,
Cada día lo que quiero.

Libertad es la lluvia,
El río, el sol, el viento,
Y siendo libres de poder
Disfrutar todo esto

3. POEMA DE LA LIBERTAD (E3)

Yo no quiero para mí,
Te quiero para los dos
¿Entiendes?
No quiero poseerte,
Quiero librarte,
Y que me liberes,
Quererte libre
Sin ataduras
Sin posesiones

4. POEMA LIBERTAD (E4)

Cuando te conocí,
Sentí que no tenías libertad,
Tenías una voz que no
Se escuchaba, guardabas palabras
Y miradas que no decían nada.

Ahora te siento más que nunca
Con un poco de miedo y más tímida
Pero con ganas de expresarle al
Mundo que tienes la libertad de ser
Tú sin miedo, sin atadura

Ahora espero que no vuelvas a ser
La tú de antes y queda prohibido
No crear tu historia, la historia que tanto quieres
Y cumplir los sueños que tanto anhelas

La libertad que tanto creías imposible
Ahora está contigo, no tengas miedo
A expresarte, ten la seguridad de
Que si lo haces serás una gran mujer,
Exitosa y llena de seguridad

5. LA LIBERTAD (E5)

Libertad

Enorme significado,

Ansiado en la pubertad,

En la adolescencia batallado,

Y cuando lo consigue rozar,

Una mentira entre las manos

6. POEMA (E6)

Esas mañanas de melancolía, de tristeza

Y quiero que alguien acaricie mi cabellera.

Mi cuerpo pesa y mi alma se aleja

Mi carrusel de emociones amarrados

Con grandes riendas, donde la

Libertad de mi ser pesa.

No hay emoción, no hay desesperación...

Solo un pequeño pensamiento

Una pequeña voz que se arrastra por

Mi mente viajando como un vagabundo

En busca de mi libertad, sin cuestiones

Ni insultos...

¿Qué es la libertad?

¿Y si nunca lo descubrió?

El miedo se apodera sin escrúpulos,

Solo quedan las riendas de mis

emociones.

O tal vez esto solo me transcurre

Mi almohada...

Acariciándome con un cuchillo por la

Espalda

Llevándose esa espada la libertad Innata.

7. POEMA LIBERTAD (7)

Para mí la libertad es que nada nos pueda atar
Sin el miedo a juzgar y que tampoco nos vaya a pasar

Ser libre es adueñarse de aquel sueño y no dejarse
Vencer por el despeño, es sentir en el corazón esa
Rareza, cuando se une el amor y la pureza.

Todo es muy raro, nada concuerda, siempre nos
Ponen en medio de una cuerda, nos hablan de
Paz enseñándonos armas; nos dan libertad pero
Nos dicen cómo usarla.

¡Somos libres!

El porqué decirlo, es porque así lo decido. Mi libertad
no tiene frenos ni puede ser retenida por dueños.

Soy libre para vivir y aún más para sentir: yo elijo
Lo que quiera hacer en el momento que crea parecer...

Soy libre hasta que Dios quiera, sin conocer
Cuándo fuera mi libertad jamás será oprimida
Mientras yo tenga vida

8. POESÍA ENTORNO A MÍ (E8)

Muchas cosas son libres
Yo me considero libre
Mi pensamiento lo es
Y mi alma también

Mi corazón llora
Llora al saber
Que muchas personas
No van a tener libertad

9. LA LIBERTAD (9)

La libertad, algo que no tiene mi vecindad
Solo digo la verdad, deo brotar la sinceridad

La libertad es el placer de hacer lo que
queremos, sin ser juzgados por los actos
que cometemos; son pocos los seres con quienes
nos entendemos y tenemos grandes experiencias que
siempre recordemos

No es fácil conseguir la libertad, en esta
esclava sociedad.

Fácil es conseguir cualquier distracción que
nos amarra el pensamiento llevándonos a la
destrucción

Libertad es poder pensar como nos plazca,
y no tener esas ideas que tanto nos desgastan

