

Justicia poética y pensamiento crítico,
apuesta lectora para emociones políticas.

DAVID SANTIAGO URBANO MEDINA

Asesora

ADRIANA CHACÓN CHACÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN

INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C.

2024

Dedicatoria

A mi mamá, a mi papá, a mi hermano, a mi mascota y a todas mis estudiantes que me permitieron disfrutar y valorar, de la manera más hermosa posible, mi profesión soñada.

Este trabajo de grado es para ustedes.

Agradecimientos

A Liliana y a Abelardo, el apoyo, la comprensión y el amor que han puesto en mi durante estos años se ve reflejado en esta investigación.

A mi hermano Juan por su compañía incondicional y amor fraternal.

A mi mascota Coffe, quien me ayudó en las noches más complicadas y adversas de mi vida.

A Jesús, a Graciela y a Dora, por brindarme el amor que solo un abuelo podría dar a su nieto.

A Rosana, a Angela, a Rocío y a Diana, que ayudaron en mi crianza e establecieron las bases académicas que me permiten profesionalizarme en el ámbito que amo.

A Camila por ser mi compañera de vida y la voz de la consciencia que a veces me hace falta.

A Tatiana, a Ana, a Nicolás y a Felipe por la alegría y tranquilidad que me brindan cuando nos reunimos en familia.

A mi asesora Adriana, cuya guía experta y humana me permitió desarrollar esta investigación de la forma más bella posible.

A todas y todos los profesores que tuve a lo largo de mi vida académica; gracias a ustedes hoy soy, con orgullo y amor lo escribo, un colega profesional.

A Valentina, por su amor, apoyo, comprensión y estancia incondicional.

A mis amistades Brenda, Adriana, Valentina, Laura, Luis, Kevin, Hermes, Camilo, Nicolás y Daniel por sus palabras y actos de apoyo absoluto.

Finalmente, a mí por amar una profesión tan hermosa, por perseverar y no desistir durante estos años de estudio. La enseñanza fue lo más hermoso que me pudo ocurrir.

Resumen

El presente informe de investigación-acción tiene como objetivo develar la forma en que la lectura de novelas, apoyada en el enfoque de justicia poética, contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y al florecimiento de emociones políticas. La intervención pedagógica articulada a la investigación tuvo lugar en el Colegio La Merced IED con las estudiantes de décimo grado. El documento incluye la construcción de unos puntos preliminares sobre el contexto institucional y poblacional, los fundamentos teóricos y conceptuales, el marco metodológico, la propuesta de intervención pedagógica y el análisis de resultados. La investigación se soporta principalmente en la obra de la filósofa Martha Nussbaum, en diálogo con otros autores como Freire (1980, 1984), Lipman (1997) y De Zubiría (2004, 2006). Los resultados obtenidos indican que la lectura literaria desde la perspectiva de la justicia poética dentro del contexto escolar impacta positivamente en el fortalecimiento de diferentes capacidades asociadas al pensamiento crítico de las estudiantes.

Palabras clave: justicia poética, lectura de novelas, pensamiento crítico, emociones políticas.

Abstract

This educational action research report presents a pedagogical intervention proposal aimed at developing critical thinking through the reading of novels, with the goal of promoting the educational, social, and political purposes of poetic justice in tenth-grade students at La Merced IED School. These were primarily supported by the work of philosopher Martha Nussbaum, along with other authors such as Freire (1980, 1984), Lipman (1997), and De Zubiría (2004, 2006). The results obtained indicate that carrying out poetic justice within the school context positively impacts the strengthening of critical thinking skills in students.

Key words: *Poetic justice, novel reading, critical thinking, political emotions.*

Contenido

1. Planteamiento del problema	12
1.2 Contextualización de la población.....	12
1.2.1 Diagnóstico y delimitación.....	13
1.3 Justificación.....	16
1.4 Pregunta de investigación	19
1.5 Objetivos de investigación	19
1.5.1 Objetivo general	19
1.5.2 Objetivos específicos.....	19
2. Marco teórico	20
2.1 Antecedentes	20
2.1.1 Nivel internacional	20
2.1.2 Nivel Nacional	21
2.1.3 Nivel local.....	23
2.2 Marco conceptual.....	26
2.2.1 La lectura como acción político-pedagógica	27
2.2.2 El pensamiento crítico y las capacidades implicadas	28
2.2.3 Justicia poética y emociones políticas	32
3. Marco Metodológico	37
3.1 Unidad de análisis.....	38
3.2 Categorías de análisis.....	39
3.3 Matriz categorial.....	39

3.4 Fases de la investigación-acción.....	40
3.4.1 Fase 1: Observar.....	41
3.4.2 Fase 2: Planificar.....	41
3.4.3 Fase 3: Actuar.....	42
3.4.4 Fase 4: Reflexionar.....	43
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	43
3.6 Consideraciones éticas.....	46
4. Propuesta de intervención pedagógica.....	47
4.1 Fases de la intervención pedagógica.....	48
4.1.1 Fase de sensibilización y exploración de emociones políticas (5 sesiones).....	48
4.1.2 Fase de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa (6 sesiones).....	50
4.1.3 Fase de expresión del pensamiento crítico (3 semanas).....	52
5. Sistematización y análisis de resultados.....	52
5.1 Fase de sensibilización y exploración de emociones políticas.....	53
5.1.1 Sesión 1: Taller poético de Amigo de Pablo Neruda.....	53
5.1.2 Sesión 2: Taller poético de Un perro ha muerto de Pablo Neruda.....	55
5.1.3 Sesión 3: Compartir de opiniones y agradecimientos.....	59
5.2 Fase de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa.....	61
5.2.1 Primera intervención: El reconocimiento del miedo y el desarrollo del razonamiento crítico por medio de la lectura de la novela La rebelión en la granja.....	61

5.2.2 Segunda intervención: El reconocimiento de la compasión y el desarrollo de la argumentación por medio de la lectura de la novela <i>Las estrellas son negras</i>	67
5.2.3 Tercera intervención: El reconocimiento de la empatía y el desarrollo de juicios y criterios por medio de la lectura de la novela <i>El Lazarillo de Tormes</i>	72
5.3 Fase de expresión del pensamiento crítico	77
6. Conclusiones	80
7. Referencias	81
8. Anexos	87

ÍNDICE DE FIGURAS

GRAFICOS

Gráfico 1 Resultados Prueba Diagnóstica	13
Gráfico 2 Resultados Encuesta Sociodemográfica	15
Gráfico 3 Capacidades del Pensamiento Crítico Conceptualizadas	32
Gráfico 4 Respuestas Sobre Emociones Evocadas en las Estudiantes.....	57
Gráfico 5 Valoración de la Actividad Globos de la Vida.....	76

TABLAS

Tabla 1 Matriz Categorical.....	39
Tabla 2 Matriz de Correlación entre las Subcategorías de Análisis y las Novelas Leídas	50
Tabla 3 Sesión 2, Indicador de Logro de las Emociones Políticas	58
Tabla 4 Esquema Base para el Análisis de Datos Por Cada Intervención de esta Fase	61
Tabla 5 Categoría Lectura de La rebelión en la granja como Acto Político-pedagógico	63
Tabla 6 Categoría del Miedo o Temor como Emoción Política	64
Tabla 7 Categoría del Razonamiento como Capacidad del Pensamiento Crítico.....	65
Tabla 8 Categoría Lectura de Las estrellas son negras como Acto Político-pedagógico	68
Tabla 9 Categoría de la Compasión como Emoción Política	69
Tabla 10 Categoría de la Argumentación como Capacidad del Pensamiento Crítico	70
Tabla 11 Categoría Lectura de El lazarillo de Tormes como Acto Político-pedagógico.....	73
Tabla 12 Categoría de la Empatía como Emoción Política.....	74
Tabla 13 Categoría del Juicio con Criterios como Capacidad del Pensamiento Crítico.....	75

IMÁGENES

Imagen 1 Diagrama de Flujo sobre las Fases en la IA según Latorre (2003).....	43
Imagen 2 Entrevista Semiestructurada Final	44
Imagen 3 Encuesta Sociodemográfica Realizada por el Investigador	45

Imagen 4 Diario de Campo Observación Participante 2	46
FOTOGRAFÍAS	
Fotografía 1 Ejemplos de Versos Importantes Subrayados.....	54
Fotografía 2 Ejemplos de Estrofas Colaborativas.....	54
Fotografía 3 Evidencia de Primera Pregunta, Estudiante 12.....	57
Fotografía 4 Ejemplos de Reflexiones Finales en Post-it	59
Fotografía 5 Reflexiones Finales	60
Fotografía 6 Introducción a la Segunda Fase de la Propuesta de Intervención	62
Fotografía 7 Galería Expositiva Realizada por las Estudiantes de 10-04	62
Fotografía 8 Preguntas Orientadoras del Conversatorio	67
Fotografía 9 Conversatorio	67
Fotografía 10 Actividad Globos de la Vida.....	72
Fotografía 11 Ejemplos de Globos de la Vida.....	76
Fotografía 12 Valoración de la Actividad Globos de la Vida	77
Fotografía 13 Ejemplos de Respuestas Primera Pregunta, Tercera Fase	77
Fotografía 14 Ejemplos Respuestas Segunda Pregunta, Tercera Fase.....	78

Introducción¹

El presente documento plasma el desarrollo de una investigación realizada en el Colegio La Merced IED cuyo objetivo es mostrar la forma en que la lectura de novelas, apoyada en el enfoque de justicia poética, contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y al florecimiento de emociones políticas con base a las nociones teóricas de la filósofa Martha Nussbaum. En el primer capítulo denominado *Planteamiento del problema* se da cuenta del contexto institucional y se describe la población estudiantil, además se plantea la pregunta de investigación junto a los objetivos del trabajo investigativo.

El siguiente capítulo *Marco teórico* se abordan los antecedentes de investigación junto al marco conceptual en torno a tres categorías investigativas que trazan el recorrido entre la teoría y la práctica. Estas son la lectura como acto político-pedagógico, el desarrollo del pensamiento crítico y la justicia poética. Cabe resaltar que el eje teórico de la investigación se soporta en los planteamientos de la filósofa Martha Nussbaum dado que en su obra permite explicar varias subcategorías como emociones políticas, imaginación narrativa, cultivación de capacidades y pensamiento crítico.

Posteriormente en el tercer capítulo se presenta el *Marco metodológico*, allí se refiere el enfoque y tipo de investigación, direccionados desde la Investigación-Acción (IA). Además, se presentan y conceptualizan los instrumentos de recolección de datos utilizados junto a las consideraciones éticas.

A continuación, como cuarto capítulo la *Propuesta de intervención pedagógica* describe lo realizado en el aula de clase en tres fases: de sensibilización y exploración de emociones políticas, de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa y de expresión del pensamiento crítico. Los momentos de la intervención permiten ver la forma

¹ La presente investigación hace parte del trabajo realizado en el grupo y semillero de investigación Fepaite Angayusa (Gifa) adscrito al Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Corresponde a las líneas de investigación de narrativas y emociones políticas.

en que fue evolucionando el proceso que permitió ir cumpliendo con los indicadores de logro y con los objetivos trazados por la investigación.

En el siguiente capítulo, *Sistematización y análisis de resultados* se encuentra la organización y estudio de la información obtenida. Allí se integra lo desarrollado en las cuatro fases de la IA y las tres fases mencionadas de la intervención pedagógica.

Finalmente, el último capítulo incluye las *Conclusiones y reflexiones finales* en torno al proyecto que aspira a ofrecer orientaciones pedagógicas para una lectura de la literatura desde la concepción de Martha Nussbaum que procura la búsqueda de una sociedad aspiracional a la justicia social y la vida digna.

1. Planteamiento del problema

1.2 Contextualización de la población

El colegio La Merced IED se encuentra en el barrio Gorgonzola, localidad de Puente Aranda, específicamente ubicado al frente de la Avenida Centenario. La población estudiantil, que es netamente femenina², con la que se realizó la investigación pertenecía inicialmente al curso 903. Los estratos a los que pertenece la mayoría son 2 y 4; cabe resaltar que el promedio de edad es de los 14 años y son 24 estudiantes en total. Además, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio se enuncia como *Pensamiento y acción para la transformación social*, lo que constituye un factor importante para la presente investigación, la cual se vincula al pensamiento crítico. De hecho, la misión de la institución señala el compromiso del PEI con:

(...) la formación de generaciones con pensamiento crítico, creativo y propositivo desde su Primera Infancia hasta la definición y desarrollo de su programa de Media cuyo fin está en contribuir a la construcción del proyecto de vida de las estudiantes y a su vez aportar a la transformación de la sociedad colombiana. (PEI, 2013, p. 5).

Para el caso de grado décimo, los Estándares Básicos de las Competencias del Lenguaje (2006), señalan que los estudiantes deben “analizar crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” (p. 40) como parte del eje curricular del área de Lengua Castellana. En consonancia con ello, el colegio cuenta con El Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), como plan transversal que permite fortalecer y facilitar los procesos de enseñanza de la institución en torno a las diferentes habilidades del lenguaje necesarias para las estudiantes a lo largo de su vida escolar.

² Se hace esta aclaración ya que a lo largo del documento se hará uso gramatical del género femenino para referirse a la población estudiantil con la que se desarrolló la presente investigación.

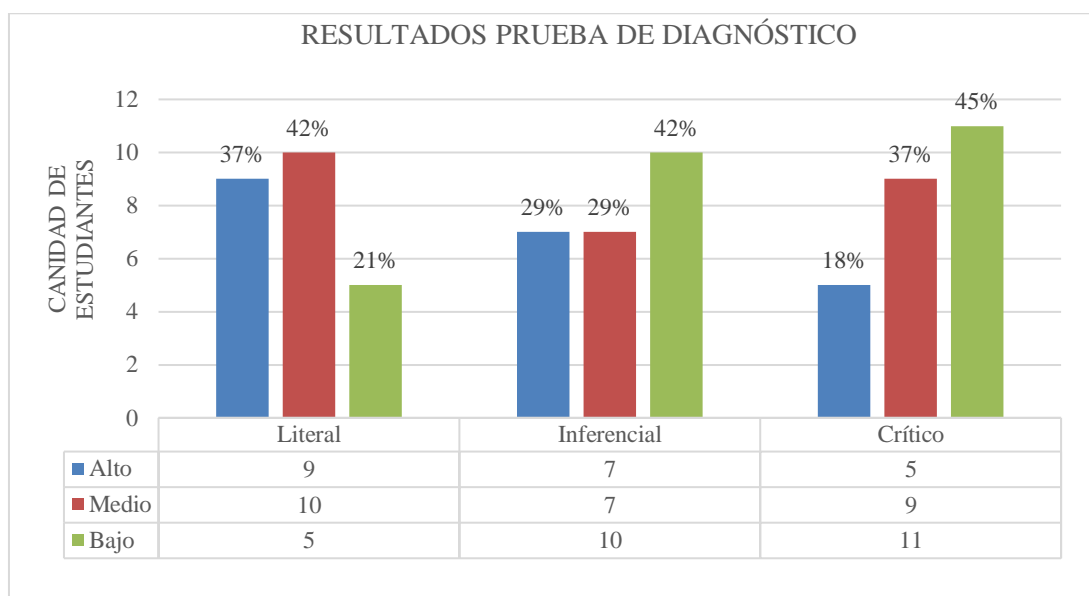
Por otro lado, antes de iniciar la propuesta de intervención, se entrevistó a la profesora titular del grado noveno con el propósito de discutir sobre las expectativas que se tenían en cuanto a las clases que se iban a llevar a cabo; la docente mencionó las dificultades que observaba en el curso 903 en cuanto al manejo de los niveles de lectura, particularmente en relación con la lectura de novelas dentro del área de español.

1.2.1 Diagnóstico y delimitación

Con los instrumentos diagnósticos se determinaron tanto los hábitos de lectura³ como los niveles de comprensión lectora de las estudiantes en su cotidianidad y en el ámbito escolar. Dichos instrumentos se diseñaron para reconocer características demográficas, familiares y de su relación con la literatura. Los parámetros escogidos para evaluar a las estudiantes fueron: alto, medio y bajo y se realizó por medio de la prueba diagnóstica⁴.

Por medio de esta prueba se evaluaron los tres niveles de comprensión lectora, es decir, literal, inferencial y crítico obteniendo los siguientes resultados:

Gráfico 1
Resultados Prueba Diagnóstica



³ Anexo A, encuesta sociodemográfica diligenciada por las estudiantes

⁴ Anexo B, prueba de diagnóstico realizada por el maestro en formación

Para el nivel de lectura literal, con base en tres preguntas, únicamente 5 estudiantes de 24 tuvieron un resultado bajo; los parámetros medio y alto se repartieron entre las demás estudiantes como se observa en el Gráfico 1. Tales preguntas requerían identificar información explícita ubicada en los textos. Por ejemplo, reconocer personajes o escenarios.

En el nivel de lectura inferencial, las tres preguntas designadas precisaban recurrir a conocimientos previos y establecer relaciones intertextuales. Aquí, 11 estudiantes del grupo obtuvieron un resultado bajo; tal es el caso de la sexta pregunta donde debían establecer la relación que existía entre una frase extraída de otro texto con el texto leído durante la prueba. Solo una pequeña parte puedo responder correctamente.

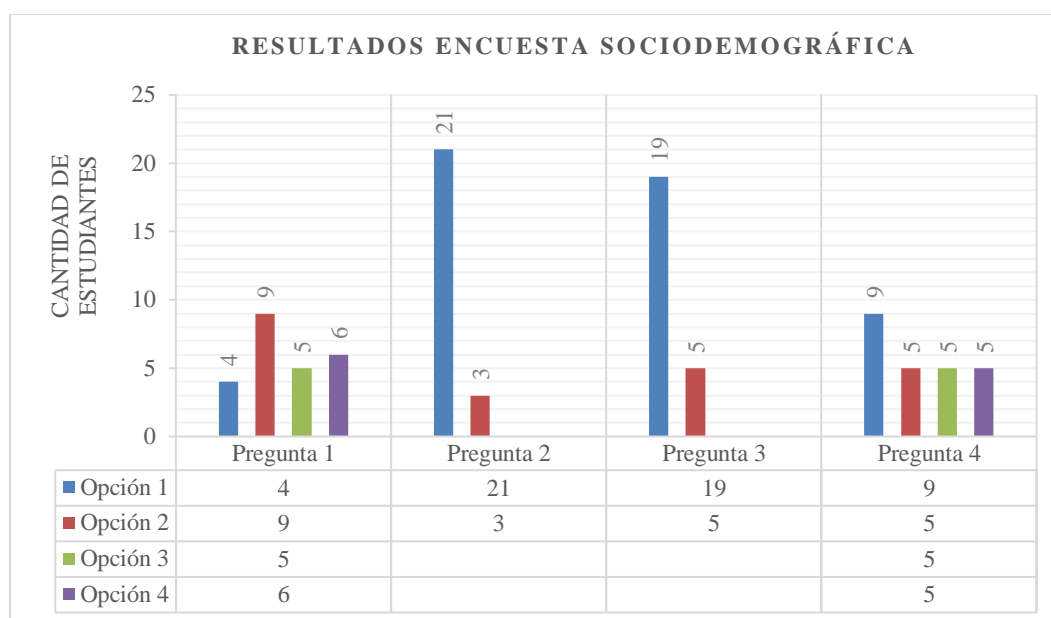
Finalmente, dentro del nivel crítico, únicamente cinco estudiantes respondieron correctamente las tres preguntas, las demás se ubicaron en los parámetros medio y bajo como se muestra en el Gráfico 1. Aquí, por ejemplo, se plantearon preguntas que exigían razonar sobre la solidez de los argumentos y contrargumentos que contenían los textos, determinando la insuficiencia argumental de la tesis mostrada por el autor; dicho resultado permitió confirmar lo expresado por la maestra titular en la primera entrevista realizada. Ella aseguró que este nivel de comprensión lectora siempre ha sido el más complicado para las estudiantes.

Los resultados anteriores fueron tenidos en cuenta a la hora de determinar cuáles elementos podrían enriquecer la intervención pedagógica y de qué forma la investigación podría develar cuál sería un camino posible para fortalecer el nivel de lectura crítica. En tal sentido, varias de las actividades propuestas para las estudiantes incluyeron la lectura de obras literarias y su posterior análisis, procurando poner énfasis en los niveles de lectura inferencial y crítico. Por ejemplo, se plantearon conversatorios que requerían hacer conexiones entre los personajes y eventos de las novelas con acontecimientos de la actualidad, sustentando las razones que las llevaban a hacer tales nexos. Las actividades

desarrolladas fueron decantándose en reflexiones de las estudiantes, la maestra titular y el docente investigador en formación, que condujeron a plantear que la construcción de pensamiento crítico constituía un muy buen aliado para los propósitos pedagógicos.

De igual manera, gracias a los datos de la encuesta sociodemográfica, se postularon preguntas centradas en los hábitos de lectura que tenían las estudiantes junto a sus gustos por la lectura, obteniendo como resultado:

Gráfico 2
Resultados Encuesta Sociodemográfica



Para la pregunta 1 *¿A qué dedicas tus tiempos libres?* solamente el 18% eligió la opción 1: *Leer (cuentos, novelas, historietas, manga, etc.)*, mientras que el restante respondió *escuchar música (37%)*, *dibujar o pintar (20%)*, *practicar un deporte (25%)*. No obstante, en la pregunta 2: *¿Te gusta la lectura?*, el 91% respondió *si* y en la siguiente pregunta *¿Lees por gusto propio o por obligación (escuela o familiares) ?*, el 78% eligió la primera opción. De lo anterior se entiende que a pesar de que la lectura no sea una afición principal para la mayoría de las estudiantes, le brindan importancia por gusto personal, más que por imposición. Finalmente, en la pregunta 4 *¿Qué prefieres leer?*, se obtuvo que la mayor

parte de ellas prefiere leer *novelas* (40%) por encima de otros textos como: *cuento*, *leyendas y mitos*, *poemas* (cada uno con un 20%).

Este último resultado reforzó la hipótesis de usar la novela como recurso en la propuesta de intervención pedagógica, ya que la mayoría de las estudiantes expresaron su interés por este género literario, mencionando obras tales como *El amor en los tiempos de cólera* de Gabriel García Márquez y *Cuando no queden más estrellas* de María Martínez. Aunque inicialmente dichas novelas se propusieron en el plan de estudios del curso anterior, las estudiantes consiguieron conectarse positivamente con los textos propuestos por la profesora. Adicionalmente, las estudiantes manifestaron haber leído varios libros del autor colombiano Mario Mendoza, por su propia iniciativa. Tal es el caso de las novelas *Satanás* y *La melancolía de los feos*. Podría suponerse que las estudiantes disfrutaban de historias que involucran conflictos en el amor y problemáticas que abordan la psicología humana.

