



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA  
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA  
VIGILADA MINEDUCACIÓN

**INFLUENCIA DE LOS INSTRUMENTOS LÚDICOS PARA EL DESARROLLO DE  
CAPACIDADES COGNITIVAS EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.**

**ÉDINSON HERNÁN IBÁÑEZ GARCÍA**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
BOGOTÁ  
2019**

**INFLUENCIA DE LOS INSTRUMENTOS LÚDICOS PARA EL DESARROLLO DE  
CAPACIDADES COGNITIVAS EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS.**

**ÉDINSON HERNÁN IBÁÑEZ GARCÍA**

Trabajo de grado presentado a la Facultad de Educación para optar al título profesional de  
Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa Escolar

**ASESOR:**

**JOSE EDWAR ESCOBAR MEJÍA**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
BOGOTÁ  
2019**

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del presidente del jurado

Bogotá, D.C. 01 de Julio de 2019

**DEDICATORIA**

*Este proyecto está dedicado a mi familia, quienes con su apoyo incondicional han motivado la búsqueda de la sabiduría en el escenario de la educación.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios, a Jesucristo y a su Espíritu,  
por inspirar la luz de la perseverancia en mi educación;  
a mi esposa Marcela y mi hijo Juan Martín,  
por su inagotable paciencia y motivación y  
al grupo de asesores de la Universidad Santo Tomás,  
por sus orientaciones y aportes oportunos en el proceso de formación.*

## **ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD**

La Universidad no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo.

**TABLA DE CONTENIDO**

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN  | 8  |
| CAPÍTULO 1: PRELIMINARES                                  | 10 |
| 1.1. Descripción, delimitación y formulación del problema | 10 |
| 1.2. Justificación  | 11 |
| 1.3. Estado de la cuestión                                | 13 |
| 1.4. Contexto y sujetos de la investigación               | 19 |
| 1.5. Sistema metodológico                                 | 24 |
| CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA                           | 27 |
| 2.1. C.1 Filosofía para niños                             | 27 |
| 2.2. C.2 Teoría de las capacidades                        | 39 |
| 2.3. C.3 La Lúdica  | 48 |
| CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN   | 57 |
| 3.1. C.1 Filosofía para niños                             | 57 |
| 3.2. C.2 Lúdica   | 61 |
| 3.3. C.3 Capacidades cognitivas                           | 67 |
| CONCLUSIONES  | 72 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS                                | 78 |
| ANEXOS  | 80 |

## INTRODUCCIÓN

*(...) “El enfoque de las capacidades...se pregunta qué cosas, de entre las muchas para que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar.” (Nussbaum, M. 2012 p. 48)*

El presente proyecto de investigación busca demostrar la manifestación de capacidades cognitivas que surgen de la Filosofía para Niños (FpN), a partir de la selección de algunos instrumentos lúdicos para estudiantes de 7 a 11 años de edad en el colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, ubicado en el barrio La Fragua al centro de Bogotá.

Con el fin de indagar sobre las posibles competencias críticas que suscita la propuesta de la FpN, se hace indispensable analizar el objetivo de los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes, a partir de la noción de “capacidades funcionales” (Nussbaum, M. 2012) en donde tales conceptos que forman parte del desarrollo del niño, son constitutivamente significantes en cuanto a las relaciones del ser con la sociedad, de hecho, hacen parte de la competencia ciudadana del estudiante.

Para responder al desarrollo del tema, el proyecto de investigación se divide en tres partes fundamentales: ubicación del problema de investigación frente a la descripción, objetivos, justificación y delimitación del proyecto; la segunda parte profundiza en los referentes



investigativos, teóricos y metodológicos del proyecto; y la parte final recolecta las conclusiones y hallazgos que resultan de la aplicación de los instrumentos para argumentar las perspectivas que fundamentan la respuesta a la pregunta de investigación.

Este proyecto de investigación intenta proponer la selección de algunos instrumentos lúdicos para soportar la hipótesis del juego como un elemento que garantiza el aprendizaje significativo ejercitando las capacidades críticas que surgen de la propuesta de la FpN. La relación entre instrumentos lúdicos y las capacidades funcionales nace de la oportunidad que genera el escenario de la FpN, en donde la pregunta por las competencias críticas que resultan de los lineamientos para estudiantes en el nivel de educación media también pueden generarse, afianzarse y desarrollarse en las etapas de educación básica primaria.

El investigador que desee profundizar en la lectura de éste proyecto de investigación, no sólo podrá ampliar la visión interpretativa de la filosofía para niños, sino que también tendrá la necesidad de preguntarse por la pertinencia de los instrumentos lúdicos que alimentan otras dimensiones de la educación en el estudiante para crear capacidades; por tanto, la propuesta se suma al cultivo de la FpN con el fin de favorecer la transversalidad del pensamiento crítico como una actitud de formación permanente en el dinamismo de la enseñanza y el aprendizaje.

## CAPÍTULO 1: PRELIMINARES

*(...) “FpN se funda en el supuesto de que el niño puede ser un interlocutor intelectual competente, es decir, alguien que está en condiciones de llevar un diálogo basado en razones siempre que se garanticen las condiciones básicas de escucha, respeto, indagación y permanente autocorrección por parte de la comunidad de búsqueda e interrogación en la cual empieza a participar desde los primeros niveles de desarrollo escolar” (Pineda, 2004, p. 9)*

### **1.1. Descripción, delimitación y formulación del problema**

El propósito de este proyecto de investigación busca demostrar la manifestación de capacidades cognitivas que surgen de la Filosofía para Niños (FpN), a partir de la selección de algunos instrumentos lúdicos para estudiantes de 7 a 11 años de edad en el colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, ubicado en el barrio La Fragua al centro de Bogotá.

En primera instancia, es necesario interpretar los lineamientos que sustentan la aplicación de la FpN en el colegio, después seleccionar algunos instrumentos que posibiliten las capacidades cognitivas en los estudiantes, y por último relacionar la utilización de los instrumentos

seleccionados con las capacidades cognitivas para aplicarlos y determinar los factores de influencia.

Partiendo del referente en el cual se definen los lineamientos y las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media, se indaga sobre los fundamentos que hicieron posible la FpN en el Estado a partir de las competencias entendidas en los artículos para el desarrollo de competencias del MEN como: “...el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar, y transformar el mundo en el que viven”. (2014) No obstante, tales competencias pueden interpretarse como una reducción del acto educativo en donde la lectura de los aprendizajes necesita ponerse en función de la sociedad, no como un acumulado de conocimientos, sino como una capacidad funcional. (Nussbaum, M. 2014).

La definición de competencias dentro del sistema educativo colombiano se conoce como un conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades que se relacionan entre sí para facilitar el desempeño de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. (Recuperado el 9 de septiembre 2019, de <http://mineduacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/>)

No obstante, tales competencias pueden interpretarse como una reducción del acto educativo en donde la lectura de los aprendizajes necesita ponerse en función de la sociedad, no como un acumulado de conocimientos, sino como una capacidad funcional. En medio de tal panorama, la crisis del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación básica y media, ha permitido evaluar el rol de la Filosofía en la formación de los estudiantes para buscar indicios de fracturas entre los conocimientos que se transmiten como informaciones y aquellos que se construyen como aprendizajes significativos.

La respuesta a tales búsquedas ha favorecido la intervención de programas que mitigan la crisis del pensamiento crítico; sin embargo, su permanencia también depende de un adecuado tratamiento para que su significación se vincule a una proyección social. Con el fin de sostener una proyección social desde el ámbito educativo, es necesario indagar sobre los alcances de las competencias y la clase de capacidades que favorecen la función de saberes del individuo para la sociedad.

Para formular la correspondiente pregunta de investigación se ha tomado una de estas propuestas para descifrar el impacto en la construcción del conocimiento crítico en los estudiantes y las variables que favorecen las capacidades cognitivas; de tal modo que la pregunta de investigación se encuentra estructurada de la siguiente forma:

¿Qué factores influyen en la selección de instrumentos lúdicos para el desarrollo de capacidades cognitivas en la FpN aplicada a niños de 7 a 11 años de edad en el Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars?

Derivada de la pregunta de investigación se puede plantear el objetivo general que formula el siguiente enunciado:

Demostrar la influencia que surge de la aplicación de algunos instrumentos lúdicos para el desarrollo de capacidades cognitivas en la FpN a estudiantes de 7 a 11 años de edad en el Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars.

El camino para llegar al cumplimiento de tal objetivo obedece a las siguientes particularidades, es decir, el postulado de los objetivos específicos:

1. Interpretar los lineamientos pedagógicos que surgen de la aplicación de la FpN en estudiantes de 7 a 11 años de edad.

2. Seleccionar algunos instrumentos que desarrollen las capacidades cognitivas.
3. Relacionar operativamente la utilización de algunos instrumentos lúdicos aplicados frente a las posibles capacidades cognitivas que emergen de la FpN.

## 1.2. Justificación

El presente proyecto de investigación está enfocado a buscar manifestaciones de capacidades cognitivas que resultan de la aplicación de la FpN, a partir de algunos instrumentos lúdicos intencionalmente seleccionados para desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas en los niños de 7 a 11 años de edad. Con respecto a tal intención, el MEN expresa:

*«La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes» (Ley 115 1994)*

En el quinto artículo de la misma ley, los fines de la educación son:

*«...el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; el estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica». Éste es el marco legal en el que se debe desarrollar la educación filosófica como formación de la persona. (Ley 115,1994, art. 5)*

Con el fin de limitar el interés personal que motiva la producción del proyecto, se responde a dos perspectivas objetivas: primera, despertar el uso y el fomento de la FpN teniendo en cuenta el soporte técnico que genera, afianza y desarrolla capacidades cognitivas en los niños; y segunda, considerar la utilidad de algunos instrumentos lúdicos para transformar los procesos de aprendizaje con un sentido significativo.

Los aportes que pueden generar el proyecto de investigación, permiten ampliar la interpretación de la propuesta de la FpN y favorecer el aprovechamiento de tal herramienta para mitigar la aparente crisis del pensamiento crítico en la educación básica y media. Adicionalmente, suma al escenario epistemológico de la filosofía, un criterio didáctico que pone en función del desarrollo de las capacidades cognitivas, la aplicación de instrumentos y técnicas que afiancen y hagan significativo el proceso de aprendizaje de los estudiantes en formación.

Si bien es cierto que en la actualidad, tanto educadores como funciones de la escuela, han focalizado sus esfuerzos por la construcción del conocimiento, también se debe preguntar por la articulación de capacidades cognitivas frente al método que redunde en propuestas y programas instrumentales para hacer del acto pedagógico un quehacer más significativo. En tal orden, someter a proceso de análisis los resultados de la investigación, no solo pone a prueba la relación entre teoría y práctica de la filosofía, sino que también deja en evidencia las oportunidades que solicitan del docente una mayor madurez para promover y desarrollar instrumentaciones que enriquezcan su ejercicio crítico para suscitar la construcción del conocimiento.