Anexo 7

Matriz de evaluación de competencias escriturales Pretest

Criterio	1 (Muy bajo)	2 (Bajo)	3 (Medio)	4 (Alto)	5 (Muy alto)
Comprensión conceptual	No evidencia apropiación de Voluntad de poder ni Eterno retorno.	Muestra la noción básica de uno de los conceptos, sin desarrollo.	Comprende ambos conceptos con ejemplos superficiales.	Integra el concepto en el texto con coherencia y claridad.	Aplica los conceptos con precisión y originalidad, generando nuevas perspectivas.
Pensamiento crítico	No cuestiona ni analiza ideas filosóficas.	Cuestiona superficialmente, con escaso fundamento.	Formula preguntas relevantes, pero con desarrollo limitado.	Desafía ideas preconcebidas con argumentos sólidos.	Estructura debates internos profundos que revelan alto espíritu crítico.
Pensamiento creativo	Recurso literario rudimentario o ausente.	Utiliza metáforas básicas sin coherencia.	Incluye recursos variados, pero predecibles.	Emplea metáforas innovadoras con buen impacto poético.	Crea imágenes únicas, sorprendentes y altamente evocadoras.
Profundidad reflexiva	Reflexión anecdótica o sin conexión filosófica.	Reflexión mínima, con conexiones débiles entre experiencia y teoría.	Establece vínculos claros, pero poco profundos.	Profundiza en experiencias y extrae enseñanzas filosóficas.	Reflexiona de forma introspectiva y universal, trascendiendo lo personal.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Anexo 8

Tabla de puntuaciones brutas y promedios

Poema	Cotidianidad	Pensamiento crítico	Pensamiento creativo	Profundidad reflexiva	Promedio global
UN AMOR EN LIBERTAD (E1)	3	3	4	4	3.50
LIBERTAD (E2)	3	4	3	3	3,35
POEMA DE LA LIBERTAD (E3)	4	4	3	4	3.75
POEMA LIBERTAD (E4)	3	2	4	4	3.25
LA LIBERTAD (E5)	2	3	2	2	2.25
POEMA (E6)	3	3	3	3	3.00
POEMA LIBERTAD (E7)	4	3	4	4	3.75
POESÍA ENTORNO A MÍ (E8)	2	2	2	2	2.00
LA LIBERTAD (E9)	3	3	3	3	3.00
Promedio grupo	3.00	3.00	3.11	3.22	3.08

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024).

Anexo 9

Matriz de evaluación cuantitativa posttest narrativa

Título del Texto	Pensamiento Crítico (PC)	Pensamiento Creativo (PCr)	Reflexión Filosófica (RF)	Cotidianidad (C)	Promedio por Texto	Comentario Analítico
Estudiante 1: ¿qué es la certeza?	3	3	4	5	3.75	C (5): Se ancla en la rutina diaria y los planes que fallan. La fuerza se encuentra al adaptarse y vivir el presente. RF (4): La fuerza se halla en aprender a moverse en la incertidumbre en lugar de buscar el control absoluto.
Estudiante 2: Un mundo sin Dios	4	3	4	3	3.50	PC (4): Critica la necesidad de un ser supremo que dicte la moralidad. La fuerza está en crear los propios valores y la autoconfianza. RF (4): Propone que la fuerza radica en solucionar los propios problemas sin depender de nadie.
Estudiante 3: La búsqueda del sentido.	4	3	4	4	3.75	RF (4): La fuerza es la responsabilidad propia de crearla. El sentido de vivir es experimentar el proceso de aprender y equivocarse. C (4): Se sitúa en un contexto de estudio y devastación por la falta de rumbo fijo.

Estudiante 4: Razón	3	3	3	4	3.25	C (4): Se basa en ejemplos cotidianos (tocar la guitarra, vivir por los hijos) para buscar una "razón" para vivir. RF (3): La fuerza está en encontrar un sentido subjetivo a la vida.
Estudiante 5: Mi propósito...	4	4	5	4	4.25	RF (5): La fuerza es la creación de un propósito propio que viene del razonamiento individual. PCr (4): Usa la metáfora del "color" que le damos a nuestro mundo.
Estudiante 6: Laura Paredes	4	3	4	4	3.75	RF (4): La fuerza se encuentra en la capacidad de adaptarse y resistir diariamente sin garantías. PC (4): Cuestiona la búsqueda de certezas en un "mundo desordenado".
Estudiante 7: Cambio de rumbo	4	4	4	3	3.75	PCr (4): La fuerza se halla en las pasiones y en una transvaloración de valores extrema (sicario). RF (4): La fuerza se basa en las virtudes y pasiones de la persona, libre de restricciones.
Estudiante 8: ¿La niebla o yo?	4	5	4	5	4.50	PCr (5): Usa la metáfora de la "espesa niebla" para representar la incertidumbre. C (5): La metáfora de caminar en la niebla se integra a la vida diaria. RF (4): La fuerza no