El panorama descrito hasta aquí nos muestra, por un lado, que tanto las pruebas de lectura como la entrevista a la docente titular arrojaron como resultado la necesidad de mejorar las capacidades asociadas a la comprensión e interpretación de textos y, por otro lado, que la encuesta sociodemográfica revela que las estudiantes se vinculan mejor con la lectura enlazada a motivaciones intrínsecas (propias y personales) que a la que proviene de factores extrínsecos (obligatoria).

1.3 Justificación

Considerando todo lo anterior, es posible establecer una confluencia directa entre los Estándares del MEN (Ministerio de Educación Nacional), el propósito del PEI de la institución y los resultados tanto de la prueba diagnóstica de comprensión lectora como de la encuesta sociodemográfica, junto a los diálogos sostenidos con la profesora titular; a partir de la convergencia entre estos elementos, se planteó la posibilidad de desarrollar un proyecto de investigación que involucrara *el desarrollo de capacidades* a partir de la *lectura de novelas*.

Adicionalmente, tomando en cuenta tanto los tópicos o temáticas de las novelas conocidas por las estudiantes, como el plan de estudios trazado por la profesora titular, que involucraba novelas vinculadas a complejidades histórico-sociales, se consideró pertinente incluir en la propuesta el fortalecimiento del *pensamiento crítico*. En este sentido, se decidió trabajar a partir de la obra de la filósofa Martha Nussbaum (1995, 2001, 2004, 2013), cuyos planteamientos favorecen la relación entre literatura y pensamiento crítico desde el concepto de *justicia poética*, el cual procura el cultivo de *emociones políticas* y el florecimiento de *capacidades*.

En cuanto al contexto internacional, se destaca que los resultados de la Prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)⁵ realizada en el año 2018, los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media internacional en el componente de lectura, ya que tan solo el 50% pudo *identificar la idea principal de un texto y entendió información basada en criterios explícitos*, por lo que solo el 1% se ubicó en el marco de mejor rendimiento en lectura. Cabe resaltar que, según el comité de expertos de la OCDE (2000), el criterio de evaluación para el componente de lectura radica en la capacidad que tiene un individuo para comprender y recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido; de esto se puede comprender que la mitad de los evaluados tuvo falencias en los dos últimos niveles de lectura.

En el contexto nacional, las estadísticas de la Prueba Saber 9° del año 2022 brindan datos más específicos en torno al nivel de comprensión lectora de los estudiantes; ya que en el apartado *Competencias Comunicativas en Lenguaje* los evaluados presentaron dificultades en el reconocimiento de relaciones intertextuales y en la identificación de estrategias argumentativas frente a lo leído. Asimismo, el MEN (2022) expone que únicamente el 37%

⁵ Se trata de un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años.

de la población de noveno grado en Bogotá puede distinguir estas estrategias con base en la lectura de un texto y es capaz de establecer juicios propios sobre estos.

Así las cosas, se entiende que las estudiantes de 10-04 del colegio La Merced pertenecían a la población de noveno grado evaluada en la Prueba Saber 2022, la cual tiene dificultades para leer inferencial y críticamente. Estos datos reafirmaron la decisión de implementar una propuesta de intervención pedagógica relacionada con la lectura crítica que, desde la perspectiva de Nussbaum, es mucho más que una habilidad comunicativa.

Según Tung C. y Chang S. (2009) en su artículo investigativo *Desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura de literatura*, la lectura crítica intervendría no solo en el factor educativo sino, en términos generales, en la vida social, pues tiene que ver con la capacidad para diferenciar hechos de opiniones, derivar implícitos de una situación o discurso, realizar posibles conexiones entre los textos y su vida real, además de comprender otros puntos de vista. También Erlich F. & Shiro M., en su artículo *Lectura y Escritura para la investigación* (2011), explican que es por medio de la argumentación que se da credibilidad y validez a los planteamientos pensados, y es de suma importancia para los estudiantes respaldar sólidamente sus ideas.

Cabe resaltar que en el marco político, no desarrollar este tipo de pensamiento tendría repercusiones negativas hacia la participación social de las estudiantes en la sociedad; de ahí que Bermúdez en *La lectura crítica en la construcción de la subjetividad política* (2014), menciona que en el ámbito político se requiere de la capacidad para analizar críticamente la realidad y sus factores sociopolíticos, los cuales repercuten en la vida social que los sujetos tienen en los campos familiar, escolar y civil.

Entendiendo la trascendencia política y social de la lectura crítica y la forma en que la literatura puede enriquecer las capacidades asociadas al pensamiento crítico, se proponen como eje teórico de la propuesta de investigación y de la intervención pedagógica, los

planteamientos de la filósofa Martha Nussbaum, particularmente los que aparecen en su texto *La justicia poética: imaginación literaria y la vida pública* (1995). La autora menciona que entender y reflexionar sobre las obras literarias puede revelar verdades morales y políticas de manera conmovedora derivando en el florecimiento de emociones políticas como la empatía y la compasión. Además de ofrecer una percepción reflexiva del comportamiento humano y la vida misma, provocando que la lectora reconozca al otro como un igual, esto es, reconociendo la común fragilidad y la búsqueda de la dignidad humana.

1.4 Pregunta de investigación

Partiendo de lo presentado anteriormente, es pertinente pensar en un proyecto de investigación pedagógica en el cual las estudiantes analicen la lectura como un acto político-pedagógico; donde conecten lo leído, con experiencias o situaciones de su realidad o puedan sensibilizarse frente a otras realidades. Se esperaría que dicha conexión genere que las estudiantes reflexionen sobre su entorno y actúen frente a él, identificando e integrando emociones políticas derivadas de la lectura concientizada de diferentes novelas. De este modo, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma la lectura de novelas, apoyada en el enfoque de justicia poética, contribuye al florecimiento de emociones políticas y al fortalecimiento del pensamiento crítico?

1.5 Objetivos de investigación

1.5.1 Objetivo general

- Develar la forma en que la lectura de novelas, apoyada en el enfoque de justicia poética, contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y el florecimiento de emociones políticas.

1.5.2 Objetivos específicos

- Comprender la finalidad de la justicia poética en el aula de clase y las repercusiones que tiene en la vida social, política y personal de las estudiantes.

- Identificar cómo se producen, en las estudiantes, diferentes emociones políticas luego de haber interpretado lo leído en la novela y conectarlo tanto con experiencias propias como con otras realidades sociales.
- Determinar la importancia que tienen las novelas, junto a sus particularidades literarias, en el aula de clase para el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Para cimentar una base teórica en esta propuesta, se indagaron y seleccionaron investigaciones que tratan la lectura de novelas, apoyándose en el concepto de justicia poética que, como lo presenta Nussbaum (1995), es una ruta metodológica para abordar la literatura. Es por ello que, los documentos que se presentarán tienen por categorías: las *emociones políticas*, el *pensamiento crítico*, el *desarrollo de capacidades* y la *justicia poética* en contextos escolares. No obstante, pese a hacer una búsqueda exhaustiva, se evidenció que son muy pocas las investigaciones que asocian la justicia poética con la educación.

2.1.1 Nivel internacional

Para el rastreo a nivel internacional se seleccionó el trabajo de grado *De las relaciones entre derecho y literatura: especial atención al movimiento derecho en la literatura* de la Universidad de Salamanca, realizado por Ana María Gil Callejo en el año 2022 para optar por el título de abogada. Este proyecto tuvo por objetivo presentar y explorar el significado de las relaciones entre el Derecho y la Literatura con base a los fundamentos teóricos de la filósofa Martha Nussbaum que se han profundizado en esta conexión. De ello se entiende que este proyecto no es una investigación pedagógica, sino una teórica; en la cual se exponen y soportan las ideas de Nussbaum sobre la lectura de

obras literarias como parte de la reflexión humana para contrarrestar la influencia del utilitarismo en la sociedad contemporánea. Finalmente, la autora establece que la lectura de novelas, dentro del marco del derecho, forma buenos jueces, permite que el lector se sumerja en la vida de los personajes y establece un compromiso con el reconocimiento del otro para seguir una vida justa, moral e íntegra. Además, argumenta que el uso de la literatura, como recurso pedagógico, no debe incurrir en una instrumentalización, sino en una valoración para generar belleza y sublimidad en la conciencia humana.

Se trae a colación este proyecto debido a que, al igual que el presente trabajo de grado, se resalta el uso de la *justicia poética* como categoría de análisis designada por la obra de Nussbaum (1995) la cual permite llevar a cabo una propuesta de intervención pedagógica que entrelaza las emociones políticas y el fortalecimiento de capacidades del pensamiento crítico a través de la lectura de novelas.

2.1.2 Nivel Nacional

Para el rastreo a nivel nacional se indagaron tres proyectos investigativos que tienen por común denominador la obra de Martha Nussbaum junto a sus consideraciones teóricas en torno al uso de la literatura dentro de las aulas de clase.

La primera de ellas tiene por título *La literatura como estrategia para la educación en Derechos Humanos, una apuesta desde la Justicia Poética de Martha Nussbaum* y se realizó en la Corporación Universitaria del Caribe en el 2023 por la autora María Alejandra Lozano Mendoza para optar por el título de abogada. El propósito de esta investigación fue analizar la contribución de la literatura como estrategia pedagógica en la formación de abogados en la carrera de Derecho. Su metodología fue de enfoque cualitativo, en el cual se usaron distintos instrumentos de recolección de datos, tales como la documentación teórica de Martha Nussbaum, donde se trajo a colación lo que ella denomina *justicia poética* la cual, explica el autor, cultiva la sensibilidad moral y promueve la reflexión ética en los

individuos. De igual manera, el autor concluyó que la novela es una herramienta pedagógica valiosa que puede utilizarse para mejorar la educación de los estudiantes de derecho.

Esta investigación se menciona, debido a que se fomenta la imaginación literaria y se reconoce a la empatía cómo una emoción política, además de contribuir a la cultivación de capacidades fundamentales como el razonamiento crítico en la vida sociopolítica de los estudiantes. Sin embargo, contrastando este documento con el presente trabajo de grado, se identifica que no se trataron más emociones políticas fuera de la mencionada, además de no profundizar en otras capacidades como la argumentación, la toma de decisiones o los juicios y criterios que van de la mano con el razonamiento.

La segunda investigación se titula *Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria* realizada en el 2019 por Angie Viviana Pabón Ortiz en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para optar por el título de Magíster en Infancia y Cultura. Esta fue de tipo cualitativo y se enmarca dentro del enfoque investigación-acción participativa, ya que intervino directamente en el contexto educativo de la población. Principalmente, tuvo por objetivo desarrollar el pensamiento crítico en niños y niñas con edades de 9 a 11 años en el colegio Fernando González Ochoa a partir de la experiencia literaria y uno de sus propósitos fue liberar a los niños del pensamiento automatizado para dar paso al desenvolvimiento de distintas capacidades como el cuestionamiento, la toma de decisiones, la autoconstrucción y la búsqueda de aprendizaje autónomo. Para llevar a cabo esto, la autora optó por centrar sus intervenciones en la lectura de cuentos basados en los derechos de los niños para luego dialogar y opinar sobre ellos.

Esta investigación se conecta con el presente proyecto a través del desenvolvimiento de capacidades que desarrollaron las estudiantes cuando relacionaron lo leído con lo vivido, mostrando así, en palabras de Nussbaum (2012), una verdadera experiencia literaria. Sin embargo, la autora trató las *emociones políticas* de un modo muy generalizado dentro del

aula; sin analizar las repercusiones que tuvieron las estudiantes en su manera de sentir y reflexionar sobre lo leído. Esto vendría siendo, para la presente propuesta de intervención pedagógica, una arista a tener presente, dándole a cada emoción política su propio análisis.

La tercera investigación tiene por título *Socialización y emociones políticas de niños y niñas en tiempos de pandemia* realizada en el 2022 por Erika Marciel Carvajal González, Ingrid Mejía Escobar y Valeria Roldán Pineda en la Universidad de Antioquia para optar por el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil. Esta investigación se desarrolló con base al paradigma cualitativo y su propósito fue comprender la importancia de las emociones políticas en la configuración del pensamiento subjetivo de los niños del grado segundo del Centro Educativo La Aldea, a raíz de los cambios en los procesos de enseñanza durante la pandemia a causa del covid-19. En este caso, las autoras utilizaron diferentes actividades y lograron evidenciar que efectivamente los estudiantes sintieron alguna de estas emociones durante ese periodo de tiempo.

Este trabajo nutre significativamente la presente investigación gracias a que sus objetivos se conectan directamente con el propósito del presente proyecto en torno al reconocimiento de algunas emociones políticas como el miedo y la compasión durante las actividades desarrolladas. No obstante, en su intervención pedagógica, no se hizo uso de ninguna obra literaria para identificar y comprender el propósito de las emociones políticas en la vida de los estudiantes. Mientras que en el actual proyecto si se considera importante ya que, según Nussbaum (1995), es por medio de la literatura que los lectores pueden conectarse e imaginarse en vidas ajenas cultivando su imaginación narrativa.

2.1.3 Nivel local

El rastreo a nivel local se compone de tres investigaciones indagadas en la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional. Dos son trabajos de grado y la otra es un

artículo investigativo que presenta una propuesta de intervención pedagógica en torno al fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura de literatura.

La primera investigación fue realizada en el año 2022 por Sebastián García Gómez para optar por el título de Licenciado en español e inglés, la cual tiene por título *La literatura y su influencia en la formación del pensamiento crítico*. Este estudio de investigación-acción se ejecutó en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori con el grado noveno. Su propósito fue fomentar el pensamiento crítico mediante la lectura literaria y esto se hizo por medio de tres talleres que fortalecieron la interpretación textual de los estudiantes los cuales, concluye el autor, tuvieron un impacto positivo frente al fortalecimiento de distintas capacidades tales como la interpretación, el análisis, la evaluación y la exposición.

De lo planteado por Gómez, dos categorías de análisis concuerdan con la propuesta de intervención pedagógica del presente trabajo de grado; las cuales son *el desarrollo del pensamiento crítico y fortalecimiento de capacidades*. Además de la utilización de la lectura de literatura como medio. De lo cual, se puede inferir que, a pesar de que no se menciona, el autor llegó a la finalidad de la *justicia poética* debido a la conexión realizada entre categorías durante el desarrollo de las clases; por lo que se conecta con el presente proyecto.

El segundo trabajo de grado seleccionado fue realizado en el 2022 por Irma Clemencia Galindo Parra y María Del Pilar Jula Sánchez para optar por el título de licenciadas en educación infantil el cual tiene por título *La experiencia literaria, una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en educación infantil*. Este trabajo de grado postula una secuencia de actividades que se realizaron en siete sesiones en las cuales se propició el desarrollo del pensamiento por medio de la lectura guiada de literatura. Luego del análisis, las autoras identificaron en los estudiantes el manejo de algunas capacidades;

por lo que concluyeron que, efectivamente, se fortaleció el pensamiento crítico en la población.

El acercamiento teórico y práctico de esta investigación con el presente proyecto es claro cuando, en sus resultados, se pudo observar que la propuesta didáctica llevó a los estudiantes, a través de la lectura, a obtener un mejoramiento frente a capacidades como la argumentación a la hora de opinar sobre sus relaciones con el texto y la vida cotidiana, y la toma de decisiones para establecer relaciones con otros. Sin embargo, no trata ninguna particularidad o aspecto en torno a la *justicia poética* o *las emociones políticas*.

Finalmente, la tercera investigación tiene por título *Literatura y subversión: una propuesta didáctica de la literatura encaminada a fortalecer el pensamiento crítico* y fue realizada en el año 2019 por el profesor Pablo Enrique Nausa Medina. Este artículo presentó una propuesta pedagógica encaminada al fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria. Para ello, el autor propuso estudiar distintas obras literarias a partir de su potencial para analizar la realidad, desnaturalizar discursos hegemónicos y transformar la manera de entender nuestras relaciones con el prójimo y la naturaleza. En este orden de ideas, expuso una propuesta didáctica encaminada a llevar las discusiones generadas por la literatura al aula de clase, para problematizar allí el contexto social, político y económico de los estudiantes. Dicha propuesta tuvo por resultado comprender los asuntos de nuestra realidad en las aulas de clase por medio de la lectura de literatura, pues, entender las obras puede generar debates y discusiones en las que se problematice el contexto social, político, económico y cultural del país.

Este artículo nutre significativamente este trabajo de grado porque potencia dentro del contexto escolar, al igual que Nussbaum, la lectura de literatura para nutrir el pensamiento y comportamiento humano. En este, la literatura jugó un papel importante en la memoria histórica, puesto que ayudó a la población a resignificar su pasado y reconstruir su identidad

por medio de diferentes analogías entre lo narrativo y lo vivido. Sin embargo, se diferencia de la presente investigación en la medida que se centra en dos categorías: *lectura de literatura* y las posibles consecuencias que tendría el *desarrollo del pensamiento crítico* dentro del contexto escolar del país, dejando de lado la *justicia poética* y/o las *emociones políticas*, esto se puede deber a que no se retomó a Nussbaum como referente teórico.

2.2 Marco conceptual

Para el presente proyecto, la filósofa, escritora y profesora estadounidense Martha Nussbaum es el soporte teórico fundamental ya que varios de sus libros fueron revisados para fundamentar los pilares investigativos de este trabajo de grado.

No obstante, sus planteamientos entran en diálogo con otros autores relevantes para generar una relación teórica mucho más enriquecedora. De este modo, el primer pilar se refiere a la lectura como acción político-pedagógica siguiendo al pedagogo Paulo Freire en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984), junto a la noción que tiene Nussbaum frente al acto de leer críticamente una obra literaria narrativa; el segundo se apoya en el pensamiento crítico desde la noción de Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), junto al apoyo teórico de los investigadores y educadores Paul y Elder en su libro *Una miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas* (2003) y, por último; el tercero se refiere a concepción de la justicia poética, presentada en el libro *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública* (1995), el cual se complementa con su idea del florecimiento de *emociones políticas* a partir de la lectura de novelas.

Todo lo anterior tiene el propósito de enriquecer el proyecto de investigación encaminado a develar la forma en que la lectura de novelas, apoyada en el enfoque de justicia poética, contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico y el florecimiento de emociones políticas.

La justicia poética representa, según Nussbaum, una forma de cultivar capacidades asociadas al pensamiento crítico, además de provocar el florecimiento de diferentes emociones políticas como: la empatía, la compasión, el miedo y la vergüenza, entre otras. Ello, aproximándose a obras narrativas como la novela, ya que reflejan la complejidad de la existencia humana y permiten al sujeto político imaginar con compasión las dificultades de otras personas y reconocer la común fragilidad que compartimos los seres humanos (Nussbaum, 1995, 2001, 2004, 2010, 2013)

2.2.1 La lectura como acción político-pedagógica

Para sustentar teóricamente el concepto de la lectura como acción político-pedagógica se trae a colación la obra del pedagogo Paulo Freire, principalmente sus ideas de alfabetización y educación como prácticas de libertad. Para él, la alfabetización es un “acto político y acto de conocimiento en un proceso de transformación del hombre y su realidad de lo leído con el entorno del lector” (Freire, 1984, p. 11).

De acuerdo con este autor, leer no solo consiste en decodificar y comprender lo leído, sino también en asociar la experiencia de lo que se leyó con la cotidianidad mediante una percepción crítica del contexto. Por tanto, Freire entiende y explica que el acto real de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre el conocimiento, la transformación del mundo y la de nosotros mismos.

Además, Freire propicia una conexión directa entre el lenguaje y la realidad por medio de un vínculo dinámico entre el texto y el contexto. Esto lo explica como el proceso de lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra, donde se genera un proceso crítico más concientizado, analítico y emancipador frente a la realidad, de modo que cuestiona cómo intervenir en su entorno como lector político y socialmente activo.

Por su parte, Nussbaum, enlaza la lectura de obras literarias, particularmente la novela, con la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico que permita a los lectores

establecer conexiones entre su realidad y la de otras personas. En su libro *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública* (1995) resalta el acto de leer y analizar críticamente diferentes obras literarias ya que éstas:

Se centran en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo. Las obras literarias invitan a los lectores a ponerse en el lugar de personas muy diversas y a adquirir sus experiencias (...). En consecuencia, activan las emociones y la imaginación del lector, y su relevancia para el pensamiento crítico. (p. 30).

La autora hace énfasis a la lectura de la novela como obra literaria ya que “tiene interés por lo cotidiano” (p. 35). Por lo que se entiende que, para ella, a través de la lectura de novelas, los sujetos se pueden poner en el lugar de otros, comprender sus experiencias, empatizar con otras vidas fomentando la capacidad de cuestionar, evaluar y reevaluar las ideas de sí mismos u otros individuos junto a su contexto. Es así como se produce la justicia poética, entendiendo que en la medida que logro comprender la fragilidad de otros a través de la narrativa leída, procuro transformar mi pensamiento y acciones hacia situaciones que procuren la búsqueda de la justicia y la vida digna.

De este modo, Freire y Nussbaum se correlacionan conceptualmente de tal manera que ambos enfatizan en la importancia de fomentar el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social.

Por eso, en *La educación como práctica de la libertad* se explica que la educación debería disponer de medios con los que el sujeto pueda superar la captación ingenua de la realidad o adquirir una predominante crítica (Freire, 1965) y, en *Sin fines de lucro Porqué la democracia necesita de las humanidades* se describe una educación liberadora donde se cultive la humanidad a la par de la autorreflexión y el pensamiento crítico de los sujetos educados. (Nussbaum, 2010)

2.2.2 El pensamiento crítico y las capacidades implicadas

La concepción del pensamiento crítico considera las ideas desde la perspectiva investigativa y filosófica de Paul & Elder (2003) quienes exponen en *La mini-guía para el Pensamiento crítico: conceptos y herramientas* (2003) que "el pensamiento crítico es ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales" (p. 4). En ese orden de ideas, de esta conceptualización se rescata la construcción racional del sujeto frente a diferentes aspectos que puede llegar a observar o experimentar en su vida diaria; además de examinar cómo, por medio de este pensamiento, se desprenden ciertas capacidades como el análisis y el razonamiento de lo pensado.

Por su parte, Nussbaum en *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades* (2010) enlaza el pensamiento crítico a la pedagogía socrática; el cual se apoya en la formulación de preguntas para el desarrollo de la argumentación y reflexión que debe hacer el individuo sobre sí mismo y su alrededor buscando posicionarme en favor de las acciones que procuren justicia en la sociedad. La autora explica que, al no desarrollar el pensamiento crítico, se pueden producir conflictos y un trato irrespetuoso entre los individuos por la escasa presencia del debate y la capacidad de argumentación; de igual forma los ciudadanos se hacen más influenciados a la manipulación y carecen de autonomía para tomar decisiones. (Nussbaum, 2010).