El desafío de esta propuesta de investigación debe demostrar que el desarrollo de capacidades cognitivas es un proceso continuo que se puede abordar en las etapas iniciales de la educación, siempre y cuando, sea orientado con una intención significativa, pertinente y adaptada en la generación y transformación del pensamiento crítico de los constructores del conocimiento. En

cuanto al contraste que relaciona la FpN con la lúdica, cabe resaltar el desempeño del juego como soporte de significación en el proceso de aprendizaje, por tanto, también se formula como reto las preguntas que propicien la intención del juego como un eje transversal de las capacidades cognitivas dentro de la interdisciplinariedad.

Finalmente, la pretensión de este proyecto data en la aplicación selectiva de algunos instrumentos lúdicos en el espacio de la FpN, mediante la investigación documental que resulta de tal práctica. Su análisis responde a las oportunidades que promueven la relación entre la FpN y los instrumentos lúdicos para desarrollar capacidades cognitivas y postula nuevos espacios de profundización en el ámbito práctico del quehacer pedagógico.

### **1.3. Estado de la cuestión**

**1.3.1** Niño, A. (2008). Proyecto Sifco: Hacia la conformación de redes de investigación de la filosofía en Colombia. Hallazgos.

El artículo tiene como pregunta de investigación: ¿se puede hablar de comunidad científica en filosofía? El desarrollo de la pregunta realiza una distinción entre la filosofía y el hacer filosofía, abarcando una reflexión sobre la filosofía latinoamericana en donde las interpretaciones de la filosofía como ciencia reducen el quehacer filosófico. Una de las conclusiones más importantes del artículo es la estructura que propicia la relación de los estudios filosóficos con la cultura y el contexto social.

El artículo aporta a la investigación una perspectiva más amplia sobre los horizontes de la investigación filosófica en donde la generación del pensamiento crítico se genera como un marco de relación entre los contextos educativos y sus experiencias culturales.

### **1.3.2** Díaz, A. (2013). Consideraciones sobre la filosofía de la educación.

El artículo formula como pregunta de investigación: ¿cómo se interrelacionan la filosofía y la educación a partir de las disciplinas? Para la resolución de tal pregunta el autor hace una interpretación de la filosofía en el ámbito de las ciencias de la educación, aclarando los conceptos y criterios para formalizar la filosofía como una ciencia de la educación a favor del desarrollo del individuo. La conclusión del autor es que la filosofía debe responder a unas utilidades de la ciencia práctica en el escenario de la educación, por el hecho de tratarse como una parte constitutiva del pensamiento del individuo, cuyo menester es la subordinación a las intenciones de la educación.

El aporte del artículo a la investigación es posibilitar las competencias desde la educación en el ámbito filosófico, con el fin de habilitar los desarrollos del pensamiento de los estudiantes mediante la interacción que resulta entre la práctica y la teoría.



### **1.3.3** Mariño, A. (2012) La educación filosófica como experiencia y posibilidad.

El artículo plantea como pregunta de investigación: ¿qué es la actitud filosófica y cómo se propicia desde la educación? Con el objetivo de formular la importancia del desarrollo de la actitud filosófica, el autor realiza una relación entre los educandos y los educadores, describiendo las prácticas que generan actitudes filosóficas dentro de los procesos pedagógicos y educativos. La conclusión del autor es que “la pregunta” en el escenario filosófico hace parte de una experiencia filosófica en donde la cotidianidad de los individuos se transforma y potencializa las capacidades de los protagonistas de la razón.

El aporte a la investigación formula una confrontación entre la filosofía como transmisora de conocimiento y la filosofía como constructora de conocimiento, en donde la práctica y la teoría genera una metodología que hace parte de una actitud que reposa y se edifica a partir de las capacidades sociales.

### **1.3.4** Ramos. J. (2011). Investigación lúdica y aplicada.

El artículo de investigación formula la pregunta: ¿cómo responder a la metodología de la educación en los contextos donde la antropología del individuo aplique dentro de la cultura un ejercicio del juego para su significación? El objetivo del artículo de investigación es presentar una síntesis sobre la investigación que genera la experiencia del juego frente a la antropología transversal; el autor desarrolla por etapas el trabajo de habilidades humanas realizando un vínculo

entre la educación y la dialéctica del juego. La conclusión del autor redundante en el favorecimiento de estrategias didácticas adecuadas para el ejercicio educativo e investigativo.

El aporte a la investigación es conceptualizar y definir criterios sobre el juego y la forma en que se adopta el conocimiento aplicado en escenarios lúdicos.

### **1.3.5 Jaramillo. D. / Murcia. N. (2013). Los mutantes de la escuela.**

El artículo de investigación formula la pregunta: ¿cómo se relaciona el recreo con el desarrollo espacial del niño dentro de su ejercicio educativo? El autor presenta una postura crítica sobre la utilización del recreo como una herramienta autoritaria que impide la posibilidad de configuración social de los estudiantes. La investigación recolecta experiencias del recreo en los estudiantes y distingue la capacidad de motivar las habilidades sociales de los estudiantes. La conclusión es que el recreo debe ser interpretado como un proceso de socialización en donde la libertad y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes se fomenta.

El aporte a la investigación propone el recreo como un escenario de aprendizaje en donde la socialización está regulada por la libertad crítica del individuo y sus aptitudes críticas para fomentar ambientes de aprendizaje.

### **1.3.6 Galvis, Á. (2014). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos, interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos.**

El artículo de investigación se cuestiona en torno a la pregunta: ¿cómo preparar los escenarios del contexto con las necesidades actuales de la educación? Para responder a esta inquietud el autor presenta el proyecto de “ludomática” como una estrategia pedagógica no convencional para mediatizar a los educadores en los ambientes de aprendizaje interactivos. El proyecto hace un análisis de los retos de la educación teniendo en cuenta las necesidades de la interactividad para llegar a una transformación de la percepción educativa. La conclusión del autor es habilitar la probabilidad de la percepción educativa haciendo proyecciones con las herramientas informáticas en donde el micro-mundo de las alternativas del desarrollo tecnológico impacta las capacidades tanto de educandos como de educadores.

El aporte al proyecto de investigación propone el fomento de las herramientas interactivas para suscitar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, de tal forma que se reevalúen los esquemas tradicionales del sistema de adquisición del conocimiento.

### **1.3.7 Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias.**

El artículo de investigación se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo preparar a los estudiantes para una vida profesional? Con el fin de responder a esta inquietud, el autor presenta un modelo de funcionalidad de las competencias en favor del proceso educativo para promover un sistema de orientaciones de tipo investigativo. En este orden de ideas se muestran los antecedentes de tipo didáctico en donde las competencias marcan el horizonte de la formación integral del individuo. Posteriormente se comparan las competencias con la realidad del sistema educativo actual y se postulan unos escenarios de acción para desarrollar la propuesta; el autor

concluye que las competencias deben ser vistas desde una disciplina de valores, pero deben vincular las habilidades del estudiante en el ámbito laboral y profesional en donde los ejes del aprendizaje logren transversalidad en el sentido de vida.

El aporte del artículo al proyecto de investigación ofrece una perspectiva sobre las competencias de los estudiantes y la propone en clave de operacionalización con el fin de ofrecer un campo de aprendizaje más flexible y significativo frente a la inclusión de un nuevo sistema educativo.

## **1.4 Contexto y sujetos de la investigación**

### **1.4.1 Zona de influencia**

Lineamientos constitutivos de la Institución.

“...Por el cual se expide, aprueba y adopta el Manual de Convivencia para el año 2018 del COLEGIO PARROQUIAL DEL SANTO CURA DE ARS.

El Consejo Directivo del COLEGIO PARROQUIAL DEL SANTO CURA DE ARS, en uso de las facultades que le confiere la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994 y la Ley 1620 de 2013.”

**ARTÍCULO PRIMERO:** Expídase, apruébese y adóptese el Manual Académico y de Convivencia del COLEGIO PARROQUIAL DEL SANTO CURA DE ARS para el año escolar 2018 en todos sus ejes de acuerdo a la Ley 115 de 1994 (Artículos 73 y 83), el Decreto 1860 de 1994 (Artículo 17), la Ley 1620 de 2013, decreto 1965 de 2013 y Guía 49 del MEN. (C.P.S.C.A. / A.E. 2018, p.8)

El Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, pertenece al sistema educativo de la Arquidiócesis de Bogotá, por tanto, su estructura confesional es un común determinante para el desarrollo del planteamiento humanístico de los 16 planteles en los cuales se refleja el ejercicio del acto educativo. El Colegio parroquial del Santo Cura de Ars cuenta con un aproximado de doscientos sesenta y cuatro (264) estudiantes en la actualidad, distribuidos en educación básica primaria, secundaria y media. El equipo de docentes lo integran dieciséis (16) licenciados formados en humanidades, ciencias, literatura y competencia ciudadana. (Ibáñez, É. 2018)

#### **1.4.2 Descripción del contexto**

El Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, se encuentra ubicado entre el barrio la **Alquería**, cuyos antecedentes provienen etimológicos y sociales son - Finca de buenas tierras para labores de campo, y **Fragua** - Fogón donde se calcinan los metales para la forja. Antes de las casas y edificios, había un potero con muchas vacas y de ahí el nombre, también anteriormente muchos de los primeros habitantes del barrio trabajaban en forjas, hasta que se "civilizaron" Está ubicado al Suroriente de la localidad octava de Kennedy, se extiende en forma triangular al sur de la Avenida Primero de Mayo hasta la calle 37 sur (antigua diagonal 40 sur), entre la Avenida (Carrera) 68 y la Avenida Ferrocarril del Sur. El origen de este Barrio se remonta a mediados del siglo pasado, conformado por campesinos procedentes de diferentes departamentos cercanos, unos desplazados por la violencia y otros en la búsqueda de oportunidades y de un mejor futuro para sí mismos y para sus familias.

Los primeros pobladores tuvieron que afrontar las inclemencias del clima y los múltiples sufrimientos ante la carencia de vías, de medios de transporte y de servicios públicos, que hoy se

han superado en gran parte como resultado del esfuerzo y persistencia de sus residentes a través de varias generaciones, y el desarrollo de la Ciudad Capital. (Ibáñez, É. 2018)

### **Contexto actual:**

Los límites del contexto de investigación son:

- Norte: Barrio Floraria.
- Sur: Barrio Villanueva.
- Oriente: Barrio Talavera.
- Occidente: Barrio Alquería.

(Tomado de: <http://escritosrazonsensible.blogspot.es/1454987937/historia-barrio-alqueria-la-fragua/>)

### **1.4.3 Los sujetos de la investigación**

El Colegio cuenta con 264 estudiantes activos entre los grados de jardín a undécimo; 102 pertenecen al género femenino y 162 al género masculino. El 3% de los estudiantes (8 activos) pertenece al estrato 2 y el 97% (256 activos) al estrato 3. La gran mayoría de los estudiantes provienen de un estrato medio que les permite acceder a unas posibilidades de vida digna, favoreciendo incluso, la proyección de vincularse a los estudios superiores. De hecho, según datos ofrecidos por la rectoría, aproximadamente el 70% de los estudiantes de grado 11 ingresan a la universidad.