						viene de tener respuestas, sino de la confianza en sí mismo para avanzar.
Estudiante 9: Mi nombre es Juana	4	4	4	4	4.00	RF (4): La fuerza se encuentra en la voluntad de seguir avanzando y en el poder de elegir y construir su propio camino en la "gran incógnita". PCr (4): Critica la idea de un "manual con instrucciones" para vivir.
Estudiante 10: Ser	5	4	5	3	4.25	PC (5): Es un diálogo abstracto y ontológico sobre la esencia y la voluntad, cuestionando la traición al ser. RF (5): La fuerza es la "voluntad sólida" que se logra al ser fiel a la esencia y al desarrollarla (Ser como verbo).
Estudiante 11: ¿Apocalipsis?	4	5	4	4	4.25	PCr (5): La narrativa postapocalíptica es un "lienzo en blanco" donde el narrador es el "Dios de su propio mundo" y actúa con infinita libertad. RF (4): La fuerza reside en el deseo de crear (llenar el lienzo) sin imposición o ley.

Estudiante 12: Un camino difícil	4	3	4	4	3.75	RF (4): La fuerza se encuentra al crear sus propias creencias y valores ante la ausencia de una figura superior. PC (4): Crítica a la monarquía absoluta que reprime el pensamiento.
Estudiante 13: Nuestro propio valor	4	4	5	4	4.25	RF (5): La fuerza está en la capacidad de sostenerse en lo incierto y que el verdadero valor no está en saberlo todo, sino en vivir bien sin saberlo. PCr (4): El uso de la disciplina que aparece al quedarse solo es una buena figura literaria.
Estudiante 14: Por fuera Código	5	4	5	4	4.50	PC, RF (5/5): Crítica radical a la "rutina" y al "código" que lleva a la debilidad. La fuerza está al "borrar aquel código" (transvaloración) y forjar su propia ética y camino. PCr (4): La metáfora de la programación como forma de vida es un recurso original.
Estudiante 15: Mi vida, Mis reglas	4	4	5	4	4.25	RF (5): La fuerza es la capacidad de adaptarse y reinventarse; la incertidumbre es la única certeza. Es una autoafirmación de la

						voluntad propia ("Mi vida, mis pasos, mi camino").
Estudiante 16: La fuerza en la incertidumbre	4	4	4	3	3.75	RF (4): La fuerza se encuentra gracias a la falta de certezas, que da la oportunidad de crear el propio sendero y definir los valores internos. PC (4): Cuestiona la presión de encontrar un propósito en un mundo sin reglas absolutas.
Estudiante 17: Hola, mi nombre es Annora	2	2	3	5	3.00	C (5): Se basa en una experiencia muy personal: la mudanza, la pérdida de la mascota y el intento de suicidio. RF (3): La fuerza se encuentra al superar la crisis por la responsabilidad familiar.
Estudiante 18: Por la mañana, siendo las 4 a.m.,	3	3	4	4	3.50	C (4): Se basa en la rutina de levantarse a las 4 a.m. para trabajar y estudiar. RF (4): La fuerza se halla en la mente y la fuerza mental para resistir las tentaciones del mundo.
PROMEDIO GLOBAL DEL GÉNERO	3.78	3.78	4.17	3.94	3.92	

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Experimental (2024).

Anexo 10

Matriz de evaluación cuantitativa postest narrativa (Grupo control)

Título del Texto	Pensamiento Crítico (PC)	Pensamiento Creativo (PCr)	Reflexión Filosófica (RF)	Cotidianidad (C)	Promedio por Texto	Comentario Analítico
Estudiante 1C: Sendero de la vida	2	2	2	3	2.25	C (3):Anclado en la experiencia cotidiana familiar con la abuela. RF (2):La comprensión es mediada por figuras externas (abuela) sin desarrollo de reflexión autónoma. PC (2):Acepta explicaciones sin cuestionarlas críticamente.
Estudiante 2C: Mi mundo imperfecto	3	2	3	4	3.00	C (4):Vivencia cotidiana de adicción y escape .RF (3):Reflexión sobre la dignidad propia como fuente de paz. PCr (2):Metáfora de "Alicia en el país de las maravillas" es convencional. PC (3):Reconoce el conflicto pero no lo sistematiza críticamente.
Estudiante 3C: Mi verdadera motivación	2	2	2	4	2.50	C (4):Experiencia vivencial intensa (resucitación de la madre).RF (2):La reflexión es superficial; la fuerza viene únicamente de un evento traumático sin análisis profundo. PCR (2):Narrativa lineal