Del mismo modo, Nussbaum en su libro *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* explica que "tenemos que cultivar las facultades críticas desde temprana edad de forma continuada, y tenemos que mostrar admiración por ellas, dando relevancia en la libertad crítica, y no la obediencia borreguil" (Nussbaum, 2013, p. 264). Por lo que el desarrollo del pensamiento crítico tiene que ver con la capacidad de resistencia y oposición a la opinión pública generalizada, esto es, que exista un ciudadano

activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a esa autoridad que impone decisiones injustas. Por consiguiente, las estudiantes, mediante el pensamiento crítico y sus capacidades, pueden realizar un análisis concientizado y valorativo de su entorno sociopolítico. De allí parte la necesidad de propiciar situaciones en las que los estudiantes reflexionen sobre determinados eventos de su vida diaria, apoyándose o inspirándose en los acontecimientos reconocidos en la narrativa presente en las novelas leídas.

Capacidades implicadas en el desarrollo del pensamiento crítico

A continuación, se presentan los conceptos, desde diferentes teóricos e investigadores, de las capacidades críticas que se producen gracias al desarrollo del pensamiento crítico en un sujeto social y políticamente activo. En tal sentido, Nussbaum (2010) señala que la necesidad de desarrollar capacidades permite "imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos". (p. 49) Dichas capacidades son un soporte en la propuesta de intervención pedagógica que busca fortalecer el pensamiento crítico de las estudiantes junto a la identificación de emociones políticas por medio de la lectura de obras literarias narrativas.

Las capacidades implicadas en el desarrollo del pensamiento crítico están establecidas como: los juicios y criterios, el razonamiento, la argumentación.

Juicios y criterios

De acuerdo con Lipman en *Pensamiento complejo y educación* (1997), el pensamiento crítico es pensar sobre el propio pensamiento; este se encarga de elaborar juicios, basados en criterios, sin perder de vista el contexto en el que se encuentra el sujeto. De esta manera, él define a los juicios como una determinación del pensamiento, del habla,

de la acción o de la creación que se forman desde las opiniones, estimaciones o conclusiones, resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos.

En segunda instancia, el autor considera fundamental emitir tanto criterios como juicios tras un análisis exhaustivo de la situación para que se genere un nuevo enfoque que debe evaluarse mediante un proceso reflexivo; ya que los primeros se postulan como “las razones que evalúan las decisiones para clasificar y evaluar juicios, con base a la validez, evidencia y consistencia que tengan”. (p. 175)

De este modo, se trae a colación este proceso en la presente investigación porque dentro del desarrollo del pensamiento crítico subyace el interés de que las estudiantes sean capaces de realizar juicios informados y utilizar criterios adecuados para evaluar la validez, la relevancia y la confiabilidad de la información y los argumentos que pueden escuchar y analizar en el salón de clase.

Razonamiento

Según Lipman (1997), el razonamiento se refiere a la faceta del pensamiento que puede expresarse en palabras. Esto implica generar inferencias sólidas, presentando explicaciones convincentes, descubriendo supuestos implícitos, estableciendo clasificaciones y definiciones argumentables, así como la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes.

El razonamiento es una capacidad crítica importante en este proyecto investigativo, ya que por ella se involucra la habilidad de identificar y analizar las relaciones lógicas entre ideas y la evaluación de la coherencia en los argumentos. Por lo que se destaca que el razonamiento crítico permite que las estudiantes construyan argumentos sólidos y tomen decisiones basadas en una evaluación racional de la información analizada.

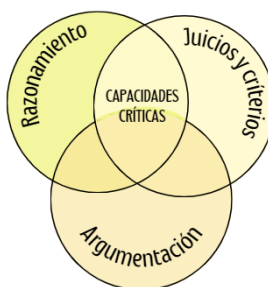
Argumentación

Es una de las capacidades críticas más involucradas en la vida cotidiana de las estudiantes. De Zubiría en *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación* (2006), menciona que los argumentos justifican, sustentan y ratifican lo que se ha dicho, además de tener la función de afirmar, convencer y evaluar información para fundamentar posturas y juicios personales que permitirían desarrollar el pensamiento crítico.

En este orden de ideas, la argumentación como capacidad crítica tiene un papel relevante en el desarrollo del pensamiento crítico de las estudiantes, ya que les permite reflexionar sobre consideraciones propias o ajenas. Además, a través de las obras literarias narrativas, las estudiantes no sólo exploran diferentes situaciones que se les muestra por medio de su lectura, sino también, aprenden a defender o rechazar una postura frente a lo leído según sus propios juicios y criterios.

En resumen, el desarrollo del pensamiento crítico establece una relación dialéctica con la lectura para establecer juicios y criterios, razonamientos y argumentación. Las capacidades permiten que las estudiantes propicien diferentes pensamientos y cuestionamientos sobre sí mismas, sobre otros sujetos y sobre su entorno, por lo que son más propensas a analizar su vida diaria desde una perspectiva más razonada y analítica identificando lo mejor para ellas y para su vida cotidiana.

Gráfico 3
Capacidades del Pensamiento Crítico Conceptualizadas



2.2.3 Justicia poética y emociones políticas

Según las ideas de Nussbaum en *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida*

pública (1995), la justicia poética se enlaza con la literatura ya que es un género narrativo que estimula la imaginación literaria permitiendo a los sujetos una comprensión distinta de su realidad frente a la búsqueda de una vida plena para cada ciudadano. En palabras de la autora, la novela “es una forma viva de ficción que, además de servir de eje de la reflexión moral, goza de gran popularidad en nuestra cultura” (p. 31).

De igual manera, la justicia poética se fundamenta en la posibilidad de analizar críticamente el entorno del sujeto, generando una reflexión sobre sí mismo y los otros. Es importante recordar que el término poética⁶ está estrechamente ligado a los actos de la imaginación y la creación que dan sentido a la experiencia de la vida del lector.

De igual manera, Nussbaum (1995), explica que los libros deberían entrar en los hogares de las personas para defender la causa reflexiva, es decir, reconocer aquello que nos aqueja en nuestra propia vida y en la de aquellos cuyos mundos nos son distantes, pero que al final nos permiten actuar sobre esas realidades. Esa afinidad literaria, para la autora, no debería quedarse allí, sino llegar a las escuelas, de manera que la imaginación literaria alimente la racionalidad pública.

Por ejemplo, la justicia poética tiene la particularidad de que los lectores lleguen a un proceso de intratextualidad⁷ que les permite conectar lo leído en la novela con situaciones que han experimentado en su vida real o con personas que se relacionan, por su manera de ser o actuar, con personajes ficticios. Por ello, se propuso para la intervención pedagógica con estudiantes de décimo grado del colegio La Merced IED, que al socializar el análisis frente a la obra *La rebelión en la granja*, escrita por George Orwell en 1945, se identificaron diferentes características psicológicas de cada personaje y eventos que

⁶ La etimología del vocablo griego *poiesis* nos remite a significados tales como acción, creación, imaginación o fabricación de pensamientos. Por ello, la obra de Aristóteles se llama Poética, ya que trata de todas las formas de creación literaria.

⁷ Relación texto-lector. La estructura, las estrategias argumentativas y las reflexiones de la literatura leída traen consecuencias en la psique del lector. Definido así por el pedagogo Palacio C. en *Módulo didáctico: manual de lectura intratextual*. 2023.

aparecen en la obra, relacionándolos con personas o situaciones de su vida cotidiana. Las estudiantes, en efecto, realizaron la conexión entre el personaje *Squealer* y los medios de comunicación de hoy en día, tales como la televisión y la radio. Así, por ejemplo, una de ellas argumentó que el personaje de la novela, como los medios conocidos en el mundo actual, transmitían la información de los altos mandos a los demás individuos, a veces mintiendo o mal interpretando lo dicho en beneficio de los intereses de quienes concentran el poder.

En ese orden de ideas, se ratifica que las obras literarias activan las emociones políticas de las personas, ya que, invitan a las estudiantes a ponerse en el lugar de distintos personajes que son, de algún modo, similares a ellas; generando una comprensión de las experiencias narradas. Por ejemplo, la compasión que sintieron las estudiantes al comprender que el personaje Boxer de *La rebelión en la granja* habría muerto por sus compañeros y, sin saberlo, por defender una organización política centrada en la dictadura; por lo que les pareció injusta la muerte de un personaje tan leal como lo era Boxer.

El acto de interiorizar las emociones provocadas por diferentes personajes o situaciones dentro de la novela es relevante dentro de la justicia poética, ya que si se lee con auténtico interés “nos invita a interesarnos en el destino de nuestros semejantes y a obrar con otros hombres y mujeres comunes tal como desearíamos que obraran con nosotros.” (Nussbaum, 1995, p. 63).

En suma, la investigación propuesta puso en relación distintos elementos en la intervención pedagógica para que las estudiantes desarrollaran su pensamiento crítico por medio de la lectura reflexiva de diferentes novelas al punto de reconocer una serie de emociones políticas emergidas por la interacción entre las capacidades del sujeto y la literatura narrativa seleccionada; Nussbaum (1995), se refiere a la construcción de la justicia poética, favoreciendo la lectura crítica y reflexiva de la realidad a partir de diferentes

novelas, las cuales, eventualmente, pueden estar conectadas con un entorno similar al de las lectoras. A partir de ello se da la cultivación de emociones políticas; inquiriendo la integridad humana, el cumplimiento de los derechos humanos, la equidad y demás factores que residen en una sociedad aspiracional a la justicia social.

Emociones políticas

Como se ha dicho, Nussbaum (2010) explica que, para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, la escuela ha de brindar elementos de una pedagogía socrática, que favorezca la cultura del disenso, la cultura de la responsabilidad individual y la cultura política, esto es, que se propicien escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes hagan un aporte activo y creativo de distintos temas sobre los que han indagado previamente, por ejemplo, a través de debates o trabajos escritos en los que puedan sacar su propia voz. Para la autora, desde dicha pedagogía se desprenden pilares socioemocionales que permiten que un individuo se aproxime al otro como a un alma y no como un mero instrumento para nuestros planes, ya que “parecemos olvidarnos del alma, de lo que significa que el pensamiento se desprenda del alma y conecte a la persona con el mundo de manera delicada, rica y compleja” (2010, p.24). Ello conduce a encontrar un equilibrio entre un bienestar personal y colectivo.

En este orden de ideas, la autora menciona que una sociedad aspiracional a la justicia social requiere cultivar emociones políticas para el florecimiento de capacidades. Entre tales emociones se destacan: la empatía, la compasión y el miedo.

La empatía

En *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (2001), Nussbaum señala que la empatía es una emoción socialmente activa ya que “implica una representación participativa de la situación del que sufre, pero siempre se combina con la conciencia de que uno mismo no es quien sufre” (p. 367), es decir, nace de la interacción entre el infortunio de

un sujeto y el acto consciente, de otro sujeto, frente al sufrimiento ajeno que no siente como propio. Menciona que “sin ella lo más probable es que permanezcamos ciegos e indiferentes, sin saber siquiera cómo dar sentido a la dificultad que vemos” (p. 370) de lo cual se entiende que los humanos pueden sentir empatía, compasión o miedo hacia los demás sujetos, apoyándose en la imaginación narrativa y la comprensión de situaciones reales y/o ficticias que devienen de las conexiones que se establecen con la literatura.

La compasión

Desde las consideraciones de Aristóteles, Nussbaum (2001) señala que la compasión “es una emoción dolorosa dirigida al infortunio o al sufrimiento de otra persona” (p. 345), resaltando que solo se presenta debido al reconocimiento de una experiencia ajena enjuiciada, desde la ética, como mala o de desgracia, por la cual se considera, desde el juicio de la persona, como no merecida.

Para que la compasión surja, la autora, explica que se requieren tres pensamientos. El primero de ellos es *la gravedad*, es decir, saber que el sufrimiento es grave y no trivial. El segundo *la no culpabilidad*, es decir, se reconoce que la persona que sufre no se merece dicho sufrimiento. El tercero es *la similitud de posibilidades*, esto es, se puede sentir que aquel que sufre se nos parece, ha pasado por situaciones parecidas a las propias, a las nuestras, por lo tanto, su condición podría mejorar. (Nussbaum, 2001).

En efecto, dentro de la propuesta de intervención pedagógica, las estudiantes al leer la novela *El Lazarillo de Tormes*, según sus criterios personales, expresaron sentir compasión por un personaje ficticio donde, parafraseando lo dicho por ellas, mencionaron que el protagonista de la historia vivió una vida injusta y cruel.

El miedo

En palabras de Nussbaum (2001) “se trata del momento en que se percibe a sí mismo o a aquello que se ama como algo seriamente amenazado” (p. 50). Dicho de otro modo, se

comprende que el mismo sujeto o un ser querido está pasando por una mala vivencia o experimentando algún tipo de daño. Se menciona que el miedo también puede trascender de un solo tipo de estímulo, puede ser la reacción de algo o alguien que produjo dolor y maltrato tanto físico como emocional, por lo que sentir miedo se circunscribe, sobre todo, por reacciones ubicuas, es decir, el miedo es latente en cualquier momento y en cualquier lugar, aun cuando quien ha producido el daño no esté presente.

La importancia de sentir miedo hacia algo o alguien, según las consideraciones de Nussbaum (2001), permite que la persona se valga por sí mismo gracias al desarrollo de otras emociones como el temor y la alegría frente a su realidad; ello significa que aprenderá a habitar el mundo “que es a la vez seguro y peligroso, y es consciente de sí misma como una criatura fuerte, pero a la vez espantosamente débil.” (p. 243).

Por último, Nussbaum explica que las personas y el lector de novelas “responde a una tragedia con compasión y temor donde aprendemos ciertas cosas indispensables no sólo sobre los personajes, sino también sobre el mundo y sobre nosotros mismos” (p. 279). Por eso, durante la intervención pedagógica se proponen actividades que permiten hacer la lectura de la novela, de forma que las estudiantes se lean así mismas mientras leen su realidad.

3. Marco Metodológico

El presente trabajo asume el enfoque metodológico de la investigación acción (IA), el cual se circunscribe en un enfoque investigativo de orden cualitativo y un paradigma sociocrítico de análisis. Según los planteamientos de Elliot expuestos en *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1993), las fases de la IA se relacionan con el análisis, la reflexión y el rediseño del plan general de acción. Se enfatiza en que cualquier investigación subordinada por esta metodología debe favorecer la revisión de los resultados obtenidos y, en consecuencia, debe sujetarse a periódicos cambios, ya que la IA pretende ser

un proceso activo, persistente y colaborativo entre docente y estudiantes.

En relación con la presente investigación, la IA facilitó al maestro en formación conectar y dialogar categorías investigativas como la lectura de novelas, la identificación de emociones políticas y el desarrollo de pensamiento crítico para los estudiantes de La Merced IED, obteniendo resultados que permitieron ir reestructurando las intervenciones pedagógicas creadas inicialmente.

Por otra parte, el enfoque cualitativo permite al investigador obtener datos no cuantificables, o que poseerán un valor contextual del aula de clase por la interrelación entre las categorías de análisis. Se escoge este enfoque investigativo ya que permite “manejar, describir y explorar datos complejos, poco o nada estructurados, a la vez que permite crear y probar nuevas teorías e ideas” (Suárez, 1999, p. 248). Asimismo, las técnicas cualitativas permiten al investigador ajustar y adaptar su análisis a medida que avanza en su indagación, por lo que propicia la flexibilidad y la adaptabilidad que, según Merriam en *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation* (2009), vienen siendo características importantes para el investigador porque debe estar abierto a ajustar los métodos o estrategias utilizados en el desarrollo de la investigación.

Además, este proyecto maneja el paradigma sociocrítico, ya que, según Orozco en *La Investigación Acción como herramienta para la formación docente* (2016), este propicia las transformaciones sociales, brindando soluciones a problemas específicos con la intervención activa de sus miembros. Se trae a colación este paradigma ya que se entrelaza directamente con la IA de tal modo que ambas procuran la transformación de la realidad educativa y social; esta relación se logra gracias a que las estudiantes participan en una experiencia pedagógica que se direcciona a modificar el pensamiento y las acciones asociadas a posibles situaciones de su diario vivir.

3.1 Unidad de análisis

Se define como unidad de análisis el pensamiento crítico, concretado en las distintos procesos y actividades propuestas para las estudiantes, quienes a través de éstas pudieron dar cuenta de una lectura reflexiva de las novelas apoyada en la idea de justicia poética que procura el cultivo de capacidades y el florecimiento de emociones políticas.

3.2 Categorías de análisis

Las categorías de análisis corresponden a lo expuesto en el marco teórico; en primer lugar, el *desarrollo del pensamiento crítico* y sus *capacidades* fortalecen el análisis crítico de los estudiantes para comprender fenómenos sociales, educativos y políticos cotidianos. Por otra parte, *la lectura como acto político y pedagógico* permite, desde una visión emancipatoria, desgranar un texto para entenderlo y compararlo con la vida misma. Finalmente, *la justicia poética*, por medio de la lectura de obras literarias, cultiva una serie de *emociones políticas* que permiten reflexionar sobre la condición humana y las injusticias sociales para actuar sobre ellas íntegramente. La matriz categorial se presenta a continuación.

3.3 Matriz categorial

Tabla 1
Matriz Categorial

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Desarrollo del Pensamiento crítico	Lectura	La lectura como acto político-pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende que el conocimiento adquirido, a través de la lectura, puede ser utilizado para transformar su realidad y la de su comunidad de manera positiva. 2. Conecta lo leído con su propia realidad y otras para reconocer factores comunes de los seres humanos. 3. Desarrolla una conciencia crítica sobre las injusticias y desigualdades presentes en los textos que leen, luego lo conecta con su realidad.

	Pensamiento crítico	Capacidades: - Argumentación - Juicios y criterios - Razonamiento	1. Explica sus ideas de manera organizada y coherente.
			2. Utiliza datos, hechos y ejemplos que aparecen en las novelas para respaldar su postura crítica.
			1. Formula apreciaciones basadas en evidencia empírica o razonamiento lógico.
			2. Asume posiciones autónomas e independientes frente a lo razonado
			1. Desarrolla hipótesis basadas en la lectura.
			2. Aplica un análisis inferencial para casos específicos que se relacionan con su realidad.
	Justicia poética	Emociones políticas: - La empatía - La compasión - El miedo	1. Identifica situaciones específicas en las obras literarias que le evoquen alguna de las emociones políticas. 2. Razona sobre la conexión que tiene esta emoción en los actos de los demás y de sí misma. 3. Desarrolla su imaginación narrativa a partir de la lectura de novelas, procurando el florecimiento de emociones políticas que le lleven a reflexionar sobre la dignidad humana.

3.4 Fases de la investigación-acción

Se considera pertinente ofrecer una breve conceptualización de cada fase implementada en este proyecto, concebidas en un proceso cíclico y periódico que traza un camino para la acción y la reflexión dentro del acto investigativo desarrollado. Por lo tanto, se trae a colación al psicólogo Latorre el cual, en su libro *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (2005), determina una serie de fases que deben desarrollarse al momento de realizar IA. Estas son: observar, planificar, actuar y reflexionar. Además, se incluyen dos fases relacionadas con la sistematización de las experiencias y las conclusiones.

3.4.1 Fase 1: Observar

Según Latorre (2005), el primer paso de este proceso cíclico es la observación, una fase crucial para la investigación-acción ya que permite detenerse y analizar diferentes comportamientos, opiniones, pensamientos y demás factores que las estudiantes pueden llegar a realizar durante una sesión. También concede captar el panorama completo en el aula de clase, profundizar en los detalles y centrarse en lo que se considera esencial para la investigación que se está realizando. La observación es constante, cualquier cosa que se escuche o vea en el salón de clases durante una intervención puede proporcionar información valiosa que permita diseñar la planeación de clase o realizarle ajustes necesarios a la misma.

Cabe resaltar que el investigador logró evidenciar algunas dificultades que presentaron gracias a la observación no participativa durante las sesiones de clase. En este caso, se identificó que una parte de las estudiantes tenían dificultades para leer reflexivamente diferentes textos. De igual manera, la percepción que tenían frente a las emociones se relacionaba más con la idea de inteligencia emocional o con la gestión de emociones, pero no con una concepción política de las mismas.

De igual manera, este ciclo cuenta con la particularidad de explorar o plantear diferentes hipótesis de acción para implementar en las futuras planeaciones pedagógicas. En este caso, se pretende que las estudiantes identifiquen emociones políticas que permitan desarrollar el pensamiento crítico en cada una mediante actividades centradas en la lectura de distintas novelas.

3.4.2 Fase 2: Planificar

En esta fase, Elliot (1993) explica que de la observación se desprende la planeación pedagógica que se desarrollará en la práctica de aula ya que planificar exige ir haciendo ajustes según las necesidades que van surgiendo. En este orden de ideas, esta fase permitió

construir y desarrollar un plan de desarrollo temático centrado en la lectura de novelas que desarrollaran la imaginación narrativa, esto es, que permitieran imaginar las situaciones de sufrimiento o tragedia de otras personas, procurando así el florecimiento de emociones políticas que llevaran a sentir comprensión empática y compasiva.

Cabe resaltar que las planeaciones de las diferentes sesiones se desarrollaron con antelación a la práctica pedagógica realizada con las estudiantes de decimo grado; no obstante, estas pasaron por un proceso de reconstrucción constante ya que se presentaron diferentes dificultades y cambios luego de diferentes diálogos entre la maestra titular, la asesora del trabajo de grado y el practicante. Esos cambios van desde la selección de novelas diferentes a las previstas anteriormente, para acercar a las estudiantes a la identificación de emociones políticas; hasta la valoración, por parte de los tres sujetos educadores, de las emociones políticas pertinentes a tratar con las estudiantes, ya que se consideró, entre los diálogos, que ciertas emociones políticas se acoplaban más con el pensamiento crítico.