- Estratos predominantes: 2 y 3.
- Tipo de Vivienda: Propias, Arrendadas, Comerciales, Bodegas.
- Actividad económica: Comercial, Industrial.
- Sitios de interés: Parque distrital La Fragua.

- Infraestructura pública: Pavimentación al 95%, Un parque distrital, 5 parques intermunicipales, 2 Bancos, 1 Colegio Público, 4 Privados.
- Infraestructura Vial: 4 vías principales de acceso, Cll. 27, Cra, 30, Av. 1 de Mayo, Calle 8.
- Cobertura de servicios públicos: Agua (99.5%), Alcantarillado (99.6%), Energía Eléctrica 99.7%), Gas Natural (83.5%), Teléfono (88.1%) y servicios adicionales complementarios. (DANE. 2006, p. 23)

Los estudiantes seleccionados para proponer la posibilidad de la muestra se determinan por el nivel transitivo primaria a secundaria, es decir, niños que realizan procesos académicos entre el (4°) cuarto grado al (6°) sexto grado. Se hace indispensable ampliar el horizonte del género en los estudiantes, puesto que las interpretaciones también pueden verse afectadas por una convivencia compleja de competitividad y prejuicios fundados en el ambiente escolar; por tanto, dentro de la muestra también se buscará sopesar el complemento de pensamiento crítico constructivo entre varones y mujeres.

Los niños seleccionados intencionalmente llevan un proceso de tres semestres vinculados al programa de FpN de la institución, sin embargo, hasta el cierre del primer semestre del año 2019 permanecen en el programa 24 niños y niñas quienes manifestaron un impedimento para su continuidad en la propuesta; 5 de ellos conforman la muestra hasta el cierre de la investigación: 4 niños, 2 de 10 años de edad, 1 de 11 años de edad, 1 de 7 años de edad; y 1 niña de 11 años de edad:

**1. MARÍA CAMILA GIRALDO RAMOS.**

Acudiente autorizado: ADRIANA PARTICIA RAMOS.

**2. JESÚS ADRIÁN GIRALDO RAMOS.**

Acudiente autorizado: ADRIANA PARTICIA RAMOS.

3. JUAN DANIEL VILLAMAR RODRÍGUEZ.

Acudiente autorizado: KARIN RODRÍGUEZ.

4. SAMUEL ALEJANDRO OJEDA MÉNDEZ.

Acudientes autorizados: JUAN CARLOS OJEDA / YULI ALEXANDRA MÉNDEZ.

5. JUAN ESTEBAN PACHÓN ANZOLA.

Acudientes autorizados: NELSON YAIR PACHÓN / YINNA ANZOLA.

Algunos de los niños presentan situaciones complejas dentro de la convivencia familiar, sin embargo, sus niveles académicos superan los aparentes vacíos educativos debido a una aparente asimilación crítica de sus experiencias, por tanto, la idoneidad para la selección es auténtica y propone a la investigación un lenguaje adecuado. En cuanto a su procedimiento analítico, se puede llegar a la deducción de ser individuos ajenos a las opiniones religiosas o culturales propias de su contexto, es decir, niños que han tomado decisiones radicales en cuanto a su postura trascendental sobre la dimensión religiosa apoyado por el descubrimiento de su identidad personal.

La parte restante de la muestra manifiesta vivir en familias nucleares estables, de hecho, sus interpretaciones cotidianas mantienen lógicas basadas en el funcionamiento adecuado del orden y la regulación controlada del ambiente, por lo cual, sus juicios estarán sujetos a condicionamientos fundados por la tradición y la disciplina generacional.

- Fundamentos epistemológicos y metodológicos

En este espacio se determinan las principales categorías que fueron tenidas en cuenta para proponer el fundamento de la investigación. El proyecto de investigación cuenta con tres categorías esenciales que son: el grupo objetivo que atiende las unidades analíticas en el rango de



niños y niñas de 7 a 11 años de edad, la lúdica que utiliza algunos instrumentos para impactar las capacidades cognitivas de los niños, y la filosofía para niños que es el escenario para articular los lineamientos y los instrumentos lúdicos.

Frente a las unidades analíticas mencionadas con anterioridad, es importante mencionar que el método experimental puede llegar a determinar las condiciones que controlan la conducta: Cole, M. (2009), p.31. La muestra se encuentra sujeta a cambios de metodología y de lenguajes que estimulan la búsqueda de respuestas que permitan pronosticar un horizonte epistemológico, es decir, que, como todo círculo interactivo entre aprendizaje, enseñanza y conocimiento, la mediación siempre se podrá adaptar a la clase de respuestas que estén vinculadas al proceso cognitivo de los niños.

El método experimental para la muestra permitirá realizar comparaciones constantes de variables como actitudes, inquietudes, roles o percepciones particulares que sean razón de la causa y el efecto. Con la amplitud interpretativa de los resultados del experimento, es natural que las condiciones habituales que se definan por los “procesos psicológicos superiores” (Vygotsky, 2009) definan cuantitativamente procesos ocultos de aprendizaje identificados con una historia comportamental; sin embargo, para evitar cualquier tipo de ambigüedad en cuanto al cumplimiento de los objetivos del proyecto de investigación, se hace necesario mencionar que los fundamentos derivados de la interpretación de tales conductas tienen la intención de vincularse a una función propia de las categorías de la investigación y que su regulación controlada también se equilibrará por la inclusión de ayudas externas, como por ejemplo, la utilización de algunos recursos lúdicos.

Frente al recurso lúdico, la idea que dirige las intenciones de la investigación, responde a un enfoque cualitativo en donde las experiencias narradas ofrecen un diagnóstico observable; de esta

manera, el diseño y la construcción de las actividades postuladas para las propuestas de la FpN, también controlan y limitan los materiales que formulen relaciones cognitivas con el fin de determinar datos más concretos sobre la intencionalidad de las prácticas y el hallazgo de evidencias que den razón sobre la continuidad adecuada de los procesos cognitivos. La pertinencia de los juegos vinculados al programa no solo se encuentran supervisados por una postura filosófica, sino que también ha sido el esfuerzo mancomunado de áreas como de la informática y de lengua castellana, con el objetivo de ampliar las perspectivas de la interpretación y de enriquecer los resultados de la investigación sobre los escenarios de la interdisciplinariedad, lo que quiere decir, que la metodología de la pregunta problematizadora también se encuentra avalada por docentes expertos en su área sin llegar a conclusiones arbitrarias de único análisis.

Para acceder a un espacio de relación entre la FpN, los sujetos de la investigación y la muestra, se construyeron problemas filosóficos propios de la edad de la muestra, con el fin de tabular las preguntas adecuadas para evidenciar el proceso cognitivo, es decir, que al realizar la interpretación y el análisis de los datos, se puede llegar a una triangulación más eficaz en donde las etapas de la investigación se puedan comparar y confrontar con las posibilidades que construyen conocimientos críticos constructivos que favorezcan datos secundarios, como por ejemplo, la evaluación de los procesos cognitivos. (Llano, 2014)

Otro de los elementos epistemológicos del proyecto de investigación que permite una perspectiva de validez, lo determina el uso de la pregunta en el cual se pueden relacionar las tres categorías de la investigación sin llegar a vicios de interpretación, es decir, que no solo la influencia de la pregunta vislumbra el desarrollo de una capacidad cognitiva, sino que el sentido de la pregunta genera un proceso cognitivo que se legitima por la intención de la muestra y adicionalmente se confronta en una experiencia que busca argumentos, posibilidades, perspectivas, procedimientos

e indagaciones hermenéuticas de mayor profundidad. Finalmente, la evidencia de un debido proceso en cuanto a las intenciones de desarrollar las capacidades cognitivas se encuentra sustentado por el modelo pedagógico y las potencialidades que relacionan algunos enfoques, es decir, que la aplicación de la FpN desde una propuesta lúdica se alimenta no solo desde los espacios académicos, sino también del “currículo oculto” en donde el diálogo, el juego, el aprendizaje significativo, entre otros, superan las expectativas de la formación y por obvias razones, de las capacidades cognitivas de los niños.

### 1.5 Sistema metodológico

El presente proyecto de investigación propone como modelo epistemológico un enfoque hermenéutico con el fin de establecer un proceso de interpretación en donde el sentido de la propuesta relacione las capacidades cognitivas frente a una experiencia lúdica en el escenario filosófico.

Tabla 1.

| ELEMENTO           | DEFINICIÓN   | JUSTIFICACIÓN   |
|--------------------|--|---|
| <b>Enfoque</b>     | Cualitativo<br><br>El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico. Hernández, R. – Fernández, C. – Baptista, P. (2014) | Porque la muestra se debe medir más allá de los números.  |
| <b>Perspectiva</b> | Hermenéutica<br><br>En gran medida, acá se expresa un elemento fundamental respecto a la necesidad de "fundar" un modelo de análisis hermenéutico, en procura de ser   | Porque con el proyecto se quiere interpretar un fenómeno social en la educación.<br><br>La hermenéutica no solo |

|             |  |   |
|-------------|--|---|
|             | <p>objetivado para ser validado. Puesto que el comprender implica <i>"reconocer que nuestras pre-opiniones determinan nuestra comprensión. Comprender implica proyectar mantos de sentido, fundados en nuestras pre-opiniones, sobre aquello que procuramos comprender"</i>. Echeverría, (1997), p. 245.</p> <p>A modo de síntesis, lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que: <i>"El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica "</i>. Toledo, U. (1997) p.205.</p> <p>En este sentido, la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel. Se podría decir que la hermenéutica persigue: <i>"romper con particularidades simbólicas contenidas en la cultura, para romper con las interpretaciones del mundo que se ha construido (o heredado)"</i>.</p> | <p>interpreta fenómenos cualitativos, sino que permite relacionar las intenciones con las comprensiones y deducir hipotéticamente las variables de la significación en el comportamiento social.</p>  |
| <b>Tipo</b> | <p>Método Narrativo</p> <p>Los diseños narrativos pretenden entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron. Se centran en "narrativas", entendidas como historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente. Czarniawska, B. (2004), p.17. Las narrativas pueden referirse a: a) las biografías o historias de vida de personas o grupos (un líder histórico, un asesino en serie o un individuo común; un equipo deportivo que obtuvo grandes logros, un grupo directivo de una empresa —los</p>  | <p>El presente proyecto de investigación propone como modelo epistemológico el diseño cualitativo de tipo narrativo, con el fin de comprender el problema de manera detallada, acentuando en la dimensión antropológica y epistemológica de los estudiantes, para relacionar el contexto cultural con las posibles perspectivas históricas. (Sampieri, R. 2014. P. 472)</p> |

|                 |   |   |  |
|-----------------|---|---|--|
|                 | fundadores de Apple: Steve Jobs, Steve Wozniak y sus colaboradores principales—, etc.), <i>b</i> ) pasajes o épocas de sus vidas (un periodo de un paciente con una enfermedad terminal, personas que perdieron su patrimonio en una crisis económica y los desenlaces, etc.) y <i>c</i> ) uno o varios episodios, experiencias o situaciones vinculadas cronológicamente (historias de diferentes individuos respecto al planteamiento del problema). Por ejemplo, cómo vivieron y evolucionó el proceso de duelo de ciertas mujeres que perdieron a un hijo y el efecto que tuvo en su vida (secuelas). |   |  |
| <b>Técnicas</b> | <b>Recolección</b>  | Regularmente se utilizan como herramientas de recolección de los datos a las entrevistas, documentos (cartas, diarios, elementos en internet —mensajes o fotos en redes sociales— y electrónicos —comunicados vía teléfono móvil—, etc.), artículos en prensa, imágenes, audios y videos, artefactos, expresiones artísticas y biografías y autobiografías o historias de vida. En ocasiones, se consideran diferentes evidencias de cada participante sobre el planteamiento o fenómeno para desarrollar la narrativa individual (tal sería el caso de analizar una entrevista videograbada, documentos producidos, fotografías y objetos personales). | Porque la recolección de datos facilita la interpretación de las evidencias que determinan los instrumentos. |

Se opta por en el modelo epistemológico por el diseño cualitativo de tipo narrativo, con el fin de comprender el problema de manera detallada, acentuando en la dimensión antropológica y epistemológica de los estudiantes para delimitar las variables que resultan entre el contexto, la cultura y la historia de los actores de la investigación.

## CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

Con el fin de profundizar y proponer una jerarquía temática en cuanto a los ejes que se han propuesto con anterioridad, el presente capítulo pretende postular algunos de los referentes teóricos que hicieron posible iluminar el horizonte de la investigación; de hecho, permite comprender los puntos que articulan la finalidad de la investigación, suministrando las fuentes que favorecen la construcción de las hipótesis que den respuesta al objetivo primordial. Dentro del proyecto de investigación se presentan tres perspectivas que obedecen a las categorías preliminares, a saber: la filosofía para niños, las capacidades cognitivas, y el uso de instrumentaciones lúdicas; en este orden, se encuentran vinculados los referentes que posibilitaron la profundización del marco sin la intencionalidad de interpretar a priori los resultados que llegasen a articular los ejes de la investigación.

### 2.1 Filosofía para Niños

*“La llegada de la filosofía para niños exige que el inmenso corpus de la filosofía, la acumulación de cientos de años de saber filosófico, sea revisado para establecer cómo puede dosificarse en los sucesivos niveles de la educación elemental y secundaria”. (Lipman M. 1992 p.43).*

Para llegar a los fundamentos que soportan la primera categoría del proyecto de investigación, a saber, la *FpN*, es importante tomar distancia de las concepciones tradicionales de la educación filosófica y llevar a una situación más profunda la historia en donde la actitud de la reflexión emerge como un estilo del pensamiento para articularlo en un proceso de conocimiento específico como lo es en el caso de los niños. La *FpN* no es una propuesta que se reduce a la selección de

actividades que procuren el pensamiento de los niños, tampoco una rama didáctica para promover el interés de los jóvenes en la reflexión del conocimiento; en el presente proyecto de investigación se pretende interpretar la *FpN* como un sistema organizado de conocimientos intencionales que garanticen la apertura de las capacidades cognitivas para hacerlas funcionales en la cotidianidad analítica y sintética de los niños, aprovechando la significación que le aporta la lúdica y algunos de sus instrumentos como un factor integral del desarrollo y la formación humana.

Lipman afirma que uno de los objetivos más importantes de la *FpN* es ayudar a los niños a aprender a pensar por sus propias capacidades (1992) p. 129, sin embargo, la pregunta para emprender ese camino, no presupone afianzar conceptos propios de la educación de nivel media, como por ejemplo, la historia de las etapas filosóficas; al contrario, es un camino que interpreta la reflexión del pensamiento desde el origen de la civilización, puesto que proyectar ambiciosamente la explotación de esas capacidades es la finalidad de tal transformación, tanto a nivel personal como a nivel social.

Sobre la pertinencia de la *FpN* en la cotidianidad del aprendizaje y los intereses particulares que surgen como iniciativa de las intencionalidades del ser, Diego Pineda afirma:

*“...el aprendizaje no es un proceso que se pueda fácilmente programar, como lo han pretendido desde hace tiempo los tecnólogos de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso deliberado que, a la vez es el resultado de procesos de pensamiento propios, sólo marcha adecuadamente cuando el motor afectivo lo pone en funcionamiento”.* (Pineda, D. 2004, p. 9)

Tales afectos, según Pineda, representan una intención particular del individuo, lo que quiere decir, que la teoría de aprender lo que se quiere es tan relativa como la de seleccionar los aprendizajes que representan una funcionalidad para el interés particular, por lo cual, se hace necesario pensar en una propuesta que dinamice una concepción del conocimiento lejana de limitaciones sin perder de vista los procesos que responden al nivel cognitivo de cada actor del aprendizaje.

La *FpN* es una alternativa educativa formulada por el filósofo norteamericano Matthew Lipman a comienzos de los años 70's con la finalidad inicial de cambiar un paradigma educativo en donde la relación de verbos: “enseñar para aprender” manifiesta un cambio de sentido en la medida que la interacción del conocimiento se prepara con la intención de: “enseñar para pensar”; adicionalmente es un proceso concebido en un ambiente comunitario de indagación para afianzar y desarrollar la calidad de las preguntas y los lenguajes del aprendizaje recíproco en su carácter analítico y sintético.

Antes de desarrollar el referente teórico de esta categoría, se propone una ruta metodológica en la cual se profundizará sobre los fundamentos epistemológicos propios de la categoría, respondiendo al qué, al por qué, y al para qué de la *FpN* desde la concepción de Lipman. Posteriormente se intentará abordar el elemento didáctico desde la concepción de la profesora Claudia Llano, quien ha hecho práctica la intervención de la *FpN* en la ciudad de Medellín y sus aportes actualizan y relacionan la propuesta con el contexto educativo del país. Finalmente, para el aporte pedagógico se tomará la investigación de Diego Pineda con la intención de relacionar las posturas epistemológicas con las partes técnicas y prácticas de la *FpN*.

Con anterioridad se realizó una introducción general respondiendo al qué es la *FpN*, desde una perspectiva muy general que es el término de “civilización”, asimilando que la generación de una



actitud filosófica no se formaliza en la dogmática posición de un saber, sino en la reflexión que cuestiona al ser sobre sus capacidades más inmediatas como las que se originan en civilizaciones más antiguas que la de Grecia; en donde preguntarse por un sistema de organización o por sus necesidades más básicas hacen parte de una iniciativa del pensamiento que se formaliza en conocimientos regulares. Haciendo referencia a lo anterior Lipman expresa:

*“...El modelo tribal de educación, por el que niño se inicia en la cultura, de hecho, logra que la cultura asimile al niño. Al contrario, el modelo reflexivo de educación procura que el niño asimile la cultura”. (Lipman, M., 1992, p. 40-41)*

Es probable que la visión de Lipman al incluir dentro de sus argumentos la posibilidad de las comunidades de indagación, se hubiera permitido postular la cultura como un escenario para que el acto educativo se valide, sin embargo, al formularse tales aprendizajes como el esfuerzo del individuo para transformarse en una capacidad para ser funcional en la sociedad, se manifiesta en una opción para plantear la posibilidad de evaluar la función del ser cognoscente, es decir, el individuo hecho para la sociedad o la sociedad hecha para el individuo.

La *FpN* se origina respondiendo a la carencia de razonamiento y juicios lógicos en algunos de los estudiantes quienes seguían la educación de la filosofía en la década de los 60's en los espacios académicos de Matthew Lipman. Su inquietud se gesta en la intervención del proceso educativo de los estudiantes en su niñez para enseñarlos a pensar, sin embargo, para poder hacer efectiva la propuesta, tuvo que optar por la alternativa de la novela “El Descubrimiento de Harry”, en donde presentó una historia sobre cómo un niño descubría la filosofía a partir de procesos de pensamiento ordinarios para convertirlos en formulaciones problemáticas.

Sobre los trabajos de investigación de Jhon Dewey y Lev Vygotsky se inquieta por una educación en clave de “pensar” y no de “memorizar”; sin embargo, la propuesta reposa en el concepto de habilidades desarrolladas por cada estudiante cuya necesidad inmediata es la utilización de juicios y razonamientos que formalizan la complejidad de los conceptos. (Lipman, M. 2016) Por obvias razones el experimento toma fuerza al demostrar un avance mental en los niños de 11 años de edad quienes se habrían acogido a la propuesta *FpN*. En cuanto a las habilidades sociales de diálogo, los docentes manifestaron haber mejorado la calidad crítica recíproca; tanto el lenguaje como sus procesos lógicos de pensamiento se fueron adaptando a una complejidad más técnica en donde “...la filosofía se emplea para comprometer la mente del niño y satisfacer su apetito de significación”. (Lipman, M. 2016)

A partir de tales luces, Lipman deduce algunas dimensiones del conocimiento que se gestan a partir de la propuesta; entre ellas destaca: el interés de los niños, la emoción por el análisis, las aperturas del pensamiento crítico, la resignificación de los valores, el resurgimiento de la creatividad, y el cuestionamiento por el conocimiento compartido en comunidad. A pesar de ser dimensiones que abarcan diversas disciplinas con objetivos específicos claros, una metodología apropiada para desarrollar la idea de la *FpN* se ejercita en el ámbito de la racionalidad y la democracia, es decir, la interacción entre dos realidades de indagación cuyos escenarios son la particularidad y la alteridad. Dentro de las fuentes que soportaron la propuesta de Lipman se encuentran: Jhon Dewey, quien habla sobre la creatividad y la dimensión social del niño; Justus Buchler, quien se pregunta por la naturaleza del juicio humano y su rol educativo; Lev Vygotsky, quien hablara sobre la inteligencia y el desarrollo humano del niño; Jean Piaget, quien aporta con la relación entre el pensamiento y el comportamiento; Gilbert Ryle, quien profundiza con la relación de lenguaje y enseñanza; George Herbert Mead, quien ahonda con la situación del ser

social; Ludwig Wittgenstein, con la relación social y sus expresiones del lenguaje. (Lipman, M. 2016)

Con el fin de optar por un término concreto de la *FpN*, es importante partir de una evidencia analítica en donde el ejercicio de la filosofía tiene diversas vertientes, es decir, que su composición data en un cuerpo compuesto de dimensiones como, por ejemplo: la metafísica, la antropología, la ética, la estética, la lógica, etc. Aquí la *FpN* toma gran importancia porque se cuestionaría sobre las limitaciones que debería abarcar una propuesta, puesto que sería redundante hablar de las intenciones que cada una de las respuestas analíticas puede manifestar, expresando de esta forma que términos como: filosofía con niños, propuesta pedagógica, proyecto o movimiento, dejaría de por medio una definición concreta de la *FpN*.