						sin recursos literarios complejos. PC (2):Sin cuestionamiento crítico.
Estudiante 4C: Caminar hacia la libertad	2	2	2	3	2.25	C (3):Sueño como escape del cotidiano; falta concreción. RF (2):La reflexión sobre romper el espejo es simbólica pero no desarrollada filosóficamente. PCr (2):Metáfora del espejo es genérica. PC (2):Sin problematización teórica.
Estudiante 5C: La certeza de mi fuerza	2	2	2	3	2.25	C (3):Ejemplo cotidiano del despido y búsqueda de empleo. RF (2):La solución (constancia) es reductiva. PCr (2):Sin figuras retóricas elaboradas. PC (2):Aceptación de consejo sin crítica personal.
Estudiante 6C: Más allá del caos	2	2	2	3	2.25	C (3):Actividad cotidiana (correr, jugar fútbol).RF (2):Abandono sin reflexión profunda; se rinde ante la adversidad. PCr (2):Narrativa simple. PC (2):Sin confrontación de ideas.
Estudiante 7C: Un día común y corriente	2	2	2	2	2.00	C (2):Mínima conexión con lo cotidiano. RF (2):Generalización abstracta. PCr (2):Sin elaboración

						literaria. PC (2):Declaraciones sin argumentación.
Estudiante 8C: Un rayo de esperanza	3	3	3	4	3.25	C (4):Relación romántica como contexto cotidiano. RF (3):Reflexión sobre la culpa y el legado, pero incompleta. PCr (3):Algunas imágenes evocativas, pero sin sofisticación. PC (3):Cuestiona su responsabilidad en la partida del otro.
Estudiante 9C:	2	2	2	2	2.00	C (2):Abstracto, sin situación cotidiana concreta. RF (2):Aforismos sin profundidad reflexiva. PCr (2):Sin recursos literarios. PC (2):Declaración de principios sin argumento.
Estudiante 10C: Autosuficiencia y autorregulación	1	1	2	1	1.25	C (1):Completamente desconectado de lo cotidiano. RF (2):Abstracción teórica que carece de encarnación. PCr (1):Prosa expositiva pura. PC (1):Sin cuestionamiento crítico.
Estudiante 11C: Fuerza en el caos	3	3	3	3	3.00	C (3):Simbología poética moderada. RF (3):Libertad personal como respuesta, pero no profundizada. PCr (3):Verso con estructura poética básica. PC

						(3):Reafirmación personal sin crítica social.
Estudiante 12C: Fuerza interior	2	2	2	2	2.00	C (2):"carácter y fuerza interior" sin ejemplificación. RF (2):Generalización abstracta. PCr (2):Sin elementos literarios. PC (2):Sin desarrollo argumentativo.
Estudiante 13C: La fuerza está en el interior	3	2	3	3	2.75	C (3):Metáfora del abismo como cotidianidad existencial moderada. RF (3):Reflexión sobre confianza interna, pero superficial. PCr (2):Imágenes básicas. PC (3):Reconoce dualidad interior-exterior.
Estudiante 14C: El colectivo	2	2	2	3	2.25	C (3):Mascota (Apolo) como elemento cotidiano. RF (2):La fuerza viene únicamente de la dependencia emocional. PCr (2):Narrativa simple. PC (2):Sin crítica.
Estudiante 15C: No todas las personas somos iguales	1	1	1	2	1.25	C (2):Contexto fantástico desconectado de lo vivencial. RF (1):Sin reflexión filosófica genuina. PCr (1):Narrativa caótica e incoherente. PC (1):Ausencia

						total de pensamiento crítico; se confunde ficción con análisis.
PROMEDIO GLOBAL DEL GRUPO CONTROL	2.13	2.00	2.27	2.93	2.33	—

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las producciones del Grupo Control (2024).

Anexo 11

Base de datos Pre y postest

	Cotidianidad	Pensamiento critico	Pensamiento creativo	Profundidad reflexiva	Total pret	Cotidianidad	Pensamiento critico	Pensamiento creativo	Profundidad reflexiva	Total post
Estudiante 1	3	3	4	4	4	3	3	4	5	3,8
Estudiante 2	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3,5
Estudiante 3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3,8
Estudiante 4	3	2	4	4	3	3	3	3	4	3,3
Estudiante 5	2	3	2	2	2	4	4	5	4	4,3
Estudiante 6	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3,8
Estudiante 7	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3,8
Estudiante 8	2	2	2	2	2	4	5	4	5	4,5
Estudiante 9	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
Estudiante 10						5	4	5	3	4,3
Estudiante 11						4	5	4	4	4,3
Estudiante 12						4	3	4	4	3,8
Estudiante 13						4	4	5	4	4,3
Estudiante 14						5	4	5	4	4,5
Estudiante 15						4	4	5	4	4,3
Estudiante 16						4	4	4	3	3,8
Estudiante 17						2	2	3	5	3
Estudiante 18						3	3	4	4	3,5