3.4.3 Fase 3: Actuar

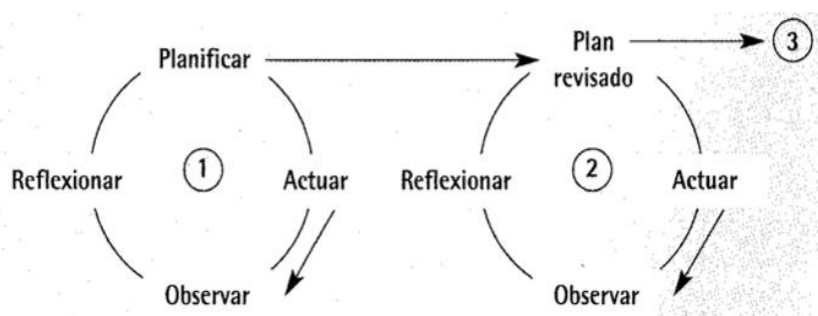
Luego de planificar, se debe llevar a cabo aquello que se planeó y se transformó con anterioridad según los intereses o propósitos de la investigación; por este motivo explica Latorre (2005) que al momento de actuar “se debe poner en práctica la solución imaginada”, que, para el caso del presente proyecto, consistió en fortalecer el pensamiento crítico a partir de la lectura de novelas que permitían imaginar el sufrimiento de otras personas al punto de provocar comprensión empática y compasiva. Por ejemplo, se determinó que la argumentación y los juicios requeridos en el pensamiento crítico establecían mejor relación con emociones como el miedo, la empatía y la compasión, dado que exigían imaginar situaciones similares a las del contexto vivido por las estudiantes; ya que la novela *Las estrellas son negras* tenía la particularidad de ser una narración cruda y realista de diferentes actos racistas o discriminatorios.

3.4.4 Fase 4: Reflexionar

Tras las modificaciones a las planeaciones y acciones de la implementación pedagógica, el investigador inicia un proceso de reflexión con lo vivido en el aula de clase. Junto con la profesora titular y la asesora del trabajo de grado se inició un diálogo que consideró las respuestas, comportamientos y opiniones de las estudiantes. Luego se discutieron las posibles modificaciones que podrían emplearse después en los ajustes a las planeaciones pendientes para dar paso a un nuevo proceso cíclico. Esto lo explica Latorre (2003) argumentando que esta fase permite “proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo” (p. 33). Esto se puede evidenciar en el siguiente diagrama donde se connota el proceso periódico que Latorre (2003) desarrolló desde diferentes consideraciones de otros investigadores que planteaban los postulados y características de la IA:

Imagen 1

Diagrama de Flujo sobre las Fases en la IA según Latorre (2003)



3.5 Instrumentos de recolección de datos

Como es sabido el enfoque cualitativo de la IA requiere del uso de variedad de técnicas de recolección de datos como entrevistas, encuestas, observación participante y no participante, entre otros, para obtener una comprensión del fenómeno educativo sobre el que se traza el propósito de la investigación. Según Bogdan y Biklen en *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods* (1982), estas técnicas permiten capturar las perspectivas y experiencias de los participantes de manera detallada y contextualizada. Por eso, se conceptualizan los instrumentos de recolección de datos usados para analizar

resultados.

Entrevista semiestructurada: En esta, dice Elliot (1993), el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés. Cuando se suscita un tema, el entrevistador puede pedirle que amplíe, explique o aclare aspectos. En efecto se hizo una entrevista a la docente titular, quien luego de responder determinada pregunta, el entrevistador le pidió una explicación o postuló una pregunta relacionada directamente con esa para enriquecer la información obtenida. La entrevista semiestructurada fue grabada con autorización de la docente para que, al analizar y transcribir la información, sea óptima, sin dejar de lado ningún posible dato valioso.

Imagen 2

Entrevista Semiestructurada Final

Entrevistador: David Santiago Urbano Medina
 Entrevistado: Amparo Amador
 Fecha:
 Lugar: Colegio La Merced IED

Introducción

Entrevistador: Buen día, profesora. Muchas gracias por tomarse el tiempo para realizar esta entrevista. El objetivo es comprender e identificar mejor el avance de las estudiantes del curso 1004 en cuanto al desarrollo de sus capacidades y el reconocimiento de algunas emociones políticas. Sus respuestas serán muy valiosas para la presente investigación.

Desarrollo de capacidades críticas

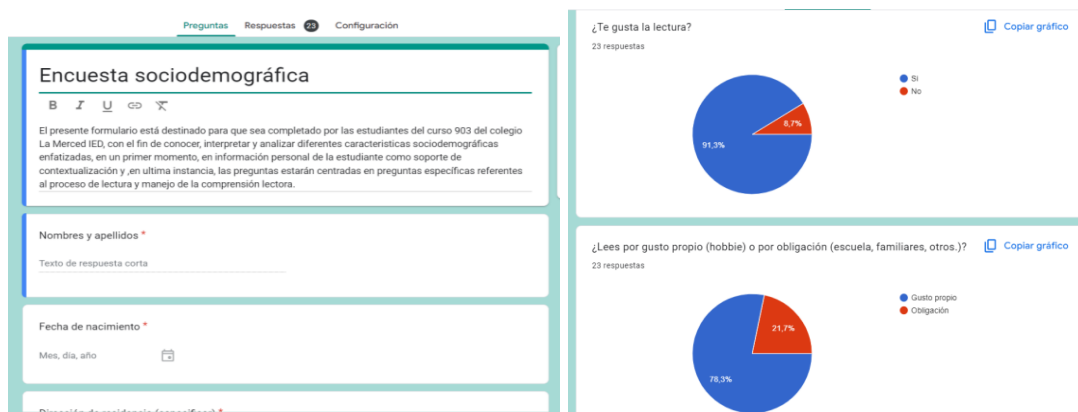
1. ¿Cómo describiría el desarrollo de las capacidades críticas (argumentación, razonamiento, toma de decisiones) en las estudiantes luego de finalizar las intervenciones pedagógicas por parte del practicante?
 - Si, por supuesto, ellas han manejado el progreso y si ha habido un avance. Ayer por ejemplo estuvimos leyendo algunos fragmentos que tienen que ver con la argumentación y fue interesante observar cómo ellas hacían la crítica hacia los mismos comentarios y asumían una postura frente a lo que estábamos leyendo. Fue muy bonito la verdad
2. ¿Ha observado algún florecimiento de alguna capacidad por encima de las otras? ¿De qué manera?
 - Fijese que ayer notaba cómo algunas estudiantes estaban tomando un liderazgo y estaban desarrollando la toma de decisiones de una excelente manera; una de ellas se puso de pie, tomó la voz del grupo, decidió lo que se iba a hacer y les explicó a sus compañeras. También puedo destacar como una de las niñas también decidió tener la responsabilidad de realizar y administrar diferentes actividades académicas en distintas formaciones en el colegio luego de que finalizaron las actividades con usted. Entonces si hay un liderazgo que ha reticido más

Encuesta sociodemográfica: Consta de ser una herramienta de recolección de datos que permite conocer ciertas características de un grupo de personas tales como edad, género, nivel educativo, entre otras, y se usa para presentar una contextualización de la población que se va a observar y con la cual se va a implementar la propuesta pedagógica. Hernández et al. en *Metodología de la investigación* (1991), afirman que la encuesta sociodemográfica permite conocer las características sociodemográficas de un grupo de personas, también propicia una relación del sujeto encuestado con otros aspectos educativos. En la sección

final de la encuesta, se les hicieron preguntas a las estudiantes enfatizadas en sus preferencias literarias y su experiencia, leyendo novelas latinoamericanas.

Imagen 3

Encuesta Sociodemográfica Realizada por el Investigador



La observación participante: técnica de investigación que consiste en involucrarse en el aula de los estudiantes y grupos de estudio, para obtener información directa y enriquecedora sobre sus consideraciones, pensamientos o ideas. Según Spradley en *Observación participante* (1980), es una técnica de investigación que involucra al investigador en el contexto social y cultural de los sujetos de estudio, lo que le permite obtener información detallada y rica en matices sobre sus comportamientos, actitudes y valores. Esto es evidente cuando se emplean las actividades diseñadas para las estudiantes y se interactúa directamente con ellas con participaciones, respuesta de inquietudes, asignación de instrucciones, etc.

La observación no participante: J. Bergold y S. Thomas en *Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion* (2012), señalan que la observación no participativa también puede ser útil para evitar posibles influencias del investigador en el entorno que está siendo estudiado. Al mantener una posición de observador no participante, él puede obtener una perspectiva más objetiva y neutral sobre los eventos que están ocurriendo, lo que puede aumentar la validez y la fiabilidad de los datos recopilados. Al inicio de la práctica pedagógica, se hizo una observación no participante para analizar y

detallar diferentes particularidades de la clase, como: comunicación de los estudiantes entre pares, comunicación con la docente, maneras en las que se realizaba la clase o metodología de esta, aspectos relacionados con las habilidades comunicativas de las estudiantes, su reacción hacia el acto de lectura, entre otros.

Diario de campo: Según Latorre (2003), este instrumento de recolección de datos es uno de los más populares entre investigaciones cualitativas ya que permite al investigador registrar información observada y analizada en vivo con descripciones y reflexiones percibidas en el contexto. Asimismo, el autor explica que el propósito de esta es “disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas.” (p. 58), por lo que el investigador procuró ser muy descriptivo con lo que se analizó para incluir aspectos como: opiniones, narraciones, sentimientos y reflexiones de las personas implicadas.

Imagen 4
Diario de Campo Observación Participante 2

DATOS GENERALES		
Nombre de la Institución	La Merced 112	Diario pedagógico 2
Nombre del docente en formación	David Santiago Urbano Medina	
Nombre del docente titular	Maribel Chiquiza	
Fecha y hora	27/10/2023	
Curso	903	
Espacio académico	Lengua Castellana	
Breve descripción de las actividades desarrolladas (agrupa con tipos de interacciones y actividades, tiempo reales, materiales, y uso del espacio)	<p>La actividad realizada en la presente sesión consistió de un taller poético desarrollado entre la docente titular y el maestro en formación. Este taller pretende que las estudiantes reconozcan a la empatía como una emoción importante en la vida de las personas. La primera actividad realizada por el maestro en formación consistió del maltrato que realiza hacia su normal, generando que las estudiantes sientan compasión por el objeto y empatía por el sujeto hacia quien padece el objeto.</p> <p>Luego, se observó un video que muestra las vidas privadas de diferentes personas interactuando en su mismo espacio; se les enseñó este video a las estudiantes para que sean conscientes de las vidas que las rodean: la de sus compañeros, docentes, familiares, junto a la propia, generando que se valore tanto la vida ajena, como la personal.</p> <p>Después de realizar una socialización de las ideas que les surgió al video y de la reflexión anteriormente mencionada realizada por el maestro en formación, se les entregó un poema. “El perro ha muerto” de la autora de Pablo Neruda, dicho poema relata los sentimientos y emociones que tiene el autor luego de que su perro muriera. Se eligió este poema gracias a que funciona como catalizador de emociones debido a la pérdida de una mascota, que puede ser una situación real que las estudiantes quizá hayan experimentado. Con base a la lectura del poema, se les preguntó sobre lo que les había suscitado el poema en términos de emociones obteniendo diferentes emociones reconocidas del siguiente modo:</p> <p>Tristeza: 12 estudiantes Espanta: 2 estudiantes Melancolía: 3 estudiantes</p> <p>Luego de esta actividad, llega la actividad central la cual se centra en la “foto narrativa” que es una dinámica en donde las estudiantes pueden expresar sus sentimientos relatando la historia de una fotografía. Para esta actividad, el maestro en formación le pidió a las estudiantes que seleccionaran una foto de su galería del celular para relatar su historia y expresarla como se sintieron en ese momento, que emociones sintieron. Dicha actividad generó que la mayoría de estudiantes fueron de dos motivos: el proceso estético que sintieron al momento de relatar la historia</p>	
Dificultades (formas de las instrucciones, seguimiento de instrucciones, niveles de escucha)		<p>una compañera.</p> <p>Se presentaron dificultades en la actividad del video ya que algunas estudiantes debían acercarse a ver en el celular de sus compañeras debido a que no se les podía brindar internet a todas las estudiantes.</p> <p>También hubo niveles de ruido altos en la socialización de las preguntas luego de la lectura guiada del poema.</p>
Reflexiones y Aprendizajes alcanzados: (Cumplimiento o no de los objetivos y su reflejo en logros, además de sus posibles razones)		<p>Se cumplió el objetivo central de la actividad ya que las 21 estudiantes comprendieron y razonaron sobre la empatía y su importancia en la cotidianidad para comprender la vida de los otros. También reconocieron a la compasión como una emoción que surge de un evento desafortunado que sufre otra persona en las distintas actividades: lectura del poema, foto narrativa, algunas escenas en el video mostrado.</p> <p>El poema funcionó como herramienta didáctica ya que permitió a las estudiantes sentir diferentes emociones.</p> <p>Seguir realizando actividades interactivas donde las estudiantes intervengan directamente con el texto y tengan la oportunidad de transformarlo o realizarlo de distinto con base al mismo.</p>
Indagación: (Otras consideraciones técnicas, que el estudiante participe, o de las reflexiones y aprendizajes)		<p>Indagar a fondo sobre otras emociones políticas diferentes a la empatía. Indagar sobre la compasión como emoción política según los planteamientos de Martha Nussbaum.</p> <p>Buscar y leer diferentes obras literarias que concuerden con el estudiante con alguna emoción política ya sea por su narrativa, contenido, personajes, etc.</p> <p>Buscar información teórica sobre las capacidades críticas que puede adquirir un estudiante por medio de la lectura de obras literarias.</p> <p>Leer y organizar cuales obras literarias podrían ser las más pertinentes para identificar en ellas las emociones políticas indagadas.</p> <p>Continuar con la lectura del libro <i>La justicia política</i> de la filósofa Martha Nussbaum. Indagar sobre otros libros de la misma autora ya que la mayoría se centra en la construcción de emociones políticas en el campo de la justicia política.</p>
Observaciones de las estudiantes (evidencias de lo dicho por las estudiantes durante las actividades; parafraseo o citas textuales)		<p>Luego de haber visto el video, las estudiantes respondieron la pregunta “Si viviéramos desde los zapatos del otro su vida, ¿los trataríamos igual?”, aquí las respuestas dadas fueron de dos estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> estudiante 8: “normalmente solo pensamos en nosotros propios, nos olvidamos de los otros, pero está mal porque nos gustaría que alguien nos ayudara o, por lo menos, preguntara si estamos bien”. estudiante 21 complementó la participación anterior: “nos gustaría recibir su ayuda que brindamos; si pensamos en los problemas del otro, nos gustaría que pensaran y ayudaran en los nuestros”.

3.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se acoge a los principios éticos de toda investigación acción en la que se cuenta con la voluntad de participación de las estudiantes con la autorización previa de la docente titular y de la institución escolar. En tal sentido se protegen los datos y la identidad de las menores de edad y se actúa en consecuencia con las consideraciones éticas de una práctica pedagógica que se apoya en la observación

participante. Ello implica que todos los instrumentos utilizados para obtener información están a disposición de quienes deseen ahondar sobre aspectos aquí descritos. En ese sentido, los consentimientos informados también están disponibles ⁸ junto con demás documentos e instrumentos en los anexos.

Además, al tratar la subcategoría de *emociones políticas*, se tiene en cuenta el respeto, la comprensión y la alteridad hacia el sentir ajeno de la población estudiantil estudiada; ya que en algunas sesiones evocaron y demostraron diferentes tipos de emociones que llegaron a generar llanto y tristeza en ellas. El respeto primó más allá del propósito investigativo, mas se consideraron ese tipo de reacciones emocionales para estudiarlas dentro del marco analítico del presente proyecto investigativo.

4. Propuesta de intervención pedagógica

Para la propuesta de intervención pedagógica se tuvo en consideración la pedagogía crítica de Freire, que puede concebirse como un enfoque educativo que busca desarrollar la conciencia crítica de las estudiantes y promover la transformación social. De ahí que guarde coherencia con los planteamientos de la IA. Con el tiempo, la pedagogía crítica ha buscado superar la transmisión de conocimientos y habilidades, centrándose en analizar diferentes factores sociales dentro del ámbito educativo del estudiante. Por otro lado, correspondiendo a los planteamientos de Nussbaum, la pedagogía crítica establece también la necesidad de asumir la lectura como un acto político-pedagógico que lleve a entender la educación como una práctica de liberación que procure la búsqueda de la justicia social. De hecho, tras la idea de justicia poética está el interés por una sociedad aspiracional a la justicia social.

Este modelo pedagógico posee diferentes particularidades que soportan los propósitos investigativos de este proyecto como, por ejemplo, promulgar la concientización de lo que se está leyendo en la novela; ya que la orientación pedagógica con enfoque crítico

⁸ Anexo C, carpeta con los consentimientos informados

conlleva a ir más allá de la superficie del texto y a cuestionar temas, personajes y contextos sociales, políticos y económicos que presentan situaciones de desigualdad e injusticia en los textos narrativos, particularmente las novelas. Este proceso logra evidenciarse en el ejercicio planteado para las tres novelas seleccionadas donde las estudiantes identificaron el conflicto central en cada una de las historias leídas. Además, promulga la idea de que el aprendizaje deba estar contextualizado con la realidad de las estudiantes; de tal manera que, al leer las novelas, las estudiantes pueden relacionar las experiencias y conflictos de los personajes con su propia vida o bajo el reconocimiento de otras realidades que refieren la común fragilidad humana.

4.1 Fases de la intervención pedagógica

En este apartado, se explicitan las planeaciones de la propuesta de intervención pedagógica dividida en tres fases: *Fase de sensibilización y exploración para identificar las emociones políticas* presentes en las estudiantes sin que medie ninguna novela. Luego, se da la *Fase de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa* provocada por la lectura reflexiva de diferentes novelas; se realizan una serie de planeaciones donde se entrelazan las categorías de análisis. Por último, la *Fase de expresión del pensamiento crítico* está subordinada no solo por el cumplimiento de los objetivos de la investigación, sino por los indicadores de logro articulados durante el desarrollo de las clases.

4.1.1 Fase de sensibilización y exploración de emociones políticas (5 sesiones)

Para esta fase inicial, que concierne a la sensibilización y exploración de las emociones políticas como la empatía y la compasión, las estudiantes reconocen que existen emociones en su vida cotidiana según los entornos sociales, familiares y educativos. Durante esta se precisa que el enfoque no tiene que ver con control o gestión de emociones, sino que se explora el carácter político de éstas y para ello las novelas son el apoyo

principal.

Esta fase se desarrolló en cuatro sesiones que pretendieron el reconocimiento de diferentes emociones a partir de la lectura de obras literarias; en esta fase, se decidió utilizar la poesía debido a que, en la encuesta sociodemográfica, las estudiantes mostraron su interés y gusto por usar este género literario.

Sesión 1: Taller poético de *Amigo* de Pablo Neruda

Cabe resaltar que cada clase duraba aproximadamente 60 minutos, por lo que esta sesión se desarrolla a lo largo de dos horas. En este taller se trae a colación el tema de la amistad y la noción que tienen las estudiantes hacia esta relación afectiva del ser humano. Inicialmente, se incentiva a las estudiantes para que piensen en las amistades que tienen y el valor de cada una para así dar paso a la lectura del poema *Amigo* de Pablo Neruda y, a partir de este, se pide a las estudiantes que piensen en una amistad mientras crean un verso que continúe el poema como una nueva estrofa, posteriormente por grupos de trabajo se unen los versos para crear una estrofa grupal que concluye el poema de Neruda.

El propósito de este primer taller es reconocer aspectos relacionados con la amistad y, desde ese vínculo, establecer matices relacionados con la empatía.

Sesión 2: Taller poético de *Un perro ha muerto* de Pablo Neruda

Al igual que la primera, esta sesión dura dos horas y tiene por propósito seguir reconociendo la empatía en la vida de las estudiantes. En la parte inicial de esta, el maestro en formación realiza una dinámica tratando de manera delicada y brusca las maletas de las estudiantes reflexionando sobre el modo en que se trata al otro. Luego de esto, se observa un video que muestra cómo interviene la empatía en la vida cotidiana de las personas para así dar paso al poema *Un perro ha muerto* de Pablo Neruda. Se selecciona este poema para introducir a la compasión como emoción política y para continuar con la actividad central.

Esta actividad se realiza gracias a la exposición de experiencias personales de las

estudiantes a través de la foto narrativa. En consecuencia, llegan a la distinción entre la empatía y la compasión, identificando que, con ayuda de las explicaciones del maestro basándose en Nussbaum (2001), la primera se centra en la comprensión del sentir y actuar ajeno, mientras que la segunda es el reconocimiento del infortunio que vive otra persona.

Nota: El estudio de los resultados de esta fase no se realiza por medio del alcance o no de los indicadores de logro presentados en la matriz categorial ya que, al ser una fase de exploración, las estudiantes no están familiarizadas con las subcategorías de análisis. Debido a esto, se realizó una tercera sesión que pretende obtener reflexiones por parte de las estudiantes frente a las sesiones desarrolladas.

Sesión 3: Compartir de opiniones y agradecimientos

Finalmente, en una sesión se desarrolla una actividad final en la cual las estudiantes responden a la pregunta: ¿tienes alguna reflexión hacía las clases desarrolladas o al docente? Una vez resuelta y escrita la respuesta en un post-it, el maestro en formación lee lo escrito en el papel y luego lo pega sobre su cuerpo; explicándoles que lo escrito ahí sirve como reflexión al docente y queda plasmado para mejorar en su labor docente.

4.1.2 Fase de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa (6 sesiones)

Para la segunda fase de la propuesta pedagógica, cada intervención tiene objetivos e indicadores de logro correspondientes a las subcategorías de análisis. Esta fase cuenta con 3 intervenciones, cada una dividida en 2 sesiones con dos horas de duración en total y en cada intervención se lee una novela diferente. En este orden de ideas, cada intervención trata una emoción política junto a una capacidad, articuladas por una misma novela. A continuación, se presenta la tabla 2 realizada por el maestro en formación donde se presenta la relación entre las subcategorías durante la fase de planeación:

Tabla 2

Matriz de Correlación entre las Subcategorías de Análisis y las Novelas Leídas

CAPACIDADES CRÍTICAS - EMOCIONES POLÍTICAS

	Razonamiento	Juicios y criterios	Argumentación
Miedo	La rebelión en la granja. (George Orwell) (Intervención 1)	-	-
Empatía	-	El Lazarillo de Tormes (Anónimo) (Intervención 3)	-
Compasión	-	-	Las estrellas son negras. (Arnoldo Palacios) (Intervención 2)

De la anterior tabla, se puede analizar la relación intrínseca que se ha construido entre las capacidades y las emociones políticas propuestas en las diferentes intervenciones:

Intervención 1

Se trabajó la emoción política del miedo, relacionada con la capacidad del razonamiento, de modo que la identificación de la primera y el desarrollo de la segunda permite realizar una galería expositora como actividad central relacionada con la lectura de la novela *La rebelión en la granja* de George Orwell.

Nota: Estas sesiones se evalúan de acuerdo con el segundo y tercer indicador de la subcategoría de análisis *La lectura como acto político-pedagógico*, los dos indicadores de la argumentación en la subcategoría *Capacidades* y los dos primeros indicadores de *Las emociones políticas*.