Ante lo anterior, Diego Pineda expresa una de las aproximaciones más sensatas para postular la *FpN* en el presente proyecto de investigación:

*“...la manera más adecuada de comprender el asunto es diciendo que FpN, es un proyecto de educación filosófica, es decir, no solo un método para enseñar filosofía a los niños o una determinada concepción sobre el valor pedagógico de la filosofía, o solo actividades o planes desarrollados por filósofos y educadores para promover las capacidades de reflexión filosófica de los niños, sino una pretensión más amplia: la de proponer y sustentar la idea de que la educación en el futuro deberá ser una educación filosófica, es decir, una educación en la cual el aprendizaje logrado ha de ser fruto del trabajo reflexivo de los propios niños más que de la enseñanza directa de los maestros...” (Pineda, D. 2004 p. 54 ss)*

El proyecto de investigación, en este sentido, no tiene la intención de ser una crítica al sistema de educación filosófica, sino más bien, de abrir los horizontes de su acción y la interpretación desde las potencialidades que los sujetos, actores de la propuesta, manifiestan, generan, desarrollan y aplican en los espacios de su formación pedagógica.

En cuanto al para qué de la FpN, es fundamental decir que su intencionalidad apunta a descubrir, afirmar y desarrollar las capacidades de razonamiento en la cotidianidad, es decir, el cultivo del uso adecuado del pensamiento en donde procesos analíticos, sintéticos y conceptuales, entre otros, se construyen en la cotidianidad del ser. Con respecto a la afirmación anterior, la maestra Claudia Llano a mediados del año 2012 ha propuesto un programa desde la ciudad de Medellín llamado *“Sofía: filosofar con niños y adolescentes, filosofar con todos”* cuyo objetivo principal fue responder a la pregunta: ¿es posible enseñar la filosofía a los niños? y con la especificidad de justificar el cómo, porqué y para qué enseñar la filosofía en los niños.

Al respecto de tal propuesta, la maestra Llano afirma lo siguiente:

*“El programa Sofía busca: ...independientemente de que los saberes específicos vayan a cambiar por décadas en las instituciones educativas, desarrollar el conocimiento fundante; ...es el desarrollo de las actitudes filosóficas que han dado lugar a cualquier arte o ciencia como lo son la capacidad de asombro, la capacidad de cuestionar, de preguntar, el disfrute del silencio y la soledad para la creación...” (Llano, C.T. 2012 entrevista P. Modernos)*

En Colombia recientemente se han tratado de aplicar programas disciplinarios que respondan al déficit del pensamiento crítico en las instituciones educativas; por tal motivo, uno de los programas que ha llevado un seguimiento soportado con referentes teóricos y sus respectivos

análisis de datos es el programa de la maestra Llano. El programa es un instrumento diseñado en tres etapas entre las cuales se realiza un diagnóstico, se responde a los precedentes y se evalúan las evidencias, de hecho, su recorrido ha sido registrado en la búsqueda de la continuidad a lo cual se aspira relacionar y poder aplicar en el sistema formal de la educación.

Ciertamente al plantear un programa educativo, deben existir unos fundamentos metodológicos que puedan dar razón al desarrollo de los contenidos propios de la disciplina y adicionalmente evaluar constantemente los alcances de las metas propuestas desde el principio, por tanto, la indicación del tipo de destrezas específicas que se desean alcanzar y las formas de evaluar los desempeños del programa son imperativas en esta categoría para poder relacionar con las demás categorías del proyecto de investigación su ejercicio práctico.

Una gran parte de tal deducción es el resultado de la crítica a la limitación del pensamiento en las instituciones educativas contemporáneas en la cual Mathew Lipman formula:

*El pensamiento rígido que caracteriza a tantos niños durante cierto periodo, después de iniciar su periodo escolar, es consecuencia directa de la conducta anquilosada y anquilosante de sus compañeros, a quienes no se les permite comportarse como una comunidad reflexiva. Con este hallazgo magistral, Vygotsky reveló lo que probablemente constituye la causa más común del fracaso educativo – el error de no convertir el aula en una comunidad de indagación discursiva.*

*(Pineda, D. 2004, p. 83)*

Sobre tal afirmación es fundamental decir que las opciones que se ofrecen desde las comunidades de indagación no solo responden a la justificación de la *FpN*, sino que también responden al

objetivo de ella, puesto que exige un diálogo permanente a partir de unos intereses de tipo específico que determinan el rumbo de la indagación filosófica. Otro horizonte para postular una de las categorías primordiales del proyecto de investigación tiene que ver con las “habilidades cognitivas” sugeridas por el maestro Diego Pineda, las cuales se dividen en cuatro que son:

- A.** Las habilidades de razonamiento orientadas por el sentido de la inferencia inductiva, deductiva, abductiva, probable y analógica; en la *FpN* tales habilidades se traducen en el reconocimiento de las inconsistencias y contradicciones, las inferencias a partir de una premisa, el postulado de silogismos a partir de dos premisas, la extracción del silogismo condicional, la estandarización de las reglas lógicas, la realización de generalizaciones apropiadas, la elaboración de razonamientos y su pertinencia, el reconocimiento de falacias informales, y la evaluación y distinción de las razones del diálogo.
- B.** En cuanto al tipo de habilidades de indagación que buscan motivar la exploración, mejorar la calidad de la comprensión y la resolución de un problema, *FpN* lo traduce en: la formulación de preguntas, la identificación de supuestos, la relación analítica sintética, la utilización y prevención de ambigüedades, la evaluación de prioridades, el descubrimiento de alternativas, la construcción de hipótesis, y la anticipación y predicción de posibles consecuencias.
- C.** También se encuentran las habilidades de formación de conceptos que permite la teorización de ideas para una mejor comprensión y abstracción; la *FpN* la traduce en: la elaboración de definiciones y términos, la solicitud y construcción de razones, el reconocimiento de palabras e ideas que clarifiquen la significación, el análisis de valores, el uso de ejemplos y contraejemplos, la utilización de criterios importantes para el ejercicio analítico, y la categorización distintiva y relacionada de conceptos.

**D.** Finalmente las habilidades de traducción que interpelan el sentido interpretativo en donde hay regulaciones de la significación; para la *FpN* se traduce en: la capacidad de expresar en lenguajes lógicos los razonamientos de las expresiones ordinarias, la expresión de las ideas en un código de lenguajes y signos diversos, el desarrollo de formas de abstracción y parafraseo de los términos, la habilidad para los significados de un idioma a otro, la transformación de expresiones simbólicas a verbales, y la conversión de símbolos gráficos a gestuales.

Por otra parte, junto con las habilidades mencionadas, se puede citar un listado de actitudes que acompañan el ejercicio filosófico de la *FpN* que incluso verbalizan en infinitivo el proceso del programa; éstas son: escuchar a los otros, entender y evaluar los procesos personales y comunes, esforzarse por ser coherente, corregir el pensamiento propio, buscar evidencias y probabilidades, estar atentos para ubicar el eje central de los problemas, manifestar una mente abierta y dispuesta al aprendizaje, mantener una vigilancia constante por adaptarse al contexto, mostrarse sensible a la variabilidad del contexto, comprometerse con la indagación y respetar las perspectivas ajenas.

Referente a tal evidencia la maestra Llano afirma:

*“...un niño que aprende filosofía...podrá fundamentar cualquier saber específico y pensar incluso en su futuro filosóficamente... esos niños nuestros que han pasado catorce años permitiéndoseles filosofar, con seguridad que van a ser unos profesionales bien sea filósofo o de cualquiera de esas áreas como antropología o de otras áreas operativas y pensarán el ejercicio, pensarán su vida y su relación con el otro de una manera distinta.”*

*(Llano, C. 2012)*

La propuesta muestra un camino distinto de las intenciones comunes de la educación, el cual es articular los conocimientos para interpretarlos de una forma pragmática y funcional; no se trata de cambiar un sistema educativo, se trata, pues, de fortalecer la identidad de los conocimientos en un modo analítico, sintético, reflexivo, humano, social y por supuesto autodidacta.

Dentro de la propuesta FpN, si se continúa hablando metodológicamente de su estructura, existe un factor de discrepancias que tiene que ver con el sistema de evaluación. Al respecto del tema Diego Pineda insiste en que el ejercicio de pensar en una comunidad de indagación también ofrece un horizonte de intercambio de perspectivas y valoraciones propias que se confrontan y se alimentan por la mutua construcción, lo que quiere decir, que también suscita en el cuerpo docente de las instituciones una formación lejana de la superficialidad de la capacitación, y que ampliaría la calidad del maestro y sus potencialidades sin la necesidad de modificar su identidad como educador.

Si llegase el espacio adecuado para postular la propuesta como una metodología, es importante atender el enfoque desde lo que la maestra Llano formula en la entrevista del Programa “Padres Modernos” de septiembre en el año 2012 al respecto:

*“si hablamos de metodología, en términos de investigación, es una metodología emergente y eso la valida y eso la hace grande en cuanto metodología... la evaluación pasó por un sistema de validación en donde la metodología es de participación – acción participativa utilizando como método de validación el sistema memo-analítico en donde la clase se ejecutó con un grupo de confiabilidad, de tal manera que se pensaría que una clase de FpN funcionaría durante muchos años en una población similar”. (Llano, C. 2012)*



Al respecto debe mencionarse que la evaluación también ha de someterse a una comunidad de indagación con los mismos estándares en los cuales ha sido concebida la propuesta, porque la subjetividad de las intenciones jamás podrá medirse en conocimientos concretos, sino más bien en procesos articulados con el referente social en donde el individuo utiliza sus capacidades cognitivas para responder al vacío crítico de su contexto.

Finalmente, según Diego Pineda, la multiplicidad de los retos que favorece la aplicación de la FpN como un programa curricular en las instituciones procura varias expectativas, como, por ejemplo:

1. El reconocimiento formativo de la filosofía como una disciplina por parte de las instituciones.
2. La formación permanente de los docentes para cumplir mancomunadamente las metas del programa.
3. La consolidación de los soportes teóricos de tipo filosófico que se puedan usar en el aula como parte de las secuencias didácticas.
4. La consolidación de las comunidades de indagación a nivel local y nacional.
5. La transformación de las aulas en comunidades de indagación e investigación.
6. El compromiso institucional con el desarrollo de la propuesta. (Pineda, D. 2004, p.128)

*“La gente piensa a menudo que el problema no reside en el proceso educativo sino en el hecho de que hoy día hay muchos niños aburridos y apáticos y que esta situación es consecuencia directa del ambiente familiar. Pero si el ambiente familiar no supusiera por lo menos inicialmente un cierto estímulo, los niños llegarían al jardín de infancia aburridos y apáticos. Pero no es así.” (Lipman M. 1992 pp. 63-64)*

Sobre tal expresión de Lipman, el ambiente también generaría una influencia en los procesos de aprendizaje y enseñanza en los actores de la educación, por lo cual respecta mencionar, que la propuesta FpN no se reduce a un ambiente escolar, sino que despierta una capacidad cognitiva preparada para hacer crítica cualquier experiencia de la cotidianidad del individuo, y que su metodología para construir su capacidad de asombro desbordaría las expectativas de sus propias fronteras, pues la pregunta en la propuesta, abandona la superficialidad para hacerse más aguda.