Anexo 12

Matriz de Evaluación Cualitativa: Propuestas Textuales

Criterio	Categoría	Dato (Cita Textual)	Análisis
-----------------	------------------	----------------------------	-----------------

Pensamiento Crítico	Cuestionamiento de valores y creencias	<i>"¿Por qué debemos acoplarnos a un mundo que no se esfuerza en entendernos?"</i> (Cosmo)	Cuestiona la imposición de normas sociales que ignoran la individualidad y la necesidad de expresión.
		<i>"¿Qué tan funcional puede ser un sistema que desprecia el cambio?"</i> (Regreso a la Verdad)	Reflexiona sobre la resistencia al cambio en sistemas educativos y sociales, relacionándolo con el estancamiento humano.
	Contradicción o paradoja	<i>"Mi voluntad de poder no necesita ser vista."</i> (La forma invisible del poder)	Representa una contradicción entre la fuerza interna y la necesidad de validación externa, invitando a una reflexión sobre el autodescubrimiento.
		<i>"¿Cómo algo omnisciente y omnipotente puede morir?"</i> (Carta de Emily Díaz)	Aborda una paradoja teológica que conecta con preguntas filosóficas sobre la naturaleza divina y el papel del ser humano en su construcción.
Pensamiento Creativo	Metáforas o imágenes originales	<i>"La campana sonó, despertando a mi cerebro por un momento."</i> (Cosmo)	La metáfora conecta el sonido de la campana con un despertar momentáneo, evocando la fugacidad del pensamiento libre en un entorno represivo.
		<i>"Recuerdo que aún me queda humanidad, como un fuego que arde en lo profundo."</i> (Regreso a la Verdad)	La imagen del fuego interno simboliza la esperanza y la lucha personal contra la deshumanización del sistema.
	Juegos de palabras	<i>"Es un fuego bajo cenizas, un filo que se afila en la calma."</i> (La forma invisible del poder)	Utiliza metáforas y juegos de palabras para evocar un poder latente, lleno de potencial y transformación.
		<i>"¿No es irónico que la creación de Dios haya terminado matándolo?"</i> (Carta de Emily Díaz)	El juego irónico de palabras refleja la contradicción inherente en la relación creador-criatura, invitando a reflexionar sobre la responsabilidad humana.

Reflexión Filosófica	Existencialismo	<i>"Mi mente se inundaba de la pregunta: ¿Qué hice mal?"</i> (Cosmo)	Refleja una crisis existencial derivada de la búsqueda de significado en un entorno opresivo.
		<i>"Desconozco lo que sabía, pero aún busco mejorar y ser alguien."</i> (Regreso a la Verdad)	Refleja la búsqueda existencial de identidad y propósito en medio de un entorno deshumanizante.
	Ontología	<i>"Una raíz en lo profundo que desafía la tierra y la abraza."</i> (La forma invisible del poder)	Explora la relación entre la fuerza interna y el entorno, sugiriendo una ontología de interdependencia y resistencia.
		<i>"¿Algo realmente cambió? ¿O todo esto es solo una metáfora?"</i> (Carta de Emily Díaz)	Reflexiona sobre la transformación y la permanencia en el contexto de una crisis teológica y existencial.
Cotidianidad	Representación de la vida diaria	<i>"La campana sonó de nuevo, marcando la hora de salida."</i> (Cosmo)	Representa un evento cotidiano que simboliza la rutina y la repetición en un contexto opresivo.
		<i>"El estrés del trabajo agobia su alma, despojándolo de humanidad."</i> (Regreso a la Verdad)	Describe cómo las dinámicas cotidianas erosionan la empatía y la humanidad en las relaciones familiares.
	Elementos comunes	<i>"Es una danza callada de pasos firmes que se mueve por dentro."</i> (La forma invisible del poder)	Conecta el poder interno con los ritmos de la vida cotidiana, mostrando su relación con lo mundano y lo trascendental.
		<i>"Hoy, sigo procesando lo que todos intentan comprender."</i> (Carta de Emily Díaz)	Refleja el impacto de un evento extraordinario en la vida cotidiana, mostrando la lucha por integrar lo desconocido en lo ordinario.