Intervención 2

En esta se desarrolla la actividad “globos de la vida” que permite a las estudiantes desarrollar su capacidad de tener juicios y criterios hacia diferentes eventos narrativos y reales evocados por la literatura, junto al reconocimiento de la empatía como emoción por medio de la lectura de la novela *El Lazarillo de Tormes*.

Nota: Estas sesiones se evalúan según el primer indicador de la categoría de análisis *La lectura como acto político-pedagógico*, los dos indicadores de los juicios y criterios de la subcategoría *Capacidades* junto al cuarto indicador de *Las emociones políticas*.

Intervención 3

Aquí se fortalece la argumentación como capacidad del pensamiento crítico por medio de un conversatorio para que las estudiantes puedan explicar el modo en que la novela *Las estrellas son negras* evoca en ellas compasión debido a la injusticia social y discriminación presentada en la narración.

Nota: Estas sesiones se evalúan según al tercer indicador de la categoría de análisis *La lectura como acto político-pedagógico*, los dos indicadores del razonamiento de la subcategoría *Capacidades* y los tres indicadores de *Las emociones políticas*.

4.1.3 Fase de expresión del pensamiento crítico (3 semanas)

Por último, en esta fase, la manifestación de lo aprendido por la población se corrobora conforme se desarrolle la propuesta de intervención pedagógica y se analice la información obtenida de cada sesión, ya que la vigorosidad de las intervenciones radica en el alcance de los indicadores de logro de cada subcategoría por parte de las estudiantes.

No obstante, a modo de conclusión y para obtener una reflexión intrínseca, se realiza una actividad final donde las estudiantes expresan sus aprendizajes y comprensiones de las dos primeras fases de la intervención pedagógica por medio de la resolución de dos preguntas: ¿qué aprendiste de las clases? y ¿qué le dirías al maestro en formación sobre su metodología y clases realizadas? Estas reflexiones dieron cuenta de los avances que tuvieron frente al desarrollo del pensamiento crítico junto a sus capacidades, además de llevar a cabo valoraciones personales sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, al cabo de 3 semanas, se diseña una entrevista semiestructurada la cual es diligenciada con las consideraciones de la maestra titular con el fin de obtener diferentes respuestas en torno al fortalecimiento del pensamiento crítico de las estudiantes durante el desarrollo de las clases.

5. Sistematización y análisis de resultados

En este capítulo se encuentra la sistematización y análisis de los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos de cada fase en la propuesta de intervención pedagógica. Este apartado se realiza por medio de los objetivos trazados para la investigación, con los cuales se busca responder a la pregunta ¿de qué forma la lectura de novelas, apoyada en el enfoque de justicia poética, contribuye al florecimiento de emociones políticas y al fortalecimiento del pensamiento crítico?

En esta fase lo más importante fue la recopilación de información obtenida de las respuestas, opiniones, explicaciones, consideraciones, etc. por parte de las estudiantes. Aquí se trajo a colación dos particularidades expuestas por Latorre (2003) las cuales se centran en: el uso de técnicas de recolección de datos que evidencien la calidad del curso de acción emprendido y que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos.

El estudio de datos recolectados surgió del entrecruzamiento entre las cuatro fases de la investigación acción y las fases de la intervención pedagógica. Las reflexiones devienen de los objetivos de la investigación y de los indicadores de logro propuestos para cada subcategoría de análisis.

5.1 Fase de sensibilización y exploración de emociones políticas

Esta fase se compuso de tres sesiones cuyo objetivo fue explorar las concepciones previas que tenían las estudiantes hacía las emociones y, a partir de ello, mostrarles su importancia en el ámbito sociopolítico de la sociedad construyendo el concepto de *emociones políticas*. Esto se hizo por medio de la poesía debido a que las estudiantes presentaban gran interés frente a este género literario.

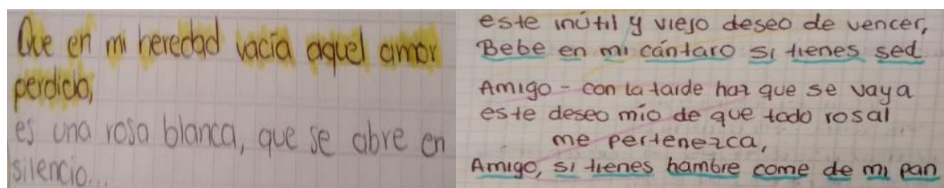
5.1.1 Sesión 1: Taller poético de Amigo de Pablo Neruda

En este taller se seleccionó el poema *Amigo* escrito por Pablo Neruda con el propósito de que las estudiantes pensarán en sus amistades más cercanas por medio de la

lectura guiada. Luego se les pidió que subrayaran los versos más simbólicos para ellas o que les permitiera pensar en alguien en específico:

Fotografía 1

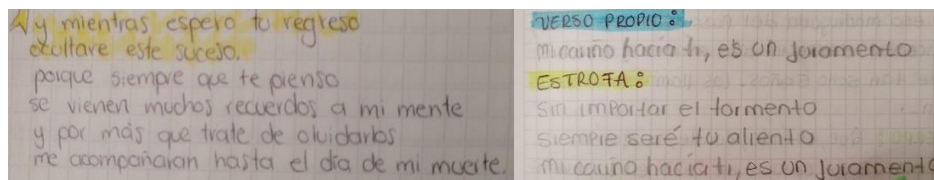
Ejemplos de Versos Importantes Subrayados



La primera foto corresponde a la estudiante 10 quien resaltó este verso debido a que lo conectó con un suceso que había ocurrido con una amiga recientemente y en la segunda, de la estudiante 15, se explicó que intentaría ayudar a sus amistades si estas lo requerían⁹. Lo siguiente fue la creación del verso individual para luego formar una sola estrofa con los versos de sus compañeras, de lo cual se obtuvo:

Fotografía 2

Ejemplos de Estrofas Colaborativas



Donde el grupo cooperativo de la estudiante 10 creó una estrofa que simbolizaba la melancolía y el sentimiento de tristeza cuando una amistad cercana no está. Por otra parte, el grupo de la estudiante 7 escribió una estrofa que refleja cariño y gratitud hacía sus amistades. Para finalizar la actividad, el maestro les pidió que obsequiaran esa estrofa a una persona querida dentro del salón de clase, de lo cual, varias estudiantes dedicaron y entregaron su creación poética a alguna compañera en específico.

De esta primera sesión se identificó que, con base a la subcategoría *Emociones políticas*, era sencillo para las estudiantes reconocer diferentes emociones que les puede

⁹ Las explicaciones dadas por las estudiantes se encuentran en el diario de campo observación participante 1, anexo D

evocar un poema, además de saber expresarlas. Esto es posible ya que, en palabras de Nussbaum (2001), la literatura tiene el poder de evocar una respuesta emocional profunda que puede llevar a una mayor comprensión del mismo sujeto y de los demás, proporcionando una liberación emocional. Asimismo, las creaciones textuales de las estudiantes son evidencia de que alcanzaron el indicador de logro *Identifica situaciones específicas en la obra literaria que le evoquen alguna de las emociones políticas* ya que, como se observó, las estudiantes 10 y 7 identificaron, dentro del poema, situaciones específicas que les evocaron gratitud y melancolía.

De acuerdo a las fases de la IA, luego de llevar a cabo la implementación de la planeación de esta intervención y de analizar lo anotado en el diario de campo; tanto la profesora titular junto al maestro en formación y con consideraciones relevantes de la asesora de investigación se reflexionó sobre los diferentes factores a tener en cuenta para la siguiente intervención. Dichas reflexiones fueron:

- La próxima emoción por trabajar debe ser sencilla de reconocer a través del poema elegido para que las estudiantes se familiaricen, sin mucha dificultad, con ella.
- La manera en que esa emoción se transmitirá dependerá de la relación entre la actividad a desarrollar y el poema elegido; ya que es por medio de este que las estudiantes interpretan la emoción y su importancia.
- La actividad central debe ser interactiva, dinámica y llamativa para las estudiantes, de tal modo que intervendrían directamente en su desarrollo.

5.1.2 Sesión 2: Taller poético de Un perro ha muerto de Pablo Neruda

Con base a las reflexiones de la primera sesión, se planeó un segundo taller poético que tuvo como propósito lograr que las estudiantes reflexionaran sobre el valor de las vidas ajenas e identificaran la importancia de la empatía en su cotidianidad. La sesión inició con una dinámica protagonizada por el practicante donde pisó en repetidas ocasiones su maleta

observando la reacción de las estudiantes. Luego, se explicó el valor ajeno que podrían tener las cosas, introduciendo así la emoción política a tratar: la empatía. Posteriormente, las estudiantes observaron un video sobre el rol que tiene la empatía en la cotidianidad de las personas y respondieron la pregunta: *si viéramos desde los corazones del otro su vida, ¿los trataríamos igual?* Por lo que se anotó en el diario de campo¹⁰ lo expresado por dos estudiantes:

- La estudiante 8 explicó que “normalmente solo pensamos en nuestros propios problemas ignorando a los otros, pero está mal porque nos gustaría que alguien nos ayudara o, por lo menos, preguntara si estamos bien”.
- La estudiante 21 complementó: “nos gustaría recibir la ayuda que brindamos; si pensamos en los problemas del otro, nos gustaría que pensarán y ayudaran en los nuestros”.

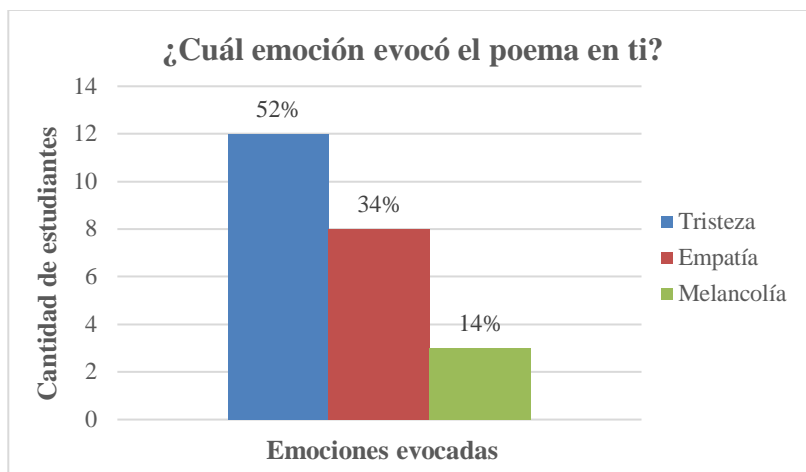
Lo explicado por ambas estudiantes se relaciona directamente con la obra de Nussbaum (2001) cuando menciona que una persona empática, es aquella que, periódicamente, “trata de reconstruir la experiencia mental de otra persona” (p. 368) y que, en términos ideales, esperarían el mismo trato de la misma persona u otras, es decir, las dos estudiantes que participaron esperarían que así como ellas sintieron empatía por una compañera, esa persona realizaría el mismo acto hacía ellas de regreso para que sea un acto recíproco de interés cooperativo.

Luego, se realizó la lectura guiada del poema *Un perro ha muerto* de Pablo Neruda con el objetivo de evocar en las estudiantes una nueva emoción política: la compasión. En este poema se describe el dolor y soledad que siente un hombre al enterrar a su perro muerto y, debido a ello, las estudiantes reconocieron el dolor ajeno por lo que sintieron

¹⁰ Las explicaciones dadas por las estudiantes se encuentran en el diario de campo observación participante 2, anexo E

diferentes emociones después de leer el poema:

Gráfico 4
Respuestas Sobre Emociones Evocadas en las Estudiantes



En seguida, se postuló la pregunta *¿cuál es la relación entre lo expresado en el poema por parte del autor y la finalidad de la poesía?* De la cual la estudiante 12 explicó que sintió empatía y compasión debido a que, según ella, eso fue lo que quiso provocar el autor al expresar sus sentimientos y pensamientos en el poema:

Fotografía 3
Evidencia de Primera Pregunta, Estudiante 12

* ES una muestra de que está utilizando la Poesía de la mejor forma que puede, expresando mediante ella todos sus sentimientos y emociones ante la pérdida. Permitiendo que los lectores se identifiquen, reflexionen y sientan empatía y compasión.

Para culminar esta intervención, se pidió a las estudiantes buscar en su celular una fotografía que tuviese una historia por contar para realizar una galería de fotonarrativas. A continuación, para que las estudiantes entendieran la dinámica, el maestro en formación mostró una foto de su mascota y explicó lo que pasó después de tomarla. Con base a ese ejemplo empezó la actividad y, durante su desarrollo, la mayoría de las estudiantes estuvieron llorando debido a que la mayoría de las historias estuvieron relacionadas con la pérdida de una mascota o de un familiar. A modo de reflexión, el practicante comprendió

que las estudiantes sintieron compasión hacía sus compañeras ya que fueron conscientes sobre esos eventos infortunados ajenos. Este tipo de reacciones se generaron porque, lo explica Nussbaum (2014), la tragedia ajena genera efectos emocionales inspirados en la compasión. Esto sucedió debido a que las estudiantes reconocieron los eventos narrados como un “infortunio inmerecido” (p. 281) que experimentaron sus compañeras.

De acuerdo con el entrelazamiento de los indicadores de logro junto a la subcategoría de *emociones políticas*, se evidenció que las estudiantes alcanzaron el mismo resultado:

Tabla 3
Sesión 2, Indicador de Logro de las Emociones Políticas

Emociones políticas			
Indicador de logro	Emoción política	Cumple	No cumple
Razona sobre la conexión que tiene esta emoción en los actos de los demás y de sí misma.	La empatía	78% (18/23)	22% (5/23)
	La compasión	100% (23/23)	

Se llegaron a esos resultados debido a la reflexión obtenida luego de ver el video sobre la empatía; ya que 16 estudiantes estuvieron de acuerdo con las dos participaciones de sus compañeras sobre la importancia y reciprocidad que debe tenerse cuando se es empático mientras que el resto no aclaró su postura hacía esa perspectiva de la empatía. Luego, en términos de compasión, la actividad final contó con la participación de las 23 estudiantes dado que todas narraron su fotografía y todas se sensibilizaron por esta emoción al punto de llorar escuchando el infortunio de sus compañeras.

Con base a las fases de la IA, la planeación se implementó de manera correcta sin recurrir a cambios imprevistos durante el desarrollo de la clase. Asimismo, se dialogó con la maestra titular y asesora sobre los distintos factores a tener en cuenta para la planificación y ejecución de la siguiente fase, llegando a las siguientes reflexiones:

- No usar el celular como única herramienta para desarrollar las actividades; ya que algunas estudiantes se dispersaron o distrajeron en la observación del video.
- Buscar y leer diferentes novelas que evoquen constantemente alguna emoción

política en las estudiantes; teniendo en cuenta su narrativa, contexto descrito o caracterización de personajes.

- Fortalecer distintas capacidades del pensamiento crítico, ya que a las estudiantes se les dificultó razonar sobre leído y explicar lo que la lectura les evocó. Debido a esto, se determinó que era necesario tratar algunas de estas capacidades en las futuras intervenciones para desarrollar el pensamiento crítico de las estudiantes.

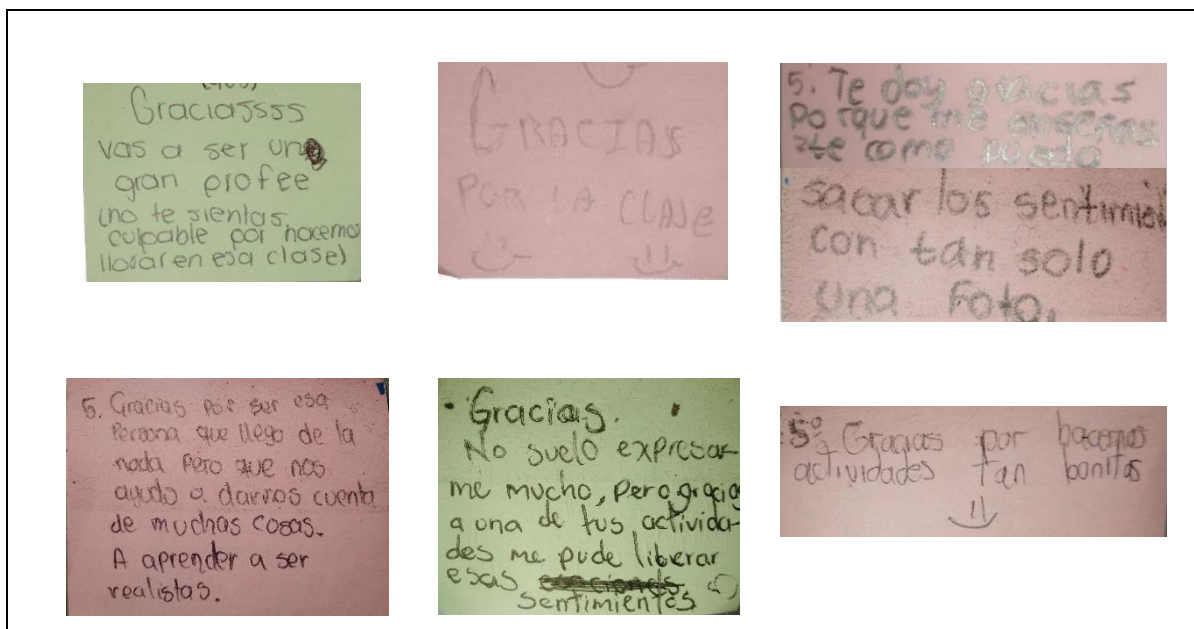
Finalmente, se evidenció la ausencia del conocimiento de las emociones políticas por parte de las estudiantes debido a que dentro del contexto escolar se emitía una percepción psicológica que asociaba a las emociones con el tema de la inteligencia emocional. En consecuencia, las estudiantes no eran conscientes del rol que tenían estas emociones en su ámbito sociopolítico y lo que eso podría generarles en la construcción de una vida íntegra y justa. Por lo que, en la siguiente fase, las intervenciones estarían centradas en reconocer la presencia y valor de estas emociones en la vida política y social de la población estudiantil.

5.1.3 Sesión 3: Compartir de opiniones y agradecimientos

Para culminar con esta primera fase de la intervención pedagógica, se realizó una actividad para obtener distintas reflexiones constructivas hacía el docente y las clases desarrolladas. En esta las estudiantes respondieron la pregunta: *¿tienes alguna reflexión hacía las clases desarrolladas o hacía el docente?* Obteniendo las siguientes respuestas:

Fotografía 4

Ejemplos de Reflexiones Finales en Post-it



Esta pregunta tuvo un papel importante para culminar esta fase ya que permitió que las estudiantes mostraran su gratitud hacia el practicante sobre las clases planeadas y realizadas, además resaltaron algunos actos valiosos que se hicieron durante las clases.

Fotografía 5 Reflexiones Finales



El análisis de esta actividad se centró en la riqueza personal que tuvo el maestro en formación de acuerdo con los comentarios de las estudiantes y en el porcentaje de participación que tuvo la actividad. En ese orden de ideas, se destacó la completa y activa participación de las estudiantes debido a que se obtuvieron 23 papeles en total¹¹ que tienen agradecimientos principalmente divididos en: la metodología de clase usada (35%, 8 estudiantes), las emociones tratadas (21%, 5 estudiantes), las actividades realizadas (30%, 7

¹¹ Anexo F: fotografías de las notas dadas por las estudiantes.

estudiantes) y las aptitudes obtenidas como profesor (14%, 3 estudiantes).

5.2 Fase de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa

Un total de tres intervenciones fueron desarrolladas en esta fase y los resultados de cada una se sistematizaron y analizaron de acuerdo con los indicadores de logro articulados a las subcategorías de análisis y a los objetivos de investigación. Los indicadores alcanzados por las estudiantes variaron de acuerdo con la sesión desarrollada; ya que cada una trató una capacidad del pensamiento crítico y una emoción política diferente.

Para analizar los datos obtenidos se creó una tabla base que relacionaría los resultados obtenidos en cada intervención con las subcategorías de análisis para determinar los indicadores de logro alcanzados por las estudiantes:

Tabla 4

Esquema Base para el Análisis de Datos Por Cada Intervención de esta Fase

	Fase de lectura político-pedagógica para potenciar la imaginación narrativa		
Categorías de análisis	Intervención 1	Intervención 2	Intervención 3
Lectura como acto político-pedagógico	(indicadores de logro alcanzados)	(indicadores de logro alcanzados)	(indicadores de logro alcanzados)
Capacidades del pensamiento crítico	(indicadores de logro alcanzados)	(indicadores de logro alcanzados)	(indicadores de logro alcanzados)
Emociones políticas	(indicadores de logro alcanzados)	(indicadores de logro alcanzados)	(indicadores de logro alcanzados)

5.2.1 Primera intervención: El reconocimiento del miedo y el desarrollo del razonamiento crítico por medio de la lectura de la novela *La rebelión en la granja*

Para dar inicio a esta fase, el maestro en formación explicó a las estudiantes, por medio de una infografía¹², los propósitos que tenía el proyecto investigativo junto al concepto de los términos: *justicia poética*, *emociones políticas* y *capacidades del pensamiento crítico*, de acuerdo a la obra de Martha Nussbaum. (1995, 2001, 2013)

¹² Anexo G, infografía utilizada en la explicación a las estudiantes de la propuesta de intervención pedagógica

Fotografía 6

Introducción a la Segunda Fase de la Propuesta de Intervención



Después, en la actividad inicial, las estudiantes caminaron por el salón con los ojos vendados tratando de encontrar la única persona que podía ver; ella debía estar callada mientras que el resto solo podía decir “pío”. Finalizado el ejercicio, con el objetivo de identificar lo que sintieron, se les preguntó sobre la sensación de caminar sin visión, de lo cual, seis estudiantes respondieron¹³ que sintieron miedo constantemente debido a que pensaban que podían chocar con alguien más o que podían ser engañadas por otra compañera. Esto lo explica Nussbaum (2001) cuando arguye que se siente miedo cuando se posibilita un “daño inminente” (p. 53), en este caso, las estudiantes sintieron miedo constantemente ya que, al tener los ojos vendados, se sintieron vulnerables y propensas al daño físico o al engaño. Se realizó esta actividad para generar un ambiente de confianza y para conectar a las estudiantes directamente con la emoción política del miedo o temor.

Posteriormente, se realizó la lectura guiada de la novela *La rebelión en la granja* de George Orwell; con la finalidad de responder dudas sobre la obra, identificar eventos principales y describir mentalmente algunos personajes. Seguidamente, se explicó a las estudiantes que se realizaría una galería expositiva donde debían mostrarse las características emocionales de un personaje de la obra en específico, y la situación exacta cuando sintió miedo.