## **2.2 Teoría de las capacidades**

Se ha abordado el concepto de “habilidades” resultantes de un proceso filosófico en los niños; sin embargo, es fundamental profundizar en la funcionalidad de tales habilidades y de postularlas en una categoría conceptual de “capacidades” en donde su variabilidad ha dejado inquietudes sobre los procesos de pensamiento, las metas, los contenidos, las aptitudes, etc. Con el fin de poder ubicar la presente categoría subordinada a la FpN, se deben tener en cuenta las aristas de los autores como la maestra Martha Nussbaum, Howard Gardner y por supuesto el tratamiento del Ministerio de Educación Nacional sobre los alcances de la investigación referidos a las competencias.

Sobre la teoría de las capacidades, la maestra Martha Nussbaum afirma:

*“El enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. En él se sostiene que la pregunta clave que cabe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o a su justicia básica es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Dicho de otro modo, el enfoque concibe cada persona como un fin en sí misma y no se pregunta*

*solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano". (Nussbaum, M. 2012 p. 38)*

Según Nussbaum, la teoría de las capacidades es la reacción intencional y colectiva de los conocimientos particulares de los individuos, sin embargo, en contextos actuales más cercanos, tales capacidades en la evaluación se denominarían como derechos básicos de aprendizaje, lo que resulta plantear la inquietud de favorecer la FpN como una estrategia que favorece el derecho o el deber de los individuos que se integran a los procesos de la educación.

En primera instancia, se parte del supuesto en el que la educación del Estado ha venido atravesando una serie de transformaciones a nivel de planeación, de estructura curricular y de evaluación; de este modo, el concepto de “competencia” reconocido por las necesidades actuales de la sociedad se valida por ser una piedra angular que le da sentido al aprendizaje que recopila la acumulación de logros y que responde a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, creativos y solidarios. (Ramírez, J. 2005) Como raíz de los antecedentes conceptuales el aprendizaje se entiende como una modificación de la conducta en cuanto se relaciona con la practicidad de los sentidos, es decir, que los objetivos de tal ejercicio se traducen a una carta de metas avaladas por el Decreto 1419 de 1978 y expedidos por el Decreto 1002 hasta 1984.

Posteriormente se plantea una evaluación por procesos soportados por el relativismo y la razón epistemológica, es decir, que la novedad radica en que el aprendizaje se considera como una reconstrucción producida por las interacciones del contexto, y por tratarse de varias interpretaciones por la diversidad de desarrollos individuales solo existe la evidencia del aprendizaje a partir de los indicadores, abriendo paso al planteamiento de los indicadores de logros que expresan la finalidad absoluta de la evaluación.

La evolución expresada en la Ley 115 de 1994 en los artículos 77, 78 y 148 junto con el Decreto 1860 de 1994 en los artículos 33, 34, 54 y 55, avalan la aplicación obligatoria de los lineamientos y el concepto de “indicadores de logros curricular” para cada área. A la par de tales acontecimientos de tipo legal, el concepto de “competencia” formulado por Noam Chomsky a finales de 1950 ya hacía una referencia a una capacidad de los hablantes para construir y comprender series infinitas del conocimiento a partir de conocimientos regulados por un sistema lingüístico. (Ramírez, J. 2005) De esta forma la relación entre motivaciones, necesidades y experiencia fue alimentando el término de la “competencia” por requerir un escenario de tipo social y pragmático por el uso del lenguaje común; si bien es cierto que la “competencia” también se alimenta de una colección de “capacidades” las inquietudes más relevantes obedece al tipo de relación que existe entre logros, competencias e indicadores de logros y cuál sería su rol en el sistema de aprendizaje teniendo en cuenta la metodología de evaluación.

Las respuestas son más complejas de lo que parecen ser; en primer lugar, el logro se define en el ámbito educativo como lo que se desea potenciar con el acto educativo y expresan las dimensiones del ser humano desde las diferentes áreas del saber. En segundo lugar la competencia se entiende como la capacidad de los individuos para hacer uso de los conocimientos que ha construido en su vida y en su contexto e implica la utilización consciente y funcional del ser para trasladar su experiencia histórica a su círculo social. Finalmente se puede deducir que los indicadores de logros son evidencias simbólicas que permiten ver el proceso individual de cognición interna, y su particularidad es susceptible al cambio y la transformación por medio de la intención concreta del contexto. (Res. 2343 de 1996, Art. 8)

En este orden de ideas, las metas se convertirían en unos logros de aprendizaje orientados a la formación continua de los individuos cuyas capacidades aplican de forma consciente los saberes

que construyen. En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entiende las competencias de la siguiente manera:

*“Las competencias postuladas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permite comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (Tomado de: MEN desarrollo de competencias, art. 217596, 2006, p. 10)*

Para el MEN es imperativo plantear una serie de competencias a nivel de la educación que respondan al mejoramiento de la calidad de la formación, teniendo en cuenta las etapas y los sistemas de evaluación que procuren un resultado objetivo del aprendizaje y de las habilidades intencionalmente habilitadas por las pruebas “saber 5°, saber 9°, estado 11° y saber pro”. Adicionalmente, la evaluación se realiza de manera integral a partir de la concepción de competencias, de hecho, el postulado de competencias básicas definiría, según el artículo virtual 217596 del MEN, sobre los desarrollos de competencias, los parámetros que todo niño y joven debería saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo, ellas son:

- a. Competencias científicas
- b. Competencias ciudadanas
- c. Competencias comunicativas
- d. Competencias matemáticas

La inquietud sobre la teoría de las competencias para el proyecto de investigación específicamente debe ser sobre el escenario que ocupa la disciplina filosófica dentro del sistema educativo actual; no obstante, la reducción de una reflexión tan será como la de la formación y

estructuración del pensamiento no reposa sobre las únicas teorías ocupacionales del contexto colombiano, por lo tanto, la indagación sobre otras perspectivas como por ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples, respondería a una profundización de tipo más pragmático en donde se recolecten los referentes que posibilitan utilizar los conocimientos para orientar las opciones profesionales de los educandos.

En la actualidad, existen agentes de la educación que proponen alternativas prácticas para determinar la capacidad del individuo frente al procesos de su cognición, para lo cual Howard Gardner formula:

*“...la teoría de las inteligencias múltiples... pretende ofrecer un conjunto de recursos a los educadores, con los cuales ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales, y creo que de manera adecuada puede ayudar a que todos los individuos lleguen al máximo desarrollo de su potencial tanto en la vida profesional como en la privada.” (Gardner, H. 1998, p.49)*

Howard Gardner posee una nueva perspectiva en torno al sistema educativo y por supuesto, frente al tema central de las competencias que describe su hipótesis sobre la inteligencia; la definición variable se puede deducir de su más reciente experiencia en la cual afirma que la inteligencia es un potencial bio-psicológico que procesa información al activarse en un contexto cultural para resolver situaciones, es decir que su intangibilidad la identifica como una potencialidad que responde o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas particular o colectivamente por sus enseñantes o agentes de la enseñanza.

La teoría de las inteligencias múltiples se remite a la comprensión de que la interacción activa en función del contexto una serie de estímulos, potencialidades o capacidades que se desarrollan

durante toda la vida; afirma que la adecuada estimulación de tales inteligencias ofrece un escenario de acción más amplio para los individuos y que las experiencias combinadas configuran la identidad de la dimensión profesional del ser, es decir, que cada individuo desarrollaría su inteligencia de manera particular para responder a un estímulo del contexto, y que su diferencia optaría por las capacidades que representan la realidad en la que el ser soluciona o responde a un evento concreto propio de su conocimiento.

Una novedad importante en la teoría de las inteligencias múltiples es que la cultura alimenta el estímulo del conocimiento específico y que la actividad cognitiva representa un conjunto de capacidades independientes, es por esta razón que en el año de 1983, en su primera edición en idioma inglés, bajo el título de “Estructuras de la mente” postula siete clases de inteligencias en los individuos:

- a.** Inteligencia lingüística: definida como una capacidad para usar y manejar el uso de la fonética como un sistema simbólico de expresión, en los cuales se forman los escritores, los lingüistas, los oradores o los comunicadores.
- b.** Inteligencia lógico matemática: definida como la capacidad para resolver problemas de tipo lógico – matemático, en la cual se forman profesionales como científicos, matemáticos, ingenieros, etc.
- c.** Inteligencia viso – espacial: definida como una capacidad para formar representaciones simbólicas mentales; aquí se encuentran profesionales en arquitectura, escultura, operadores de maquinaria, etc.
- d.** Inteligencia corporal cinestésica: definida como una habilidad para controlar los movimientos autónomos corporales y la destreza; en esta se ubican profesionales del deporte y del baile.

- e. Inteligencia musical: definida como la capacidad para asimilar formas musicales, es decir que los compositores y los músicos desarrollan con mayor facilidad esta destreza.
- f. Inteligencia interpersonal: definida como la capacidad de entender a los demás, identificar las perspectivas relacionales del ser: aquí se encuentran los profesionales como los maestros, los vendedores, terapeutas, etc.
- g. Inteligencia intrapersonal: definida como la capacidad de formar un modelo de sí mismo en las cuales se accede a las emociones; este campo lo ocupan profesionales como teólogos o religiosos.

Recientemente se han involucrado una serie de reflexiones que hablan sobre otra diversidad de inteligencias como por ejemplo, la inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual o existencial. De lo anterior el vínculo que lleva a relacionar la lista de autores en cuanto a la categoría que responde al proyecto de investigación lo ofrece el sistema de evaluación y la metodología del aprendizaje para potencializar estas capacidades de forma adecuada, lo que conlleva a referir la continuidad, la observación directa, la diversidad, las motivaciones, y por supuesto, una documentación exhaustiva. (Villanueva, N. 2015)

Atender esta clase de inquietudes no solo ampliaría la visión sino que también aporta un alto índice de descontrol en la limitación central de la pregunta de investigación, por tanto, el concepto de las competencias vuelve a formar parte importante de esta teoría puesto que conceptos como “competencias básicas, competencias transversales, competencias metodológicas, competencias personales, y competencias específicas relacionadas con la teoría de las inteligencias múltiples abre una nueva postura que recientemente ha tomado fuerza para ser vinculada al proceso de investigación cuya razón tiene que ver con la teoría de las capacidades.