Criterios y Rúbrica de Evaluación

Criterio	Puntuación 1 (Muy bajo)	Puntuación 2 (Bajo)	Puntuación 3 (Medio)	Puntuación 4 (Alto)	Puntuación 5 (Muy alto)
Pensamiento Creativo	No hay uso de recursos literarios, imágenes o metáforas; el texto es plano y carece de originalidad.	Usa recursos literarios simples, pero carecen de impacto o conexión con el tema.	Presenta algunos recursos creativos, pero de manera superficial o convencional.	Usa recursos literarios de forma relevante y aporta originalidad al concepto.	Usa recursos literarios complejos e innovadores, transformando el concepto en una expresión única.
Reflexión Filosófica	No hay reflexión filosófica; el texto es descriptivo o repetitivo.	Reflexión muy básica o limitada a definiciones sin análisis profundo.	Reflexión que muestra cierto análisis, pero carece de profundidad o relación con el concepto filosófico.	Reflexión bien estructurada, que relaciona conceptos filosóficos con la experiencia personal o ideas novedosas.	Reflexión profunda, que analiza conceptos filosóficos desde múltiples perspectivas y propone ideas originales.
Pensamiento Crítico	No hay cuestionamiento ni análisis; el texto acepta las normas o ideas sin reflexión crítica.	Presenta cuestionamientos superficiales o aceptación parcial de normas sin profundizar en su origen o validez.	Cuestiona algunas normas o ideas, pero sin sistematizar el análisis o confrontar perspectivas alternativas de manera coherente.	Analiza críticamente conceptos, cuestiona normas establecidas y evalúa sus fundamentos de manera estructurada y argumentada	Desarrolla análisis crítico profundo que desafía presupuestos fundamentales, confronta múltiples perspectivas y propone reinterpretaciones complejas de conceptos filosóficos.
Cotidianidad	No hay conexión con experiencias o elementos de la vida cotidiana; el texto es abstracto o aislado.	La conexión con la cotidianidad es vaga o forzada, sin ejemplos concretos.	Hay alguna conexión con elementos cotidianos, pero poco desarrollada o superficial.	Integra experiencias o situaciones cotidianas de manera significativa y relevante para el concepto tratado.	Integra elementos cotidianos de forma creativa y profunda, relacionándolos directamente con la filosofía.

Grado: Decimo **Grupo:** 03 **Campo formativo:** Filosofía

Asignatura: Filosofía

Enfoque: Enseñanza de la filosofía de Nietzsche a través de la escritura creativa, fomentando el pensamiento crítico y la expresión personal.

Competencias: Crítica: Examinar, contraponer y debatir ideas propias y ajenas.

Dialógica: Expresarse claramente, escuchar al otro y construir en conjunto.

Creativa: Formular preguntas, proponer nuevas interpretaciones y plantear soluciones alternativas.

Aprendizaje esperado:

1. Comprender y analizar los conceptos clave de la filosofía de Nietzsche.
2. Expresar ideas filosóficas a través de la escritura creativa.
3. Desarrollar un pensamiento crítico sobre los valores y la moralidad.

Estándares curriculares:

1. Análisis de textos filosóficos.
2. Producción de textos argumentativos y creativos.
3. Participación en debates y discusiones filosóficas.

Rasgos del Perfil que se favorecen: 1. Pensamiento crítico y reflexivo.

2. Habilidades de comunicación escrita.
3. Capacidad de análisis y síntesis de ideas complejas.

Propósito: Que los estudiantes exploren y comprendan los conceptos filosóficos de Nietzsche a través de ejercicios de escritura creativa, desarrollando así su pensamiento crítico y habilidades de expresión.

Materiales:

- Textos seleccionados de Nietzsche (fragmentos de "Así habló Zaratustra", "Más allá del bien y del mal", etc.)
- Cuadernos o dispositivos para escritura
- Película "El árbol de la vida" (para cine foro)

Organización del grupo: Trabajo individual, en parejas y discusiones grupales.

Estrategias: Preguntas intercaladas, actividad focal introductoria, pistas, analogías, collage.

Evidencias o productos: Textos.

Temporalidad: 13 sesiones en total (3 ya se hicieron)

	Semana 2: Cierre concepto de la muerte de dios
--	---

Miércoles (Sesión 4): Juego "Quemados Filosóficos"

Objetivo: Explorar la noción de verdad y falsedad en Nietzsche a través de un juego dinámico.

• **Metodología:**

1. **Explicación del juego (10 minutos):** Breve introducción sobre el concepto de verdad en Nietzsche, enfocándose en la destrucción de las verdades antiguas y la creación de nuevas.
2. **Juego "Quemados Filosóficos" (30 minutos):** Los estudiantes se dividen en dos equipos (verdades antiguas y nuevas). A través del juego de "quemados", pero con un toque filosófico. Si un jugador es "quemado" por una pelota, estará "fuera del juego", lo que simboliza la destrucción o transformación de ciertos valores.
3. Después de que termine el juego, reúne a los estudiantes para una breve discusión sobre lo que representó el juego: *¿Qué sintieron al "destruir" o "crear" valores? ¿Es fácil crear nuevos valores o preferirían aferrarse a los antiguos? ¿Cómo conecta esto con lo que hemos aprendido sobre Nietzsche?*

Semana 3: Cuento - Concepto del Superhombre

Lunes (Sesión 5):

Objetivo filosófico: Profundizar en la figura del superhombre y su rol en la filosofía de Nietzsche.