Fotografía 7

Galería Expositiva Realizada por las Estudiantes de 10-04

¹³ Anexo H, respuestas textuales anotadas en el diario de campo participante 3



Para el análisis de los datos obtenidos de esta intervención y su relación con las subcategorías de investigación se tuvo en cuenta la lectura político-pedagógica que realizaron las estudiantes en torno a la novela, el reconocimiento del miedo o temor como emoción política y el desarrollo del razonamiento crítico como capacidad del pensamiento crítico; por lo que se adaptó la tabla 4 para analizar lo expuesto por las estudiantes¹⁴ en torno a la pregunta: *¿podría estar representado este personaje con alguien de su vida real?* y el análisis de las respuestas se realizó a través de la siguiente tabla:

Tabla 5

Categoría Lectura de La rebelión en la granja como Acto Político-pedagógico

El reconocimiento del miedo y el desarrollo del razonamiento crítico por medio la lectura de la novela <i>La rebelión en la granja</i>				
Categoría de análisis	Indicador de logro	Cumple	No cumple	Ejemplos (respuestas de cada grupo)
Lectura como acto político-pedagógico	Conecta lo leído con su propia realidad y otras para reconocer factores comunes de los seres humanos.	21% (5 estudiantes)		Grupo 1: Los nueve perros son las fuerzas armadas del país porque en el 2021 empezaron a hacer toda esa revuelta; echando gases a las personas y lastimándolos.
		17% (4 estudiantes)		Grupo 2: Squealer representa a los medios de comunicación ya que solo decía o explicaba lo que le beneficiaba
		21% (5 estudiantes)		Grupo 3: Mollie es la representación de la burguesía ya que se resistía al cambio debido a su deseo de mantener sus comodidades.
		17% (4 estudiantes)		Grupo 4: Benjamín es la representación de la sociedad anciana ya que ellos han visto que nada del país ha cambiado ni va a cambiar.
			21% (5 estudiantes)	Grupo 5: No realizó ninguna comparación con su realidad

¹⁴ Anexo I, carpeta donde están las grabaciones de audio de la galería expositiva con su respectiva transcripción

Gracias a las participaciones de las estudiantes, se demostró que el 76% de la población alcanzó este indicador de logro ya que relacionó diferentes personajes de la novela con grupos de personas o entidades de su vida real. Esto da a entender que 19 estudiantes de 23 lograron leer político-pedagógicamente ya que, según Freire (1984), este tipo de lectura “implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”. (p. 94)

Por otro lado, de acuerdo con los indicadores de logro de las emociones políticas, algunas estudiantes respondieron dos preguntas enfatizadas en el reconocimiento del miedo o temor a lo largo de la novela, alcanzando así los siguientes indicadores de logro:

Tabla 6
Categoría del Miedo o Temor como Emoción Política

El reconocimiento del miedo y el desarrollo del razonamiento crítico por medio la lectura de la novela <i>La rebelión en la granja</i>					
Categoría de análisis	Pregunta realizada	Indicador de logro	Cumple	No cumple	Ejemplos (respuestas de cada grupo)
El miedo o temor como emoción política	¿en cuál momento de la novela los animales sintieron miedo?	Identifica situaciones específicas en las novelas que le evoquen alguna de las emociones políticas.	21% (5 estudiantes)		Grupo 1: los nueve perros empezaron a matar a todos los animales sin piedad alguna y por eso los animales tenían miedo de ellos cada vez que se aparecían en el relato
			21% (5 estudiantes)		Grupo 5: En ese momento de la historia todos estaban atemorizados porque no había diferencia entre el antes y el después.
	¿qué hubiera pasado si los animales les perdían el miedo a los perros?	Desarrolla su imaginación narrativa procurando el florecimiento de emociones políticas que le lleven a reflexionar sobre la dignidad humana.	17% (4 estudiantes)		Grupo 4: habrían sido atacados por los otros animales desterrándolos y eso haría que Napoleón también perdiera poder sobre los animales entonces ya no sentirían miedo por él.

Con base a los ejemplos, se identificó que el 59% de la población reconoció el miedo o temor como emoción política dentro de la novela, puesto que identificaron cómo varios personajes generaban y evocaban esta sensación en otros dentro de la historia. En

este caso, las estudiantes reconocieron el miedo ya que, según Nussbaum (2001), esta emoción afirma que hay peligro cerca y, en el caso de los nueve perros como personajes de la novela, esto era lo que sentían los otros animales cada vez que estos eran mencionados.

Además, se infirió que el grupo 4 desarrolló su imaginación narrativa debido a que pensó en una posible solución justa para los animales que eran maltratados en la granja, pensando en su bienestar. Este tipo de imaginación, parte de lo que explica Nussbaum (1995) con relación a la lectura de novelas puesto que “nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra” (p. 18).

Ahora bien, la última subcategoría por analizar es el razonamiento como capacidad del pensamiento crítico y se analizó del siguiente modo:

Tabla 7

Categoría del Razonamiento como Capacidad del Pensamiento Crítico

Categoría de análisis	Pregunta realizada	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (respuestas de cada grupo)
El razonamiento como capacidad del pensamiento crítico	¿Qué hubiese pasado si el personaje no hubiera sentido miedo?	Desarrolla hipótesis basadas en la lectura.	17% (4 estudiantes)	Grupo 2: nosotras sacamos dos teorías: la primera es que Napoleón se uniría a Snowball y juntos sacarían adelante a la granja para hacer que la revolución se distribuyera en las otras granjas o si él no hubiera manipulado a los otros animales, hubiese acabado la revolución.
		Aplica un análisis inferencial para casos específicos que se relacionarían con uno general.		

Con base al anterior ejemplo, el grupo 2 presentó dos posibles situaciones que habrían ocurrido si dos personajes de la historia hubiesen trabajado conjuntamente; después hipotetizaron e infirieron las consecuencias de cada posibilidad; por lo que se determinó que razonaron eficientemente, dado que, para Lipman (1997), inferir permite descubrir el sentido en un texto escrito y generar “multitud de significados” (p. 71) a partir de lo que se lee, para así fomentar un razonamiento mucho más completo.

Para concluir con esta intervención y llegar a una reflexión colectiva, se cuestionó a las estudiantes sobre los factores necesarios para construir una sociedad donde el miedo no

sea visto como un obstáculo para llegar a las metas, sino un potenciador para alcanzarlas; de lo que la estudiante 20 respondió que “sería necesario enseñar a los niños a que fallar no es algo malo y a que no todo tiene que ser perfecto como las notas del colegio o la manera de ser”. Esta intervención conectó eficazmente con la obra de Nussbaum (2001), la cual explica que el miedo o temor “es una parte esencial para la adquisición de la capacidad de vivir” (p. 243), es decir, permite que el sujeto aprenda a vivir y, por experiencia propia, adquiera los conocimientos necesarios para razonar y tomar decisiones, superando así las adversidades que parecen ser insuperables.

Esta intervención permitió que se alcanzara el objetivo de investigación *comprender la finalidad de la justicia poética en el aula de clase y las repercusiones que tiene en la vida social, política y personal*, puesto que las estudiantes lograron identificar una emoción política dentro de la novela y la comprendieron como tal al desarrollar su imaginación narrativa pensando en cómo podrían actuar y razonar estando en la misma situación de los personajes. Asimismo, llegaron a *identificar cómo se producen las emociones políticas luego de haber interpretado lo leído en la novela y conectarlo tanto con experiencias propias como con otras realidades sociales* porque para la mayoría de ellas resultó sencillo conectar el comportamiento de los personajes con acciones y modos de pensar de sujetos en su vida real.

A modo de reflexión, luego de implementar la planeación inicial, se determinó que la novela utilizada fue de gran ayuda para relacionar las subcategorías; gracias a que el miedo fue una emoción presente constantemente dentro de su narración, por lo que facilitó que las estudiantes llevaran a cabo diferentes asimilaciones. En consecuencia, se confirmó que la siguiente novela por leer debería cumplir con la misma particularidad en torno al reconocimiento de la siguiente emoción política y capacidad del pensamiento crítico. Además, se consideró pertinente, de parte de la maestra titular, seguir realizando actividades interactivas que promovieran la interacción directa entre las estudiantes y la obra literaria.

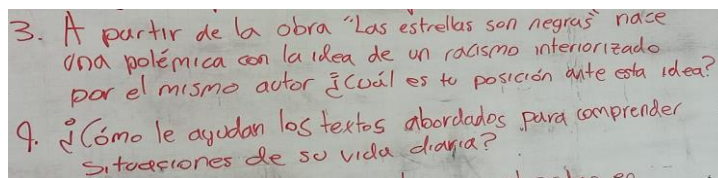
5.2.2 Segunda intervención: El reconocimiento de la compasión y el desarrollo de la argumentación por medio de la lectura de la novela *Las estrellas son negras*

En la primera sesión se leyó la obra *Las estrellas son negras* de Arnoldo Palacios, en la cual se describe un contexto de injusticia y discriminación hacia los afrodescendientes. Al ser una narrativa llena de polémica por actos discriminatorios, se lograron generar diversos puntos de vista e ideas entre las estudiantes. Razón por la cual, la maestra titular y el maestro en formación decidieron fomentar un espacio de discusión por medio de un conversatorio donde, a través de la argumentación, explicaron opiniones propias y comprendieron consideraciones externas.

Para llevar a cabo el conversatorio, aparte de leer la novela, se pidió a las estudiantes que crearan algunas preguntas orientadoras para establecer el orden de la discusión. Las preguntas seleccionadas para el conversatorio fueron las siguientes:

Fotografía 8

Preguntas Orientadoras del Conversatorio



Posteriormente, se realizó el conversatorio que tuvo por finalidad analizar lo expresado y discutido por las estudiantes, por lo que se decidió grabarlo en audio en su totalidad y luego transcribirlo¹⁵. Durante el desarrollo de esta actividad, se seleccionó un grupo de estudiantes para moderar el debate y postular las preguntas orientadoras.

Fotografía 9

Conversatorio

¹⁵ Anexo J, carpeta donde están las grabaciones de audio del conversatorio con su respectiva transcripción



Para el análisis de resultados de esta intervención se modificó la tabla 4 con base a las diferentes subcategorías de investigación, para identificar los indicadores de logro alcanzados por las estudiantes. En primera instancia, se analizaron sus participaciones a través de la subcategoría de la lectura como acto político-pedagógico:

Tabla 8

Categoría Lectura de Las estrellas son negras como Acto Político-pedagógico

El reconocimiento de la compasión y el desarrollo de la argumentación por medio de la lectura de la novela <i>Las estrellas son negras</i>				
Categoría de análisis	Preguntas realizadas	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (participación por estudiante)
Lectura como acto político-pedagógico	¿Cómo le ayuda el texto abordado para comprender situaciones de su vida diaria?	Comprende que el conocimiento adquirido, a través de la lectura, puede ser utilizado para transformar su realidad y la de su comunidad de manera positiva.	X	Estudiante 4: normalmente se tiende a pensar que solo lo mío es válido y lo del otro no. Eso es lo que pasa con el racismo, se ve al otro como algo diferente y que, por eso, es malo. Es importante saber que todos somos diferentes y que no es algo malo, sino que debemos aceptarlo.
		Desarrolla una conciencia crítica sobre las injusticias y desigualdades presentes en los textos que leen, luego lo conecta con su realidad.	X	Estudiante 15: la discriminación ha pasado a lo largo de los años. En el libro se nos dice que los blancos son los únicos que consiguen trabajo y no es porque los negros no lo quieren hacer, sino porque quien lo consigue es a costa de manipulaciones gracias al gobierno y a las injusticias.

Con base a las participaciones puestas como ejemplos, se puede inferir que ambas estudiantes leyeron político-pedagógicamente, dado que la estudiante 4 analizó y conectó lo leído con un fenómeno ético y social que ha observado en su realidad. Esto se puede explicar desde Freire (1984) cuando arguye que este tipo de lectura implica una “percepción crítica” (p. 107) del contexto; el cual analizó y asimiló, por medio de la interpretación textual, un contexto narrativo con uno real. Además, la estudiante 15 también

desarrolló este modo de lectura cuando dio a conocer su punto de vista sobre los eventos narrados en la novela; enjuiciándolos como injustos y corruptos. Lo cual es explicado en la misma obra como un proceso de “interpretación y ‘reescritura’” (p. 107) acorde con el contexto; por lo que tuvo la capacidad calificarlo, según sus consideraciones y criterio personal, como indebido e ilícito.

Posteriormente, se analizó la subcategoría del reconocimiento de la compasión como emoción política:

Tabla 9
Categoría de la Compasión como Emoción Política

El reconocimiento de la compasión y el desarrollo de la argumentación por medio de la lectura de la novela <i>Las estrellas son negras</i>				
Categoría de análisis	Pregunta realizada	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (participación por estudiante)
La compasión como emoción política	A partir de la obra “Las estrellas son negras” nace una polémica con la idea de un racismo interiorizado por el mismo autor ¿cuál es tu posición ante esta idea?	Identifica situaciones específicas en las novelas que le evoquen alguna de las emociones políticas.	X	Estudiante 18: la discriminación era injusta e injustificada hacia algunos personajes, por ejemplo, en el libro hay una parte donde dice: ‘Irra empezó a llorar de rabia; lloraba de desesperación; lloraba de ansiedad; lloraba al sentirse tan miserable, tan empequeñecido, estropeado por la vida a cada paso. ¿Qué había hecho él para sufrir tanto?’. En esta parte un turco lo viola y muestra discriminación.
		Desarrolla su imaginación narrativa procurando el florecimiento de emociones políticas que le lleven a reflexionar sobre la dignidad humana.	X	Estudiante 23: existe un racismo que nace de las personas externas a estas comunidades afrodescendientes, pues son las responsables de actos racistas. Por ejemplo, nosotros actualmente no somos conscientes de los micro actos racistas presentados en nuestro entorno, como el hecho de mirar a los afrodescendientes cuando se habla de algún tema que los involucra

Gracias al juicio hecho por la estudiante 18 calificando como *injusto e injustificado*, se determinó que sintió compasión dado que remarcó una experiencia discriminatoria y violenta que el personaje vivió. Esto es explicado en palabras de Nussbaum (2001), como términos que se conectan intrínsecamente con la compasión, dado que quien observa el mal ajeno considera que “la persona no merecía el sufrimiento” (p. 476), es decir, a pesar de que no estaba pasando por un mal momento, la estudiante reconoció que el personaje no

merecía vivir ese evento infortunado.

Por otra parte, en la participación de la estudiante 23 se analizaron diferentes actos discriminatorios y de violencia descritos en la novela. Debido a esto, se interpreta que identificó y visualizó a los personajes ficticios como posibles personas reales que en algún punto de la historia pudieron haber vivido en un contexto similar. A causa de la compasión evocada por la descripción de eventos injustos, según Nussbaum (1995), la imaginación literaria incentivó al sujeto a pensar en el resto de los individuos que pudieron haber vivido lo mismo y a obrar con ellos tal como desearía que obraran con ella al estar en el mismo contexto. Asimismo, la imaginación narrativa en el pensamiento de la estudiante provocó que la inquietud que la llevara a hacerse preguntas sobre sí misma y su entorno; así la construcción de la justicia poética se manifestó en la intervención cuando se analizaron los hechos de injusticia y discriminación hacia la población afrodescendiente por el contexto social racista de la novela.

Como análisis de la última categoría de investigación, la cual consta de la argumentación como capacidad del pensamiento crítico, se creó la siguiente tabla:

Tabla 10

Categoría de la Argumentación como Capacidad del Pensamiento Crítico

El reconocimiento de la compasión y el desarrollo de la argumentación por medio de la lectura de la novela <i>Las estrellas son negras</i>				
Categoría de análisis	Pregunta realizada	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (respuestas de cada grupo)
La argumentación como capacidad del pensamiento crítico	A partir de la obra “Las estrellas son negras” nace una polémica con la idea de un racismo interiorizado por el mismo autor ¿cuál es tu posición ante esta idea?	Utiliza datos, hechos y ejemplos que aparecen en las novelas para respaldar su postura crítica.	X	Estudiante 1: el racismo interiorizado nace desde la metáfora con el título de la novela que se explica en la siguiente frase: “algunos nacemos para morir sin tregua... Otros nacen para la alegría. Son estrellas diferentes. Las de ellos titilan eternamente y tienen el precio del diamante. Y la mía, Señor, es una estrella negra... ¡Negra como mi cara, Señor!”

		Explica sus ideas de manera organizada y coherente.	X	Estudiante 3: estas poblaciones se limitan a sí mismas a hacer algunas cosas, a expresarse con total libertad o a dar su opinión de algunas cosas. A veces, lo toman de excusa para sacar provecho sobre quien los discrimina.
--	--	---	---	--

De este modo, la participación de la estudiante 1 evidenció que utilizó un hecho concreto de la historia para reforzar su explicación; además de generar correlaciones intratextuales, dándole sentido a su argumento. Lo cual, según De Zubiría (2004), es importante dentro de la argumentación, pues “son preferibles los argumentos provenientes de fuentes mejor informadas” (p. 17) que en este caso fue la novela y la pertinencia que tuvo la cita textual usada por la estudiante para defender su idea.

Por otro lado, la intervención de la estudiante 3 fue controversial, considerando que, expuso una idea totalmente diferente a las presentadas anteriormente. No obstante, dicha intervención, a pesar de ser refutada por diferentes compañeras, fue entendida por la mayoría de ellas debido a que, en palabras de Zubiría (2004), fue realizada con “un lenguaje claro, consistente y preciso” (p. 14). Adicionalmente, el hecho de que una opinión haya sido diferente fue importante puesto que, según Nussbaum (1995), permitió comparar lo leído con experiencias personales, reacciones y argumentaciones de las otras lectoras.

Esta intervención permitió que las estudiantes alcanzaran el objetivo de investigación *comprender la finalidad de la justicia poética en el aula de clase y las repercusiones que tiene en la vida social, política y personal* dado que, gracias a la lectura de la novela, fueron capaces de sentir compasión por los personajes allí descritos; lo cual desarrolló su imaginación narrativa, concibiéndose así mismas como un sujeto similar al personaje. Además, lograron *identificar cómo se producen las emociones políticas luego de haber interpretado lo leído en la novela y conectarlo tanto con experiencias propias como con otras realidades sociales* porque, como se evidenció en los resultados de la categoría de la compasión como emoción política, fue sencillo para ellas determinar eventos claves de la

historia donde estaban presentes los actos de injusticia y discriminación hacía los protagonistas. Finalmente, también llegaron a *determinar la importancia que tienen las novelas, junto a sus particularidades literarias, en el aula de clase para el desarrollo de su pensamiento crítico* ya que, gracias a ella, analizaron actos discriminatorios que hoy en día aún están presentes y les entablaron juicios calificativos.

5.2.3 Tercera intervención: El reconocimiento de la empatía y el desarrollo de juicios y criterios por medio de la lectura de la novela *El Lazarillo de Tormes*

Esta intervención inició con la lectura guiada de la novela *El Lazarillo de Tormes*, para orientar a las estudiantes con el análisis del contexto social descrito a lo largo de la obra; identificando personajes involucrados en los eventos importantes y reconociendo los motivos de las experiencias vividas por el Lazarillo a lo largo de adolescencia.

Luego de leer la obra, se realizó la actividad *Globos de la vida*. En esta, cada estudiante infló un globo y escribió en él su nombre completo, el nombre de las personas que más amaba, el de su mascota, su lugar favorito en el mundo, los sitios que amaría conocer, su comida favorita, su cantante preferido y sus metas para el próximo año. Mientras que las estudiantes escribían estos datos, el maestro en formación creó su propio globo de la vida y el del Lazarillo, ya que serían claves para el desarrollo de la actividad.

Fotografía 10
Actividad Globos de la Vida



Cada globo fue intercambiado entre las estudiantes de acuerdo a las instrucciones dadas por el maestro en formación y si tocaba el piso, sería reventado por lo que la dueña

no podría seguir jugando. Además, entre cada instrucción, se dio el tiempo para que leyeran lo escrito en cada globo, es decir, conocieran más sobre la vida de sus compañeras.

Finalmente, el maestro en formación agregó su globo y el del Lazarillo, para que las estudiantes leyeran lo que estaba escrito e interactuaran con ellos.

Durante el desarrollo de la actividad, fueron grabadas por audio las participaciones de las estudiantes de tal modo que los ejemplos utilizados fueron textuales¹⁶. De este modo, el análisis de datos se realizó adaptando nuevamente la tabla 4 con relación a la intervención articulada a la novela *El lazarillo de Tormes*. Con base a esto, la primera subcategoría analizada fue el acto de lectura como acto político-pedagógico que realizaron las estudiantes frente a la novela leída:

Tabla 11

Categoría Lectura de El lazarillo de Tormes como Acto Político-pedagógico

El reconocimiento de la empatía y el desarrollo de juicios con criterios por medio de la lectura de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i>				
Categoría de análisis	Preguntas realizadas	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (participación por estudiante)
Lectura como acto político-pedagógico	¿por qué salvaron el globo de la vida de un personaje ficticio como lo es el Lazarillo?	Conecta lo leído con su propia realidad y otras para reconocer factores comunes de los seres humanos	X	Estudiante 10: porque me recordó a un amigo de la infancia que conocí que siempre le pasaban cosas malas y había sufrido mucho

De lo anterior, se pudo inferir que la estudiante 10 llevó a cabo este acto de lectura dado que visualizó una persona real de su infancia con un personaje ficticio a través de las similitudes que compartían en su vida. Esta conexión entre el mundo real y el narrativo es denominado por Freire (1984) como “la lectura del mundo” y “la lectura de la palabra” (p. 95), respectivamente. Ambos términos importantes para llegar a la lectura de la “palabra-mundo” la cual se produce, como lo hizo la estudiante 10, conectando lo leído en la novela con algún evento o sujeto de la realidad.

Ahora bien, el análisis de la subcategoría del reconocimiento de la empatía como

¹⁶ Anexo K: carpeta donde están las grabaciones de audio de *los globos de la vida* con su respectiva transcripción

emoción política se realizó a través de la siguiente tabla:

Tabla 12
Categoría de la Empatía como Emoción Política

El reconocimiento de la empatía y el desarrollo de juicios y criterios medio de la lectura de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i>				
Categoría de análisis	Pregunta realizada	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (participación por estudiante)
La empatía como emoción política	¿consideran que sintieron empatía por un globo?	Razona sobre la conexión que tiene esta emoción en los actos de los demás y de sí misma.	X	Estudiante 22: no siento empatía por el globo, sino por lo que representa y vale para otra persona ya que simboliza una vida ajena.
	¿sintieron empatía por un personaje ficticio? ¿por qué?	Identifica situaciones específicas en las novelas que le evoquen alguna de las emociones políticas.	X	Estudiante 18: si, porque ese personaje puede reflejar muchas cosas en la vida real; cosas que él pasó en su vida puede que alguna de nosotras haya vivido
			X	Estudiante 12: si, porque el lazarillo pasó por muchas cosas y es inevitable no sentir empatía por las cosas que le pasaban con cada dueño.