La maestra Nussbaum postula su teoría buscando una funcionalidad pragmática afirmando:

*“...Yo uso normalmente el plural, “capacidades”, para enfatizar que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales y cualitativamente distintos: la salud, la integridad física, la educación, y otros aspectos de las vidas individuales no pueden ser reducidos a una métrica única sin distorsionarse.” (Nussbaum, M. 2012 p. 38)*

Frente a la articulación de la teoría o el enfoque de las capacidades, existe un antecedente fundamental aportado por la Amartya Sen quien se refiere a las “capacidades” como “libertades sustanciales”, es decir, interpretadas como un conjunto de oportunidades interrelacionadas para elegir o actuar; añade también que el término de “capacidades” son combinaciones alternativas y factibles de una persona para alcanzar un propósito, por tanto, incluyen un valor de libertad cuyo horizonte manifiesta un respaldo social. Dentro de la definición de “capacidades” se encuentra una división fundamental entre las “capacidades combinadas” y las “capacidades internas” haciendo mención de aquellas que son innatas pero que requieren de un entrenamiento específico para su utilidad en un contexto; la distinción juega un rol abismal porque según la maestra Nussbaum, permean la dignidad del ser percibida desde el contexto social.

Existe otra variable que soporta el enfoque de las capacidades que es “el funcionamiento”; éste sustantivo hace referencia al escenario donde las capacidades son activas en su complejidad, es decir, que es el vehículo que permite materializar las capacidades, lo que conlleva a pensar que las dimensiones de la persona como la libertad, la elección, etc., hacen posible la valoración de las capacidades ligadas a la pregunta del “*para qué*” se es útil en la sociedad.

Sobre la vinculación a la dinámica social y pragmática de la función cognitiva dice Nussbaum:

*...El enfoque de las capacidades no es una teoría sobre lo que la naturaleza humana es o no es. Es, más bien, evaluativo y ético desde el principio: se pregunta qué cosas de entre las muchas para que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar. (Nussbaum, M. 2012 p. 48)*

Al abordar un supuesto sobre la relación entre las “capacidades combinadas” y las “capacidades internas”, Nussbaum propone un listado de “capacidades centrales” que apelan la intervención de una libertad digna procurada por un sistema de gobierno que garantice un orden de mínimos aceptables por los ciudadanos; estas capacidades son:

- I.** Vida: Atendiendo a la garantía de la duración natural de la existencia sin llegar a reducciones que priven la dignidad de las personas.
- II.** Salud física: Refiriéndose al mantenimiento óptimo de la salud y al lugar apropiado para sustentar el estado salubre.
- III.** Integridad física: Señalando las garantías del desplazamiento libre y la protección contra la violencia y la elección en cuestiones de reproducción.
- IV.** Sentidos, imaginación y pensamiento: En donde se garantiza el uso del razonamiento en “modo humano”, cultivado por una educación adecuada sin mitigar las condiciones de la libertad.
- V.** Emociones: Haciendo uso de los “sentires generales” en donde la elección por las asociaciones interpersonales se afianza buscando la realización personal.
- VI.** Razón práctica: Permitiendo que la concepción del bien aporte a la libertad de conciencia.

- VII.** Afiliación: Reconociendo los intereses comunes se busca fortalecer la interacción social, es decir, las garantías suficientes para luchar en contra de cualquier clase de discriminación.
- VIII.** Otras especies: Buscando la interacción de la especie humana con su contexto ambiental.
- IX.** Juego: Garantizando el ejercicio de las actividades recreativas.
- X.** Control sobre el propio entorno: A nivel político ejerciendo participación política, libertad de expresión y de asociación, a nivel material accediendo a los derechos de la propiedad privada, a nivel productivo interviniendo en las garantías de auto sostenimiento y reconocimiento laboral. (2012) pp. 53-54.

Al respecto de tales capacidades, Amartya Sen ha propuesto como antecedente un enfoque de capacidades en las cuales la economía del bienestar funciona desbordando la metodología del individualismo; expresado de otra manera, ofrece unas bases mínimas para que los saberes sean garantizados en favor de la colectividad.

Estas capacidades centrales se han postulado para ser pertenencia particular en primera instancia, no obstante, su derivado significa también ejercerse en segundo plano a nivel colectivo; adicionalmente, no es una propuesta cerrada, sino que también permite abrir la brecha para nuevas capacidades que postulen y susciten otros funcionamientos y por supuesto, una nueva lectura del contexto que cambia tan rápidamente en el ámbito educativo.

### **2.3 La Lúdica**

Con el fin de continuar un orden en la estructura metodológica del proyecto de investigación, se hace necesario abordar la intervención de la lúdica como vehículo que propicia el aprendizaje y

las capacidades en la *FpN*, por tanto, en esta categoría se hablará de los fundamentos que soportan la inclusión de los instrumentos lúdicos y su aporte a los procesos de aprendizaje de los individuos; adicionalmente se llegará a una definición objetiva que diferencia la lúdica del juego y como su uso debe sostenerse con la supervisión de una apropiada metodología. Para posibilitar la esencia definitiva del juego, es preciso incluir la necesidad experimentable de los actores de la propuesta para llegar a una identificación de variables que vislumbran el cumplimiento de los objetivos y la metodología que se propusieron con anterioridad, sobre lo cual Vygotsky expresa:

*“...Después de todo, la verdadera esencia de la experimentación es la de evocar el fenómeno en estudio de modo artificial (y por ello controlable) e investigar las variaciones de las respuestas que se dan al mismo tiempo que los cambios en el estímulo.” (2009) p. 95.*

En la actualidad se han generado diversas controversias por la definición de lúdica y por su constante afinidad con el juego. Postulados como *“el juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego”*, permiten pensar en el uso de las dimensiones del individuo para interpretarse desde diversas perspectivas y dirigirse hacia la búsqueda del sentido definitivo de la lúdica en donde la conciencia de las emociones forma parte de la identidad libre del sujeto. El concepto de lúdica se remite a una dimensión concreta del ser humano que soporta sus raíces en la tipología de la espiritualidad, es decir, que siendo una dimensión del ser la lúdica ofrece un sentido a la conciencia del sujeto en donde la confrontación simbólica satisface las necesidades de la voluntad, del afecto, de las emociones y de la búsqueda trascendente de su realidad para ofrecerle al individuo un estado de satisfacción y de significación. Red lúdica, (2019)

Siendo de tal forma un escenario que propicia el aprendizaje, es necesario postular los antecedentes a los cuales debe responder el uso adecuado de la lúdica y sus posibilidades para pensar en el manejo intencional de algunos de sus instrumentos. Para llegar al objetivo de tal “formula” se tendrán en cuenta conceptos como evolución, procesos, mediación, símbolo, significantes, cognición, signo, y conocimiento, entre los más relevantes.

Una de las teorías que más se aproximan a esta utilización de la lúdica como vehículos de aprendizaje lo propone Vygotsky con su postulado sobre el aprendizaje; su fundamento nace teniendo en cuenta unos procesos psicológicos superiores que se articulan con las capacidades sociales, los procesos mentales que se articulan con los procesos de pensamiento y fortalecimiento de la comprensión a partir de los signos y símbolos llamados mediadores, y unos procesos semióticos que datan del proceso de significación y hermenéutica en donde la lectura del fenómeno se articula con el funcionamiento del contexto y la manera de relacionar la particularidad con la colectividad humana; al respecto Vygotsky precisa:

*“...Todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes: la primera de ellas se centra en la suposición de que los procesos de desarrollo del niño son independientes del aprendizaje... la segunda posición es que el aprendizaje es desarrollo... y la tercera posición teórica respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo trata de anular los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolas entre sí”. (2009) p. 126.*

Vygotsky, en su libro: “Desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, postula la mediación como un factor que articula la relación entre el fenómeno y los estímulos a partir de un proceso

de transformación, indicando que tal mediación se traduce a unos instrumentos que transforman la realidad y cuya función no reposa en la adaptación sino en la modificación de la realidad. Estas herramientas o instrumentos materiales modifican los estímulos, haciendo que se relacionen las acciones de la persona y las modifique siempre y cuando su proceso de interacción tenga pasividad sobre su contexto, es decir, que la mediación es una de las piezas claves para modificar la reciprocidad entre la enseñanza y el aprendizaje, pero que también depende de un contexto en el cual la significación debe atender a unas leyes en donde se potencie el desarrollo de las capacidades cognitivas.

Una de estas leyes alude a que los instrumentos de mediación son proporcionados por un contexto cultural en un ambiente social, por tanto, adquirir tales signos no consiste en extraerlos para su interiorización, sino que deben interpretarse, es decir, modificarse. Si bien es cierto que el contexto aporta la mayoría de signos para que la mediación modifique la interpretación, también cabe pensar en el método deductivo en donde el desarrollo del aprendizaje es motivado desde lo exterior al interior del sujeto, de hecho, su eficacia recae sobre las acciones sociales externas que se transforman en acciones de tipo interno y psicológicas, en otras palabras, el aprendizaje precede al desarrollo del individuo, por lo cual expresa Vygotsky:

*“... Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; este último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. No obstante, incluso cuando, en el periodo de sus primeras preguntas, el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender”. (2009) p. 130.*

En este orden de ideas, los esquemas de conocimiento datan en estructuras cognitivas que generan conocimientos previos y se realizan a partir de experiencias, hechos, conceptos, normas, actitudes, explicaciones y procedimientos ordinarios que son aspectos de la realidad del individuo, lo que quiere decir, que los niños internalizan contenidos de la sociedad adaptados social e intencionalmente, experimentando con colores, objetos, formas o estructuras comunes que pone en interacción tanto las características físicas de su realidad como las que él mismo impone naturalmente en una función social. También se puede interpretar como una participación activa del símbolo cuyo rol particular es generar el principio del desarrollo del conocimiento a partir de las interacciones sociales: se presenta al sujeto exteriormente como un fenómeno y se condiciona al interior de la mente del sujeto; parece ser una enorme estructura de interacción epistemológica en donde el signo es influencia del medio social y el ambiente y su intención es modificarse para generar estructuras simbólicas propias mediadas por un lenguaje, es decir, que el signo se convierte en símbolo en cuanto el individuo percibe del exterior el fenómeno y se va incorporando a la interrelación social para producir códigos simbólicos propios.

Ahora bien, si la lúdica es una dimensión del desarrollo humano en donde formaliza una parte constitutiva del ser, quiere decir que también es mediación para fortalecer y enriquecer otros procesos de aprendizaje que hacen parte de las capacidades del ser humano, así pues, la lúdica fomenta una parte adquisitiva de los saberes, de la personalidad y se presenta como una mediación para transformar actividades que hacen partícipes a la creatividad, el conocimiento, la satisfacción y por supuesto el juego; para realizar una introducción a tal dimensión Huizinga afirma:

*“...El juego es más viejo que la cultura; pues por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana... Todo juego significa*

*algo. Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego (espíritu) habremos dicho demasiado, pero si le llamamos (instinto), demasiado poco.” Huizinga, J. (2007) pp. 11-12*

Según Huizinga, la práctica también determinaría la naturaleza esencial del juego, por lo cual su inmanencia en el círculo social estaría implícitamente dirigida por la interacción y el proceso cotidiano del conocimiento. La relación entre la lúdica y el juego permite a la identidad del ser fabricar una zona divergente en donde la lectura de su realidad cambia conforme a como se le presenta; es una zona de satisfacción por ofrecer códigos de significación alternativos a una realidad, sin embargo, su ambiente de operación transforma la realidad entre la conciencia y la inconsciencia, entre lo externo y lo interno, entre la interiorización de la cultura y la legitimación particular de la cultura, es decir, que opera como una herramienta transicional entre la enseñanza y el aprendizaje suscitando un ejercicio netamente creador, lo que posibilita una lectura de libertad entre las múltiples posibilidades que dan orden autónomo.