Metodología:

1. **Presentación del concepto (15 minutos):** Explicar la idea del superhombre como alguien que trasciende la moralidad

tradicional. Discusión sobre cómo este ser se diferencia del hombre común y cuál es su rol en la creación de nuevos valores.

2. **Lectura crítica (20 minutos):** Leer un fragmento de "Así habló Zaratustra" sobre el superhombre y analizarlo en grupo.

Preguntar: ¿Cómo el superhombre supera los límites de la moral convencional?

3. **Debate (25 minutos):** Dividir a los estudiantes en grupos para discutir si creen que es posible convertirse en un "superhombre" en la sociedad moderna. Cada grupo argumentará cómo la figura del superhombre podría impactar el mundo actual.

Miércoles (Sesión 6): Práctica: Escritura de un cuento filosófico

Objetivo práctico: Crear un cuento donde el protagonista sea un superhombre que desafía la moralidad.

Metodología:

1. **Creación de personajes (15 minutos):** Los estudiantes crean un personaje que encarne el concepto del superhombre.
Deben escribir una descripción detallada, enfatizando sus cualidades y cómo trasciende la moral.
2. **Escritura del cuento (25 minutos):** Los estudiantes escribirán un cuento breve donde el superhombre enfrenta una estructura moral o social establecida (por ejemplo, una institución religiosa o política).
3. **Análisis grupal (20 minutos):** Algunos estudiantes leerán sus cuentos y se discutirá cómo cada uno ha interpretado el concepto filosófico del superhombre, qué valores ha destruido y qué ha creado.

Semana 4: Prosa Poética "La Voluntad de Poder"

Lunes (Sesión 7): Introducción al concepto de la Voluntad de Poder

Objetivo filosófico: Analizar cómo la voluntad de poder impulsa la creación y destrucción en la filosofía de Nietzsche.

Metodología:

1. **Presentación del concepto (15 minutos):** Introducir la voluntad de poder como el motor que impulsa la vida. Explicar que esta fuerza no solo busca el dominio, sino también la creación de algo nuevo.
2. **Lectura crítica (20 minutos):** Leer fragmentos de "Más allá del bien y del mal" o "El Anticristo" y discutir cómo Nietzsche concibe la voluntad de poder como un principio creativo. Preguntar a los estudiantes qué significa para ellos tener "voluntad de poder" en sus vidas.
3. **Reflexión y diálogo filosófico (25 minutos):** Los estudiantes compartirán ejemplos de la vida cotidiana o de personajes históricos donde ven manifestaciones de la voluntad de poder. Debatir si la voluntad de poder es esencialmente positiva o destructiva.

Miércoles (Sesión 8): Práctica: Prosa poética con enfoque filosófico

Objetivo práctico: Expresar la voluntad de poder a través de la escritura de una prosa poética.

Metodología:

1. **Escritura creativa (30 minutos):** Los estudiantes escribirán una prosa poética en la que exploren una fuerza interna o impulso que los empuje a transformar su entorno, destruyendo algo viejo y creando algo nuevo.

- | | |
|--|---|
| | <p>2. Lectura compartida (20 minutos): Algunos estudiantes leerán su prosa poética y se reflexionará sobre cómo han expresado la voluntad de poder en sus textos. Discutir cómo esa fuerza creativa y destructiva se relaciona con sus vidas</p> |
|--|---|

personales o el mundo actual.

3. **Conclusión filosófica (10 minutos):** Reflexionar sobre si la voluntad de poder es siempre una fuerza positiva y si se puede canalizar de manera ética.

Semana 5: Poesía "El Eterno Retorno"

Lunes (Sesión 9): Introducción al concepto del Eterno Retorno

- **Objetivo filosófico:** Comprender la noción del eterno retorno y su implicación existencial.
- **Metodología:**
 1. **Presentación del concepto (10 minutos):** Explicar el eterno retorno como la repetición infinita de los mismos eventos.
Preguntar: ¿Cómo cambiaría nuestra vida si supiéramos que todo lo que hacemos se repetirá una y otra vez?
 2. **Lectura filosófica (20 minutos):** Leer un fragmento de "La Gaya Ciencia" donde se menciona el eterno retorno. Reflexionar sobre cómo este concepto puede ser una prueba para valorar si estamos viviendo la vida que realmente queremos.
 3. **Diálogo filosófico (30 minutos):** Organizar un conversatorio donde los estudiantes reflexionen si el conocimiento del eterno retorno cambiaría la forma en que viven sus vidas. ¿Qué decisiones tomarían si supieran que las repetirán eternamente?