De este modo, lo dicho por la estudiante 22 se relacionó directamente con la obra de Nussbaum (2001) la cual explica a la empatía como una “reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona” (p. 340) sin calificarla como buena o mala, justa o injusta, etc. puesto que lo importante para la estudiante no fue enjuiciar de ningún modo la vida expuesta en el globo, sino reconocer su valor para otra compañera.

En esa misma línea, las estudiantes 18 y 12 al no haberse compadecido por la vida del Lazarillo y solo analizar su adolescencia como una serie de eventos, sintieron empatía por él; puesto que esta emoción “implica una representación participativa de la situación del que sufre, pero siempre se combina con la conciencia de que uno mismo no es quien sufre”. (Nussbaum, 2001, p. 367), es decir, las estudiantes comprendieron que los eventos leídos solo ocurrieron y, a pesar de que sean infortunados, no los reconocieron como tal.

Con base a esta subcategoría, las estudiantes no solo identificaron a las emociones políticas por medio de la lectura novelas, sino que también identificaron su importancia en la búsqueda de una vida integra y justa para ellas y para el resto de las personas. Esto lo

explica Nussbaum (2013) en términos de respeto por la dignidad humana y el apoyo mutuo que debe existir entre las personas en un mismo contexto que buscan un bien común inducido por el amor, reconocimiento y la reciprocidad sana.

Finalmente, el análisis de la subcategoría del desarrollo de juicios con criterios como capacidades del pensamiento crítico se describió en la siguiente tabla:

Tabla 13

Categoría del Juicio con Criterios como Capacidad del Pensamiento Crítico

El reconocimiento de la empatía y el desarrollo de juicios con criterios por medio de la lectura de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i>				
Categoría de análisis	Pregunta realizada	Indicador de logro	Cumple	Ejemplos (respuestas de cada grupo)
El juicio con criterios como capacidades del pensamiento crítico	¿Qué significó para ustedes tener un globo ajeno en sus manos?	Formula apreciaciones basadas en evidencia empírica o razonamiento lógico.	X	Estudiante 7: significó apoyarnos entre nosotras. Si la bomba se caía es como si dejáramos de apoyarnos entre nosotras y se estallaría una bomba en vano
	¿Por qué salvaron el globo de la vida de un personaje ficticio como lo es el Lazarillo?	Asume posiciones autónomas e independientes frente a lo razonado	X	Estudiante 23: era valioso para la actividad
			X	Estudiante 1: no quería que muriera el Lazarillo
			X	Estudiante 10: porque me recordó a un amigo de la infancia que conocí que siempre le pasaban cosas malas y había sufrido mucho
			X	Estudiante 16: Al inicio de la actividad nos dimos cuenta que sentíamos empatía con él, pero no estábamos haciendo nada por él

Gracias a la participación de la estudiante 7 se identificó que cumplió con el propósito de los juicios, los cuales, según Lipman (1997), se centran en formar “opiniones, estimaciones o conclusiones” (p. 173) con base a un razonamiento propio y previo. Esto se evidenció cuando la estudiante opinó sobre lo que significó para ella tener el globo, puesto que estimó el motivo por el que se caería, y concluyó lo que sucedería a partir de las instrucciones dadas por el docente.

Por otra parte, cuatro estudiantes asumieron una postura personal al tomar la decisión de no dejar que ninguno de los globos tocara el suelo. Esta toma de decisiones

autónoma e independiente es explicada por la misma obra cuando establece que “un juicio es una determinación del pensamiento, del habla y de la acción” (p. 173) donde se constató que cada una razonó sobre las elecciones que tenía, lo ejecutaron motrizmente salvando uno de los globos y lo explicaron oralmente al momento de responder las preguntas.

Posterior a ello, el maestro en formación hizo una reflexión, en la cual se explicó que cada globo tenía un valor simbólico importante dado que representaba la vida de cada estudiante. Además, expresó que no se estallaron los globos porque cada vida descrita ahí era importante no solo para la estudiante, sino para él como profesor también.

Fotografía 11

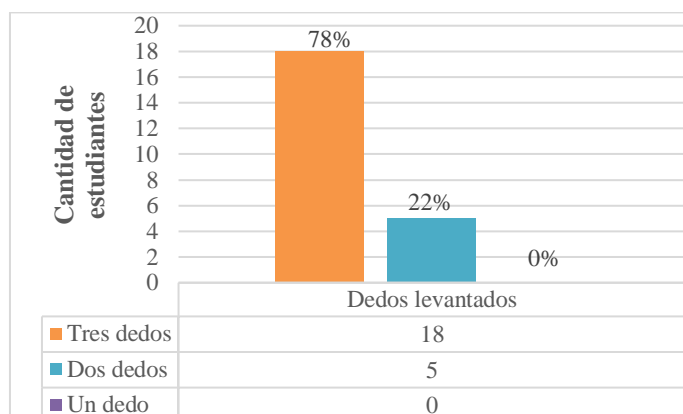
Ejemplos de Globos de la Vida



Finalmente, el maestro en formación valoró las consideraciones y reflexiones de las estudiantes frente a esta intervención, por ello les pidió que la calificaran con los dedos de la mano de la siguiente manera: un dedo significaba “no me gustó la actividad”, dos dedos era “me gustó más o menos” y tres dedos “me gustó mucho la actividad” de lo que se obtuvieron los siguientes datos:

Gráfico 5

Valoración de la Actividad Globos de la Vida



Fotografía 12

Valoración de la Actividad Globos de la Vida

Con base a la anterior gráfica, se pudo reflexionar que la planeación e implementación de la clase fue llevada a cabo eficiente y correctamente, debido a que la mayoría de las estudiantes disfrutaron de la actividad realizada mostrando una aprobación hacía la misma, además ninguna mostró que le haya disgustado. Esto le permitió al maestro en formación, considerar futuras actividades y dinámicas similares en sus prácticas pedagógicas, ya que resultaron ser bien recibidas en el contexto escolar.

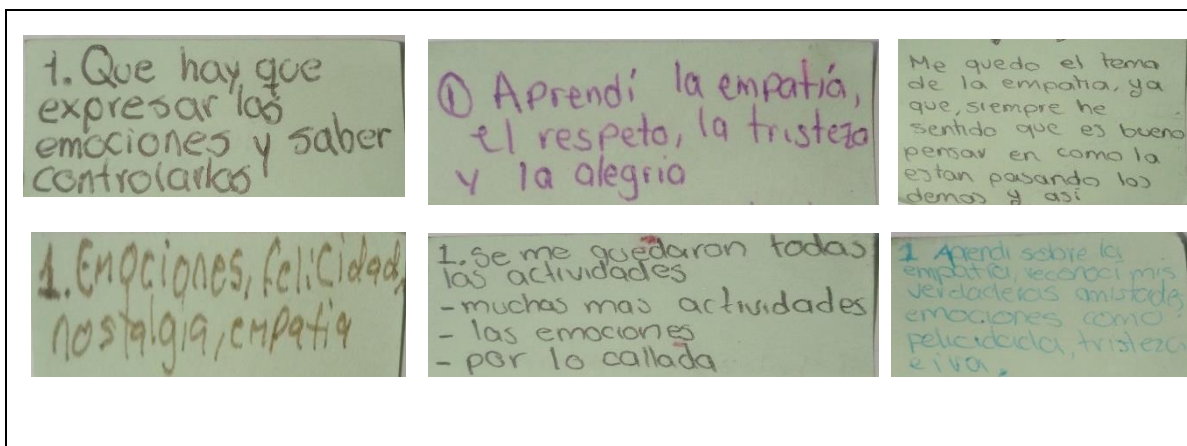
5.3 Fase de expresión del pensamiento crítico

En esta fase, lo aprendido por las estudiantes se corroboró con el desarrollo y resultados de cada intervención de las fases anteriores. Esto se produjo, principalmente, para corroborar la rigurosidad con la que las estudiantes alcanzaron los indicadores de logro de acuerdo con las subcategorías y cumplieron con los objetivos específicos de la investigación.

Además, en la última sesión se realizó una actividad final donde se expresaron aprendizajes y comprensiones por medio de la resolución de dos preguntas: la primera fue *¿qué aprendiste de las clases?* De la cual las 23 estudiantes manifestaron haber comprendido una o más emociones políticas junto a su importancia. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Fotografía 13

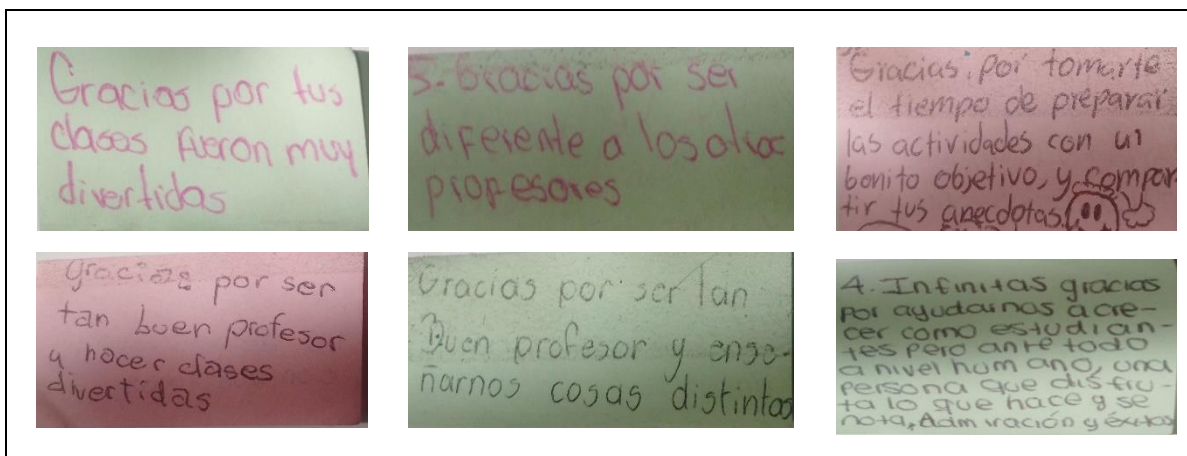
Ejemplos de Respuestas Primera Pregunta, Tercera Fase



Por otro lado, también se les planteó la siguiente pregunta: *¿qué le dirías al maestro en formación sobre su metodología y clases realizadas?* Con el fin de obtener una reflexión por parte de las estudiantes ya que fueron la mejor fuente de información respecto a las fortalezas y debilidades que pudieron observar de las sesiones o de la labor hecha por el practicante, obteniendo así las siguientes respuestas:

Fotografía 14

Ejemplos Respuestas Segunda Pregunta, Tercera Fase



Finalmente, al cabo de 3 semanas de haber terminado las intervenciones, se le realizó una entrevista a la maestra titular¹⁷ con el fin de confirmar sí, a lo largo de las semanas durante el desarrollo de las clases, el fortalecimiento del pensamiento crítico de las estudiantes fue evidente de lo cual se obtuvo el siguiente análisis:

Para la primera pregunta *¿se ha desarrollado el pensamiento crítico junto a sus*

¹⁷ Anexo L, entrevista final realizada por la profesora titular

capacidades en las estudiantes luego de finalizar la propuesta de intervención pedagógica?

la maestra titular respondió que si ha habido un avance y trajo a colación una situación donde las niñas razonaron y tomaron una postura crítica frente a algunos argumentos externos presentados. Esto quiere decir que las estudiantes, en palabras de Lipman (1997), juzgaron inteligentemente dado que tomaron decisiones resaltando sí estuvieron o no de acuerdo con los argumentos presentados.

Posteriormente, en la pregunta *¿Ha observado el fortalecimiento de alguna capacidad por encima de las otras? ¿De qué manera?* La profesora contestó que ha tonado como algunas estudiantes estaban adoptando un rol de liderazgo debido a que están adquiriendo más juicios sobre lo que han querido hacer dentro de su contexto escolar. Esto es importante para el desarrollo del pensamiento crítico ya que, según Lipman (1997) las estudiantes expresan sus juicios y criterios en discusiones según lo que perciben de lo leído y analizado,

Finalmente, para la pregunta *¿Ha notado algún cambio en la manera en que las estudiantes discuten frente a temas políticos, sociales o académicos desde que finalizaron las intervenciones del practicante?* su respuesta fue afirmativa al señalar que no ha sido solo hacía lo político, sino hacía lo académico principalmente, al punto de cuestionarse, por ejemplo, los métodos con los que se evalúa su proceso de aprendizaje. Cuando las estudiantes cuestionan el método por el que opera la evaluación académica, es en ese momento que el pensamiento crítico está operando ya que, según Lipman (1997), los juicios del pensamiento crítico son los que permiten analizar y hallar resolución a los conflictos hallados en la vida del sujeto.

De acuerdo con las respuestas dadas por la maestra titular se pudo determinar que, por medio de su observación y análisis de situaciones específicas, efectivamente las estudiantes habían desarrollado distintas capacidades del pensamiento crítico. Esto debido a

que fue un proceso gradual y constante que conectaron con el análisis de diferentes factores dentro de su contexto escolar, lo cual es afirmado por la obra de Lipman (1997) cuando explica que el pensamiento crítico “es autocorrectivo y sensible al contexto” (p. 174), es decir, está sujeto a modificaciones propias con el paso del tiempo y se relaciona directamente con el entorno de las estudiantes.

6. Conclusiones

Se develó que, a través del enfoque emancipador, crítico y ético de la justicia poética, la lectura de novelas contribuyó al fortalecimiento del pensamiento crítico y el florecimiento de emociones políticas en las estudiantes.

De igual forma, se comprendió que la finalidad de la justicia poética en el aula de clase fue fomentar la lectura y análisis reflexivo de diferentes obras literarias que pudieron emplearse dentro del contexto escolar. Este propósito tuvo repercusiones en la vida personal de las estudiantes ya que les permitió analizar la realidad en la que se encontraban y las distintas maneras con las que pueden intervenir en ella.

Por otro lado, se identificó que, gracias a la particularidad descriptiva y reflexiva que tiene la novela, se produjo en las estudiantes diferentes emociones políticas que conectaron, tanto con experiencias propias, como con otras realidades sociales.

Asimismo, se determinó que la lectura de novelas y el análisis de sus particularidades literarias en el aula de clase fue importante para el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes, ya que les permitió razonar, argumentar y tener juicios en torno a lo narrado. Además, a través de la lectura político-pedagógica se enseñó y mostró a la profesora titular una manera por la cual se puede orientar la comprensión de obras literarias aumentando el interés y el gusto escaso que tenían las estudiantes.

En términos de la subcategoría de emociones políticas, gracias a la implementación de la justicia poética en el contexto escolar, las estudiantes comprendieron la importancia

que tienen las emociones en su formación personal, reconociéndolas más allá de una comprensión psicológica; por lo que se alejó la visión que tenían sobre las emociones articulándolas con un propósito más político y social asociado directamente con el desarrollo del pensamiento crítico.

En ese sentido, se estableció una relación entre la obra de Nussbaum y las consideraciones teóricas de distintos autores, puesto que se complementaron entre sí los conceptos soportando las ideas de la justicia poética a través del contexto escolar. No obstante, se resaltó la carencia de documentos investigativos que hayan desarrollado los conceptos de Nussbaum; especialmente el de justicia poética, que trae a colación distintas consideraciones en torno al reconocimiento de emociones políticas en la vida cotidiana de los estudiantes.

Por otra parte, personalmente, desarrollar esta investigación pedagógica, permitió definir una posible ruta de enseñanza y aprendizaje en torno a la literatura dentro del área del Lenguaje ya que, para el maestro en formación, fue enriquecedor observar como las estudiantes sentían gusto hacía la lectura de obras literarias a través de las actividades planeadas y ejecutadas de una manera dinámica e interactiva.

Finalmente, esta investigación, además de ser la puerta de invitación para seguir pensándose la manera óptima en la que se pueda enseñar a leer reflexivamente diferentes novelas o textos literarios en relación con el ejercicio docente, también es una ventana abierta para que se investiguen estas temáticas con el enfoque del desarrollo del pensamiento crítico, y el alcance de la justicia poética en búsqueda de una educación emancipadora y reflexiva para los estudiantes del país.

7. Referencias

Bermúdez, H. (2014). *La lectura crítica en la construcción de la subjetividad política*. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21879>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon. Recuperado de: <https://pdfcoffee.com/download/bogdanblikenqualitativeresearcheducapdf-pdf-free.html>

Carvajal, E. et al. (2022). *Socialización y emociones políticas de niños y niñas en tiempos de pandemia*. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/33222/1/Carvajal_Erika_2022EmocionesPoliticasPandemia.pdf

Colegio La Merced IED (2018) *Colegio La Merced IED P.E.I. Pensamiento y Acción para la Transformación Social*. Recuperado de: <https://www.colegiolamerced.edu.co/circulares/2018/PEI2018.pdf>

De Zubiría, J. (2004) *Las Reglas para Argumentar*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/433280231/Las-Reglas-Para-Argumentar-ZUBIRIA-1>

De Zubiría, J. (2006) *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá. Colombia. Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=1UFVWyqZhQIC&printsec=frontcover>

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=6cI-VsOF6isC&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Erlich F. y Shiro M. (2011) *Lectura y Escritura para la investigación* (p. 163-188) Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/docs/books/bolivar-beke/chapter6.pdf>

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de:
https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Recuperado de:
<https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

Galindo, I. C. & Jula, M. D. (2022). *La experiencia literaria, una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en educación infantil*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18086>

García, S. (2022) *La literatura y su influencia en la formación del pensamiento crítico*. Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19159/La%20literatura%20y%20su%20influencia%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20pensamiento%20cr%C3%ADtico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gil, A. (2022) *De las relaciones entre derecho y literatura: especial atención al movimiento derecho en la literatura*. Recuperado de:
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/151709/TFG_GilCalAM_relaciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez S. (2022) *La literatura y su influencia en la formación del pensamiento crítico*. Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19159/La%20literatura%20y%20su%20influencia%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20pensamiento%20cr%C3%ADtico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R. et al. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

Recuperado de: <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/Metodologia-de-la-Investigacion.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022*

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Recuperado de:

https://www.google.com.co/books/edition/Pensamiento_complejo_y_educaci%C3%B3n/G1lyBAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA1954&printsec=frontcover

Lipman, M. (1997). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Recuperado de:

<https://books.google.com.co/books?id=PB5sSh-y880C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Lozano, M. (2023) *La literatura como estrategia para la educación en Derechos Humanos, una apuesta desde la Justicia Poética de Martha Nussbaum*. Recuperado de:

<https://repositorio.cecar.edu.co/bitstreams/e58533b5-9ff7-4283-aadc-a9df59bc54fc/download>

Melo, S. (2021). *Literatura infantil y pensamiento crítico en el grado 402 del colegio aulas colombianas*. Repositorio universidad distrital. Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/871c2e3c-17a7-42ba-88d5-ff46fbaaa75b/download>

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*.

Recuperado de:

http://digitallib.pps.unj.ac.id/index.php?p=show_detail&id=27892&keywords=

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Nausa, P. (2019) *Literatura y subversión: una propuesta didáctica de la literatura encaminada a fortalecer el pensamiento crítico*. Recuperado de:

<https://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/54/53>

Nussbaum, M. C. (1995). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Recuperado de: <https://doi.org/10.5860/choice.34-0111>

Nussbaum, M. C. (2001). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511840715>

Nussbaum, M. C. (2001). *La fragilidad del bien Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511817915>

Nussbaum, M. C. (2004) *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Recuperado de: <https://books.google.com/sv/books?id=WxA63TAWED0C&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* Recuperado de: <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>

Nussbaum, M. C. (2013). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Recuperado de: https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxius/29/28428_Las_emociones_politicas.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*. Editorial Secretaría General Técnica. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. Editorial Santillana. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programme for international student assessment (PISA) Results from PISA 2018*. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Orozco, J. (2016) *La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua*. Recuperado de: <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/6266/1/272-982-1-PB.pdf>

Pabón, A. (2019) *Desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas a partir de la experiencia literaria*. Recuperado de: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/0ac1941d-9683-4810-8223-24ed4dcc296/download>

Parra, C. & Jula, M. (2022) *La experiencia literaria, una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en educación infantil*. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18086/LA%20EXPERIENCIA%20LITERARIA%2c%20UNA%20ESTRATEGIA%20PARA%20DESARROLLAR%20EL%20PENSAMIENTO%20CR%c3%8dTICO%20EN%20EDUCACI%c3%93N%20INFANTIL..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

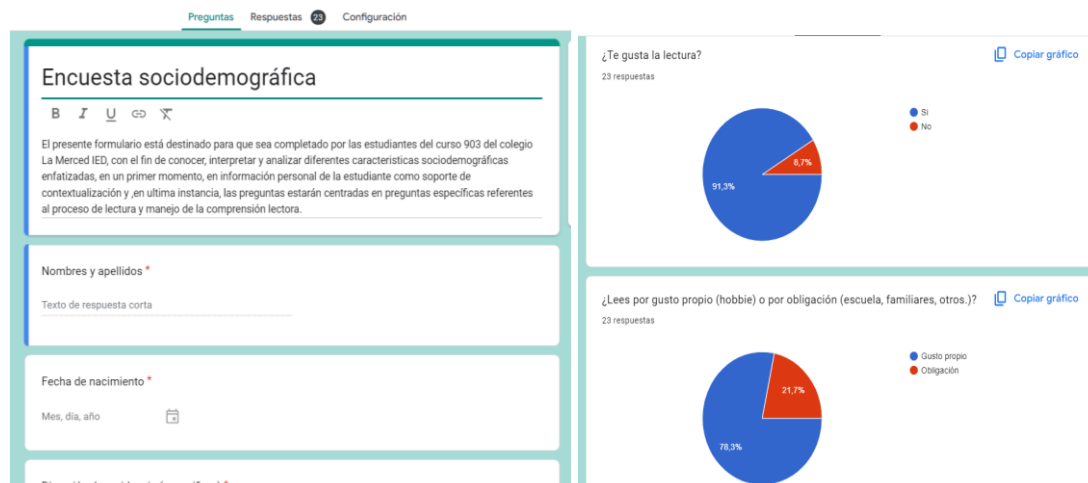
Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Spradley, J. P. (1980). *Observación participante*. Holt, Rinehart and Winston.
Recuperado de: <https://coursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf>

Tung, C. & Chang, S. (2009) *Desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura de literatura*. Feng Chia: revista de humanidades y ciencias sociales. Recuperado de: <https://dspace.fcu.edu.tw/bitstream/2376/2536/1/30355.pdf>

8. Anexos

Anexo A: encuesta sociodemográfica realizada a las estudiantes.



Anexo B: prueba de diagnóstico realizada por el maestro en formación.



RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 2 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Todos reclamaron el triunfo de Antonio Cervantes, más conocido como el Kid Pambelé. Al que le daban centavos por su mediocre embolada; el primero que lo encamó para corregirlo; el que lo muerdó por ladrón; los que lo pateaban por dormir en las frencas baldas del Teatro Cartagena; los que apostaron por Nicolino Lochce cuando lo reto en Buenos Aires; los que se tapaban las narices cuando se acercaba, los que se burlaban de él cuando se alejaba dejando ver en su espalda desnuda el mapa de salitre que se le formaba por semanas y semanas de ducharse en el mar. También celebraron quienes lo explotaron a insultos, escupidos y puñazos de Cartagena, por ladrón, por marihuano, por mentiroso y por mujeriego. Ellos no descansaron sino hasta cuando confirmaron que Antonio Cervantes había engrosado la marginalidad en Caracas. El Kid aceptó con nobleza el rechazo de su pueblo, que el provocó cuando se frustró el "tongo" que intentó. Buscaba salir de deudas y logró que su tía Ramona y un compadre le acullaran la idea secreta de apostar en contra suya. Juntaron ahoros, empujaron relojes, se endeudaron con los usuarios del mercado y apostaron. El Kid debía botarse en el quinto. Pero su contendor debía estar en un grado similar de pobreza, porque obró igual que Pambelé solo que más rápido se botó a la tona en el tercer sin que Pambelé lo hubiera rozado con la mirada. El Kid trataba de alzarlo por los brazos para no perder sus apuestas, gritándole desesperado: "¡...Levántate cabrón...! ¡No te he tocado!", mientras la tía Ramona -la única mujer en las gradas- gritaba contra su sobrino: "Animal, bestia, ¡por qué le pegaste!". Todo el mundo se dio cuenta de la farsa. El Kid fue a dar a la cárcel esa noche y aunque las deudas crecieron no lo hicieron tanto como las burlas. La fuga al paraiso venezolano se volvió la alternativa. Lo mejor que podía hacer Pambelé era irse sin decir nada, sin avisarle a nadie, por el canchito verde de La Guajira.

Tomado y adaptado de: Jimeno, R. (2004). "El novatú de Pambelé". En D. Sampedro Pizarro (Ed.), *Antología de grandes crónicas colombianas*. Tomo 1. 2004. pp. 420-428. Bogotá, D. C.: Editorial Aguilar.

1. En el primer párrafo del texto, se presenta:
 - a) al Kid como un personaje marginal.
 - b) al público que siempre apoyó al Kid.
 - c) la situación inestable del Kid.
2. De acuerdo con el texto, es posible afirmar que "Antonio Cervantes había engrosado la marginalidad en Caracas"
 - a) cuando se encargó de retar a Nicolino Lochce.
 - b) antes del intento fallido del tongo que fraguó con su tía.
 - c) en los días en que estuvo encerrado en la cárcel.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 3 A 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Ficha técnica - Pintura P000793 Museo del Prado



Título: Las Flores o La Primavera.
Artista: Francisco de Goya.
Técnica: Óleo sobre lienzo.
Serie: Comedor de los Príncipes de Asturias, Palacio de El Prado, Madrid, 1786-87.
Ubicación: Sala 085, Museo del Prado, Madrid.

Descripción
 La primavera, tradicionalmente representada por la diosa Flora, se transforma aquí en una ofrenda de flores que tiene lugar en un soleado paisaje primaveral. Una joven entrega flores a la señora que pasa con su niña, mientras un campesino, a su espalda, la sorprende con un conejo, que también simboliza la primavera. Las montañas del fondo evocan las sierras donde Goya pasó temporadas pintando por encargo. Las Flores o la Primavera es uno de los cartones para tapi que Goya pintó para la fábrica Real de Tapices. Estas pinturas eran usadas como modelo para la confección de tejidos destinados a decorar las estancias reales de los príncipes. El artista preparaba un pequeño boceto a escala (esbozo en miniatura), el cual, una vez aprobado por el cliente, servía como modelo para hacer el cartón del mismo tamaño del tapiz que se tejería sobre él. El tapiz resultante de este cartón iba a ser parte de una serie sobre las cuatro estaciones y otras escenas de la vida campestre destinadas a decorar el comedor de los Príncipes de Asturias en el Palacio de El Prado, en Madrid. Los tapices no llegaron a colgarse en su destino debido a la muerte de Carlos III.

Tomado y adaptado de: Museo del Prado (s.f.). *Las Flores o la Primavera*. Recuperado de [www.museodelprado.es/colecciones-arte/las_flores_o_la_primavera/2798670_7790_4300_897c0040c471186](http://www.museodelprado.es/colecciones-arte/arte/las_flores_o_la_primavera/2798670_7790_4300_897c0040c471186)

3. ¿Qué relación hay entre el primer párrafo del texto y la pintura?
 - a) La pintura representa las ideas del texto.
 - b) El texto describe el contenido de la pintura.
 - c) El texto contradice las ideas de la pintura.

RESPONDA LA PREGUNTA 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Acepto a este hombre solo en la riqueza

Si te casas sin amar, eso no significa que después no amarás a la persona con la que te casaste. Y si te casas con la persona que amas, eso no significa que siempre amarás a esa persona. La cantidad de divorcios, en promedio, es bastante baja en muchos países que tienen matrimonios arreglados, mientras que la tasa de divorcios es bastante alta en países en donde la gente basa su decisión de casarse en el amor.

Tomado y adaptado de: Hammond, A. (2000, 18 de febrero). *Acepto a este hombre solo en la riqueza*. *The New York Times*.

6. Lea la siguiente oración que no hace parte del texto: "Un matrimonio basado en el amor no lleva necesariamente al divorcio". ¿Qué relación tiene esta oración con el texto *Acepto a este hombre solo en la riqueza*?
 - a) Es un ejemplo de lo escrito en el texto.
 - b) Es incompatible con lo escrito en el texto.
 - c) Es compatible con lo escrito en el texto.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 7 A 9 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

¿MÁS CÁRCEL, MÁS JUSTICIA?

La Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF), en el editorial de su revista Carta Financiera de septiembre de 2013, plantea tácitamente la siguiente tesis: a mayor tasa de encarcelamiento (TE), que es la cantidad de presos por cada 100.000 habitantes, mayor es la eficiencia del sistema penal. El editorial no desarrolla en detalle la tesis, pero es la conclusión que se desprende de que, al hablar sobre la debilidad de la justicia colombiana, remita a un gráfico que compara la situación carcelaria de tres países: Estados Unidos, al que califica de "eficiencia alta" porque tiene una TE de 503; Colombia, que sería de "eficiencia baja" pues su TE es de 170, y en la mitad Chile, que sería de "eficiencia media", por tener una TE de 304. Estas cifras son discutibles, pues varias fuentes señalan que la TE de Estados Unidos es cercana a 700 y la de Colombia a 250. Pero la tendencia presentada por la ANIF es correcta: la TE de Estados Unidos es altísima, la de Colombia es mucho más baja y la de Chile está en la mitad. ¿Significa eso que Estados Unidos tiene, por ello, un sistema penal más eficiente? La duda surge porque casi todos los analistas aceptan hoy que la TE en Estados Unidos no es eficiente sino excesiva y además discriminatoria, pues recae desproporcionadamente sobre afro y latinos. Y por eso hay esfuerzos serios por reducirla, no solo por el sufrimiento

Anexo C: diario de campo observación participante 1.

DATOS GENERALES		Diario pedagógico: 1
Nombre de la institución	La Merced I.E.D.	David Santiago Urbano Medicina
Nombre del docente en formación	David Santiago Urbano Medicina	
Nombre del docente titular	Maribel Chiquiza	
Fecha y hora	19/10/2023	
Lugar	0903	
Espacio académico	Lenguas Castellanas	
Breve descripción de las actividades desarrolladas (según los tipos de interacciones y actividades, tiempos reales, materiales y usos del espacio)	La actividad realizada en la presente sesión consistió de un taller poético desarrollado sobre el discurso titulado y el momento en formación. Este taller pretendió que las estudiantes identificaran las emociones que se sintieron sobre la cerámica. En este taller las estudiantes, a partir de responder dos preguntas relacionadas con la importancia de la amistad para ellas y de realizar la lectura guiada del poema sobre el discurso titulado, también tienen la posibilidad de intervenir directamente con la producción del poema, ya que se les invitó a la producción textual propia, de tal manera que respondan a una pregunta o a una dedicatoria al poema "amigo" de Pablo Neruda y a las versiones individuales creando una estrofa colectiva donde debieron interactuar con sus compañeros que era escribir el poema y generar un impacto emocional a la hora de leer la estrofa. Finalmente, se terminaría la sesión con la socialización de las estrofas escritas.	
Dificultades (formas de dar feedback, seguimiento de instrucciones, niveles de ansiedad)	Se detectaron dificultades antes de iniciar con la actividad central ya que a algunas estudiantes se les dificultó la atención al tema de la amistad. Finalmente, en la parte final de la actividad, los niveles de ruido no permitían al profesor en formación dar la última instrucción para continuar la actividad debido a que las estudiantes se encontraban emocionadas creando la estrofa colectiva.	
Reflexiones y aprendizajes obtenidos (según los tipos de interacciones y actividades, tiempos reales, materiales y usos del espacio)	Teniendo en cuenta la primera dificultad mencionada, a medida que se desarrollaba la socialización sobre la importancia de la amistad, las estudiantes que podían, por medio de las lecturas y lo escrito en el poema, expresaban lo que sentían sobre la amistad que en esa persona. Por otro lado, al realizar la estrofa colectiva, se notaba emoción o una buena interacción entre las estudiantes para crear una estrofa que lograra expresar lo que querían decir cada una al sujeto poético.	
Programas orientadores o problematizadores (preguntas que surgen de la experiencia reflexiva y analítica)	¿Cómo se relacionan las emociones con la amistad? ¿Qué tipos de actividades didácticas o interactivas se pueden realizar en un salón de clases que fomenten como punto de análisis, alguna literatura o un texto que permita a las estudiantes sentir diferentes emociones?	

Anexo D: diario de campo observación participante 2.

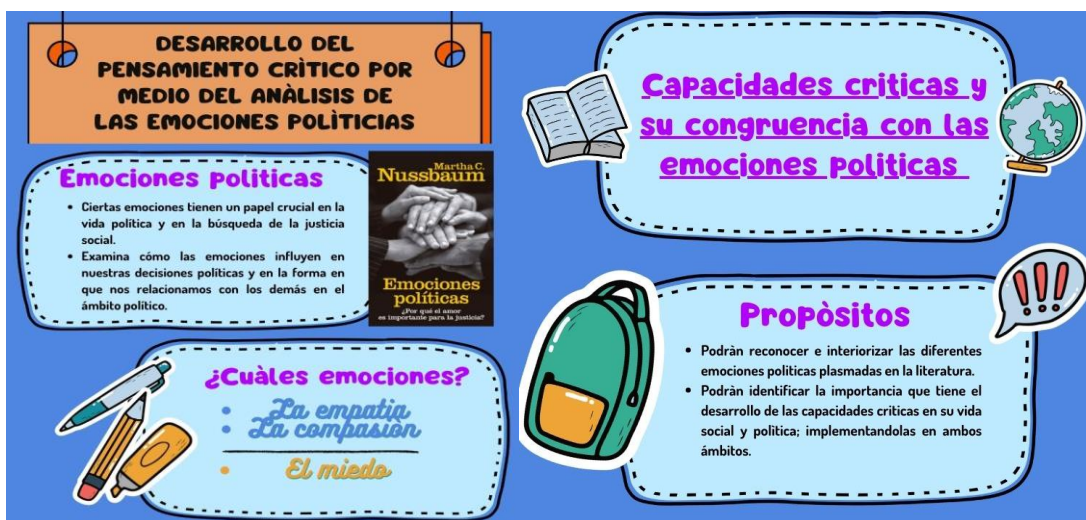
DATOS GENERALES		Diario pedagógico: 2
Nombre de la institución	La Merced I.E.D.	David Santiago Urbano Medicina
Nombre del docente en formación	David Santiago Urbano Medicina	
Nombre del docente titular	Maribel Chiquiza	
Fecha y hora	27/10/2023	
Lugar	0903	
Espacio académico	Lenguas Castellanas	
Breve descripción de las actividades desarrolladas (según los tipos de interacciones y actividades, tiempos reales, materiales y usos del espacio)	La actividad realizada en la presente sesión consistió de un taller poético desarrollado sobre el discurso titulado y el momento en formación. Este taller pretendió que las estudiantes reconocieran a la amistad como una emoción importante en la vida de las personas. La primera actividad consistió por el momento en formación consistió del análisis que realiza hacia su narrativa, generando que las estudiantes sientan conexión por el objeto y expresen por el sujeto hacia quién pertenece el objeto.	
Dificultades (formas de dar feedback, seguimiento de instrucciones, niveles de ansiedad)	La gran mayoría, las estudiantes lograron identificar que dentro de las amistades se circunscriben emociones como la gratitud y el amor; por ello, en la mayoría de versiones, se reflejaron términos del tipo "gracias", "compañías", "caritas", entre otros.	
Reflexiones y aprendizajes obtenidos (según los tipos de interacciones y actividades, tiempos reales, materiales y usos del espacio)	Luego, se observó un video que enseñaba las vidas privadas de diferentes personas interconectadas en un mismo espacio; se les enseñó este video a las estudiantes para que sean conscientes de las vidas que las rodean, la de sus compañeros, docentes, familiares, junto a la propia, generando que se valore tanto la vida ajena, como la personal.	
Programas orientadores o problematizadores (preguntas que surgen de la experiencia reflexiva y analítica)	¿Cómo se relacionan las emociones con la amistad? ¿Qué tipos de actividades didácticas o interactivas se pueden realizar en un salón de clases que fomenten como punto de análisis, alguna literatura o un texto que permita a las estudiantes sentir diferentes emociones?	

Anexo E: fotografías de las notas dadas por las estudiantes sesión 3 primera fase.

<https://drive.google.com/drive/folders/1I95Vm2-0IUxMsc2E-sXFuvFzYxBzH->

[IF?usp=sharing](#)

Anexo G: infografía utilizada en la explicación a las estudiantes de la propuesta de intervención pedagógica.



Anexo H: respuestas textuales anotadas en el diario de campo participante 3.

DATOS GENERALES		
Nombre de la Institución	La Merced IED	Diario pedagógico: 3
Nombre del docente en formación	David Santiago Urbano Medina	
Nombre del docente titular	Amparo Amador	
Fecha y hora	15/03/2024	
Curso	1004	
Espacio académico	Lenguas Castellana	
Breve descripción de las actividades desarrolladas (segunda con tipos de interacciones y actividades, tiempos reales, materiales, y usos del espacio)	<p>En esta sesión se llevó a cabo una actividad inicial la cual tenía como objetivo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Acercar a las estudiantes al reconocimiento de la emoción de la tristeza por medio de una dramatización antes de identificarla en un texto o gracias al mismo. Generar un ambiente cómodo y de confianza entre las estudiantes, y de las estudiantes con el maestro en formación. <p>La actividad consistió de hacer un "performance" donde las niñas serían pollos y solo podían producir la palabra "pío" para encontrar a la mamá gallina la cual sería una misma estudiante que estaría en silencio. Tanto los pollos como la mamá gallina caminarían por el salón. Las estudiantes estarían con los ojos vendados y la mamá gallina solo cantaría en silencio entre las estudiantes. La idea de esta actividad es que la mamá gallina finalizara con un grupo de pollos que decidieron confiar en ella y en su silencio.</p> <p>Luego de llevar a cabo esta actividad, se realizó una socialización para la conclusión de la misma por medio de una serie de preguntas reflexivas:</p> <p><i>¿Cómo se sintió caminar por el salón sin visión?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiante 20: yo sentí miedo Estudiante 14: yo también sentí miedo Estudiante 10: yo pensé que me iba a chocar con alguien y a veces me ficia por los nervios Estudiante 2: yo sentí miedo porque pensé que alguien podía quedarse callada para engañar al resto como bromas Estudiante 7 y 11: yo también pensé lo mismo Estudiante 9: Era un poco constante <p><i>¿Cree que en algún momento alguien podría llegar a engañarse/cambiar?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiante 15: sí porque cualquier persona tenía la posibilidad de quedarse callada y fingir ser la mamá gallina <p><i>¿Fue sencillo comunicarte con las demás personas con la palabra "pío"?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiante 3: No realmente porque una sola palabra no puede expresar los sentimientos de miedo o inquietud que se tienen Estudiante 21: cumplimiento es que también el tono con el que se dice puede dar una idea, pero puede que el resto no lo entienda. 	
Dificultades (formas de las instrucciones, seguimiento de instrucciones, niveles de escucha)	<p>Posteriormente, se realizó la galería expositiva, en la cual, las estudiantes respondieron a las diferentes preguntas orientadoras formuladas por los maestros: ¿podría estar relacionado este personaje con alguien de su vida real? ¿En cuál momento de la obra logra identificar que ese personaje sintió miedo? ¿Fue hacia un suceso o hacia otro personaje? ¿por qué sintió miedo? ¿Qué hubiese pasado si el personaje no hubiera sentido miedo?</p> <p>Luego de realizar la galería, se responde una serie de preguntas para concluir la clase:</p> <p>¿Cómo creen que el miedo hacia los demás puede afectar nuestras decisiones o acciones en la vida cotidiana?</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiante 20: Esto puede intervenir gravemente en la vida de esa persona creando inseguridades y problemas personales Estudiante 14: El miedo detiene a las personas de hacer lo que quieren o hacer lo que quieren <p>2. ¿Qué creen que sería necesario para construir una sociedad donde el miedo no sea un obstáculo para conseguir las cosas sino un catalizador para conectar?</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudiante 17: Que los niños experimenten el miedo desde pequeños para que de grandes no lo tengan tanto Estudiante 19: Que en los colegios nos enseñen sobre el manejo de las emociones Estudiante 6: debería de enseñarse a los niños a que fallar no es algo malo y a que no todo tiene que ser perfecto como las notas del colegio y la manera de ser. Estudiante 8: también puede ser tener espacios seguros donde compartir con el resto de personas y entender que no todos son malos o quieren hacer cosas malas 	
Reflexiones y Aprendizajes alcanzados (Cumplimiento o no de los objetivos y su reflejo en logros, además de sus posibles razones)	<p>Se cumplieron los objetivos de la actividad ya que la mayoría de las estudiantes expresaron y mostraron en las exposiciones el proceso de razonamiento crítico que llevaron a cabo para analizar sus respectivos personajes e identificar sus características personales y emocionales, identificando el miedo o temor como una emoción política presente en contextos narrativos.</p> <p>Igualmente, las estudiantes trascendieron de la lectura crítica de tal modo que conectaron lo leído con aspectos de su vida real para desarrollar un pensamiento crítico más complejo.</p>	

Anexo I: galería expositiva con grabaciones de audio y sus transcripciones.

<https://drive.google.com/drive/folders/149jkmya8wXEo-3t6V->

[m2pwQXEfLH7vgB?usp=sharing](#)

Anexo J: conversatorio con grabaciones de audio y sus transcripciones.

<https://drive.google.com/drive/folders/1jCLcE7EVX8Mc2LSXEdiqCi7zRCD6nFF?usp=shar>

[ing](#)

Anexo K: globos de la vida con grabación de audio y su transcripción.

https://drive.google.com/drive/folders/1LPQqfrJ56r2e2JFwaZmYxPZvgQI5XO_K?usp=drive_link

Anexo L: entrevista final realizada por la profesora titular.

Entrevistador: David Santiago Urbano Medina
 Entrevistado: Amparo Amador
 Fecha:
 Lugar: Colegio La Merced IED

Introducción

Entrevistador: Buen día, profesora. Muchas gracias por tomarse el tiempo para realizar esta entrevista. El objetivo es comprender e identificar mejor el avance de las estudiantes del curso 1004 en cuanto al desarrollo de sus capacidades y el reconocimiento de algunas emociones políticas. Sus respuestas serán muy valiosas para la presente investigación.

Desarrollo de capacidades críticas

1. ¿Se ha desarrollado el pensamiento crítico junto a sus capacidades (como la argumentación, razonamiento, toma de decisiones) en las estudiantes luego de finalizar la propuesta de intervención pedagógica?
 - Si, por supuesto que ha habido un avance. Ayer por ejemplo estuvimos leyendo algunos fragmentos sobre la argumentación y fue interesante observar cómo ellas hacían la crítica hacia los mismos comentarios del texto y asumían una postura frente a lo que estábamos leyendo.

2. ¿Ha observado el fortalecimiento de alguna capacidad por encima de las otras? ¿De qué manera?

- Fijese que ayer notaba cómo algunas estudiantes estaban tomando liderazgo y estaban generando juicios de una excelente manera; una de ellas se puso de pie, tomó la voz del grupo, decidió lo que se iba a hacer y les explicó a sus compañeras. También puedo destacar como una de las niñas también decidió tener la responsabilidad de realizar y administrar diferentes actividades académicas en distintas formaciones en el colegio luego de que finalizaron las actividades con usted. Entonces si hay un liderazgo que ha relucido más que desde el inicio de año.

3. ¿Ha notado algún cambio en la manera en que las estudiantes discuten frente a temas políticos, sociales o académicos desde que finalizaron las intervenciones del practicante?

- Si, especialmente han adoptado una postura crítica no sólo hacia lo político, también hacia lo académico y lo personal. Ellas mismas han llegado a cuestionarse, hasta ahora, ¿por qué nos evalúan de esta manera y no de otra?. Por lo que claro que sí se han desarrollado estas capacidades desde las clases del practicante.

Retos y oportunidades

1. ¿Podría destacar algo referente del proceso de enseñanza, las actividades realizadas o la realización del trabajo investigativo desarrollado por el practicante?
 - Destaco el hecho de que sea un practicante comprometido, responsable, respetuoso, gentil, siempre puesto en su lugar, la buena conexión que generó con las niñas al punto de sentir gusto cuando iba a realizar alguna de sus clases. Además pude ver en usted un potencial impresionante porque le gusta leer, le gusta que las estudiantes no solo lean sino que reflexionen sobre lo leído, donde miren lo que hay entre las líneas y tras las líneas, también el hecho de que en cada clase lograba que las niñas asumieran una postura, buscaran como defenderla... yo, en verdad, lo felicito.