Miércoles (Sesión 10): Práctica: Poesía con enfoque filosófico

Objetivo práctico: Escribir un poema que explore la experiencia del eterno retorno.

Metodología:

1. **Escritura poética (30 minutos):** Los estudiantes redactan un poema sobre una experiencia que repetirían eternamente.
Deben explorar cómo se sentirían al vivir esa experiencia una y otra vez.
2. **Lectura y análisis (20 minutos):** Los estudiantes comparten sus poemas y se discute cómo el concepto del eterno retorno se refleja en sus escritos. Reflexión sobre si esos momentos que eligieron vivir eternamente son realmente significativos.
3. **Reflexión final (10 minutos):** Concluir con una reflexión filosófica sobre el impacto existencial del eterno retorno en la vida cotidiana.

Semana 6: "Más allá del bien y del mal"

Lunes (Sesión 11): Introducción a la moralidad Nietzscheana

• **Objetivo filosófico:** Comprender la crítica de Nietzsche a la moralidad tradicional y su propuesta de una moralidad "más allá del bien y del mal".

- **Metodología:**

1. **Explicación del concepto (15 minutos):** Presentar la noción de moralidad en Nietzsche, explicando cómo su filosofía busca trascender las categorías tradicionales de "bien" y "mal".
2. **Lectura crítica (20 minutos):** Leer fragmentos de "Más allá del bien y del mal" y analizar cómo Nietzsche redefine los valores morales. Preguntar: ¿Qué significa vivir más allá del bien y del mal?
3. **Debate filosófico (25 minutos):** Dividir a los estudiantes en grupos. Un grupo argumentará a favor de la moral tradicional, mientras que el otro defenderá la postura nietzscheana de una moralidad creativa y libre de restricciones convencionales.

Miércoles (Sesión 12): Práctica: Escritura narrativa con enfoque filosófico

- **Objetivo práctico:** Crear una narrativa en la que los personajes actúen "más allá del bien y del mal".

- **Metodología:**

1. **Creación de personajes (15 minutos):** Los estudiantes crearán un personaje que represente la idea de vivir más allá de las normas morales tradicionales. Este personaje debe cuestionar y desafiar los valores establecidos en su entorno.
2. **Escritura narrativa (30 minutos):** Los estudiantes desarrollan una breve narrativa en la que el protagonista enfrenta un dilema moral y actúa de acuerdo con los principios filosóficos de Nietzsche, es decir, rechazando las nociones convencionales de bien y mal.

3. **Análisis grupal (15 minutos):** Algunos estudiantes leerán sus narrativas en clase y se discutirá cómo el concepto filosófico se refleja en sus escritos. Reflexionar sobre cómo este tipo de moralidad podría influir en la sociedad moderna.

Preguntas transversales más allá de la filosofía

¿Qué voy a escribir? (ideas, sentimientos y/o sucesos de su comunidad)	¿Para qué voy a escribir?	¿A quién le voy a escribir?

Para evaluar el proceso, el desempeño de los alumnos y el producto final, utilizaré la técnica de análisis de desempeño, implementando una lista de cotejo que contempla criterios como comprensión del concepto filosófico, originalidad, coherencia en la escritura, y el uso de reflexión crítica. Este enfoque está alineado con la evaluación formativa, que busca fomentar la mejora continua y el aprendizaje significativo.

Además, para la autoevaluación, emplearé una lista de cotejo que permitirá al estudiante reflexionar sobre sus logros y áreas de oportunidad. Esta autoevaluación no solo promueve la metacognición, sino que también empodera al alumno en su proceso de aprendizaje, ayudándole a establecer metas personales y a identificar los aspectos en los que puede mejorar. **Escala de Evaluación**

1: Muy deficiente 2: Deficiente 3: Satisfactorio 4: Bueno 5: Excelente

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

CAROLINA UACENCIA Ciudad y fecha
52546911 expedida en BOGOTÁ, identificado con C.C. C.E. No.
SAMUEL ARONTE representante legal del menor
1034669373 identificado con T.I. NUIP No.
 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

[Firma]
FIRMA

Nombre: CAROLINA UACENCIA

Identificación: 52546911

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