Un horizonte de vital importancia se tendría que postular desde la tensión competitiva en donde la interacción afronta un juicio ordinario, por lo cual Huizinga afirma:

*“El empeño por ser el primero se manifiesta en muchas formas como posibilidades ofrece la sociedad... La competición puede adoptar la forma de una sentencia divina, de una apuesta, de un proceso judicial, de un voto o de un enigma. En todas estas formas conserva su naturaleza de juego y en esta cualidad lúdica reside el punto de apoyo para emprender su función cultural.” Huizinga, J. (2007) p.137.*



En este sentido el juego se puede definir como una zona en donde se reafirma la relación interna y externa, la relación entre pasividad y actividad, o la relación entre la presencia y la ausencia; es decir, que es una transición que ordena un ambiente para expresar libremente los pensamientos. Por otra parte la lúdica debe despojarse de su funcionalidad para que la libertad proponga el sistema de normas, teniendo en cuenta lo siguiente:

- a.** Que la realidad interna predomina sobre la externa.
- b.** El juego se caracteriza por el factor de entretenimiento.
- c.** La lúdica propicia un escenario para aplicar combinaciones de ideas.
- d.** En su punto activo, la atención no determina juicios sobre los resultados.
- e.** El ejercicio lúdico aporta a la libre elección.
- f.** Los participantes de la lúdica determinan el desarrollo.

Adicionalmente una de las características de la lúdica es que lleva consigo un sentimiento de adrenalina en donde se genera y se materializa un ideal vagamente irreal, lo que quiere decir, que se presenta como un mundo en donde el participante logra su realización más abstracta. Es de suponer que la dimensión afectiva del sujeto le brinda al individuo unas categorías de sensibilización, lo que permite que el espacio para crear e imaginar el catálogo de simbología lúdica se recree en acciones significativas para el desarrollo particular; frente a la afirmación de la cual se dice que “el juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego” se hace referencia a la identidad construida desde la conciencia del sujeto, “lugar en el cual se genera la significación”, puesto que las acciones que formalizan la simbología de las satisfacciones humanas trasciende a una realidad que proporcione un grado de felicidad.

Un antecedente más imparcial sobre la relación entre juego y lúdica es propuesto por Karl Gross quien comenta:

*“Nuestros antepasados debieron luchar mucho entre sí, y de esto provienen los juegos de lucha en los descendientes jóvenes. Los juegos de las niñas, como de los varones, son una prueba de transmisión hereditaria de los hábitos propios de cada sexo y que deberían practicar en la vida adulta. El juego sería entonces un efecto prolongado de actos inteligentes de generaciones anteriores, una suerte de hábito hereditario”. Gross, K. (1901) p. 68*

Una de las aproximaciones que derivan de la definición de juego la propone Karl Gross quien afirma que existen unas funciones previas que son necesarias para la vida adulta, que son preparatorias en la infancia y su madurez data en el desarrollo del individuo porque pone en práctica una dimensión instintiva. Según él existe una clasificación de juegos que articulan de manera óptima la teoría de las “capacidades”; ellos son:

- a. Juego de experimentación: que es un instinto de destrucción de objetos.
- b. Juego de locomoción: que permite la traslación de espacios.
- c. Juego cinemático: que simulan la presa real e imaginaria.
- d. Juego de combate: que establece jerarquías.
- e. Juego arquitectónico: que es creación de estructuras.
- f. Juego trófico: que especulan la crianza de un ser imaginario.
- g. Juego imitativo y de curiosidad: que permite afianzar la observación.

Finalmente se puede deducir que el juego permea la evolución del individuo fomentado estructuras de comportamiento social, es decir, que también cubren una necesidad psicológica que desarrolla destrezas fundamentales para el comportamiento y la convivencia colectiva; en palabras de Gross: “el juego es escuela para la vida”.

### **CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

En el presente capítulo se encuentra un análisis interpretativo de la información recolectada a partir del instrumento propuesto previamente en el diseño metodológico del proyecto. Aquí se articulan las relaciones de los antecedentes teóricos y las entrevistas registradas a niños de 7 a 11 años de edad, con el objetivo de encontrar referentes sobre las capacidades cognitivas desarrolladas en los encuentros de FpN, comenzando por aplicaciones intencionales de algunos instrumentos lúdicos; finalmente se realiza una síntesis que valora las posibilidades de tipo pragmático, demostrando el fomento, la aplicación y el desarrollo de capacidades cognitivas en los espacios de FpN para potenciar la propuesta de una manera más formal en la educación.

#### **3.1 Filosofía para Niños**

Para registrar el análisis que refiere a los indicadores correspondientes a la presente categoría, se plantea a partir del instrumento de recolección, una posible interpretación pedagógica de la filosofía frente a los lineamientos correspondientes a los niveles en los cuales se encuentran vinculados los estudiantes que conforman la muestra; por tal motivo, se formula a los estudiantes de 7 a 11 años de edad preguntas de interés específico, de relaciones epistemológicas, y de interpretaciones frente a la práctica pedagógica propia de la filosofía. Con el fin de abordar respuestas concretas sobre el rol de la FpN, se ha recolectado el producto de nueve meses de sesiones realizadas en el Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, vinculando a la propuesta a los estudiantes que pertenecían a los grados 3°, 4°, y 5° de primaria, dentro de los cuales se han elegido a 5 (cinco) estudiantes para responder las subcategorías que pueden ofrecer un dato concreto sobre el desarrollo cognitivo que se evidencia en los espacios de la FpN.

En primera instancia, el planteamiento de la propuesta se abordó con contenidos intencionalmente seleccionados para poder adaptar algunos instrumentos lúdicos que fomentaran tales resultados, por tanto, la garantía de su significación se propuso como estrategias transversales al proyecto de vida, en donde los estudiantes y el instructor aplican las reflexiones y los resultados de su pensamiento crítico a las experiencias cotidianas de sus procesos de conocimiento. En las entrevistas que se realizaron como síntesis de la propuesta, (Tabla 3) preguntas abiertas de tipo específico, se evidencia un interés común por la disciplina filosófica sin llegar a reducir los contenidos a una disciplina, es decir, que los estudiantes legitiman la construcción de sus análisis reflexivos y pensamientos críticos en otras disciplinas en las cuales se formulan hipótesis, relacionan contenidos, construyen variables de causa y efecto y realizan síntesis a partir de percepciones propias.

Tabla 1.

*Interpretación pedagógica que surge de la aplicación de la FpN en estudiantes de 7 a 11 años de edad.*

| PREGUNTA                                  | RESPUESTA  |
|---|--|
| ¿Por qué el hombre necesita la filosofía? | (Sujeto 1) Porque el hombre siempre va buscando un lugar donde quedarse bien y tener los recursos, así como un ser sedentario, entonces él va buscando cosas para meterlas en su cabeza y buscando la forma de hacerlas bien para buscarlas a fondo.<br>(Sujeto 2) Porque cuando crece tiene que buscar más y más profundo y si no tiene filosofía no puede buscar lo que falta. |
| ¿Es posible hacer filosofía jugando?      | (Sujeto 1) Sí. Porque uno puede aprender de los juegos o puede aprender el juego.<br>(Sujeto 2) Sí porque los que están jugando pueden aprender más del juego.   |
| ¿Es posible vivir sin filosofar?          | (Sujeto 1) Pues sí. Porque si uno no tiene filosofía también puede encontrar otras formas de ir más allá.<br>(Sujeto 2) Sí se puede vivir, pero cuando   |

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
|                                      | encontremos algo no lo vamos a buscar a fondo.  |
| ¿Es posible hacer filosofía jugando? | (Sujeto 1) Sí. Porque uno puede aprender de los juegos o puede aprender el juego.<br>(Sujeto 3) Sí. Se puede hacer jugando. Digamos en actividades, o sea, dinámicas. |

En estas preguntas abiertas de tipo específico, se pretende vincular a manera de juicio cuatro ejes fundamentales que son:

1. Intereses específicos: Búsquedas aptitudinales de competencias específicas en disciplinas particulares.
2. Concepción epistemológica: Capacidad consciente para perfeccionar los saberes adquiridos que son propios del contexto académico de los estudiantes.
3. Competencias de la FpN: Procesos de conocimiento vinculados a un proceso crítico no limitados a una disciplina específica.
4. Praxis lúdica en la FpN: La inclusión de actividades intencionalmente adecuadas al proyecto de vida de los estudiantes por mediación del juego.

Es evidente que la interpretación de la FpN se percibe como un sistema organizado de contenidos idóneos para facultar capacidades de tipo práctico, de hecho, tal interpretación permite a los estudiantes suscitar, aprovechar y desarrollar la significación que aporta el juego y la intervención de algunos instrumentos lúdicos como factor de desarrollo y formación personal. Los estudiantes se identifican en comunidades colectivas de indagación (Lipman, M. 2016 entrevista a Lipman) en donde generan, afianzan y desarrollan preguntas con sus lenguajes, aprendizajes, análisis, síntesis y crítica pertinente.

En cuanto a las concepciones de tipo epistemológico, se deduce que algunos rasgos del conocimiento se destacan con mayor frecuencia en modo de capacidades, como, por ejemplo: el interés de los niños, la emoción por el análisis, las aperturas del pensamiento crítico, la resignificación de los valores, el resurgimiento de la creatividad, y el cuestionamiento por el conocimiento compartido en comunidad. La interacción de saberes colectivos en los estudiantes a partir de ejercicios como el diálogo debatido y las preguntas hipotéticas les brinda a los actores del conocimiento nuevas formas de valorar y confrontar construcciones de conceptos propias de su identidad, por tanto, la experiencia no sólo se limita a los niños, sino que también impacta la evaluación de capacidades en los acompañantes, instructores y docentes de la propuesta FpN, puesto que se manifiestan potencialidades que surgen de la trascendencia de sus saberes y les ubica en una zona de riesgo denominada: “indagación”.

Adicionalmente se puede evidenciar que los factores de interdisciplinariedad aplicados en los escenarios de FpN permiten la amplitud de un diálogo más complementario de los estudiantes, en donde sus cuestionamientos trascienden las disciplinas a partir del cuestionamiento y la argumentación. Uno de los rasgos más evidentes de tal afirmación se manifiesta en la calidad de los argumentos que proponen los estudiantes a construir hipótesis a partir de las preguntas; en este orden de ideas, la vinculación de categorías a la pregunta del “qué”, no reduce la perspectiva de los participantes cuando trascienden al “cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, quiénes, etc.”

El proyecto de FpN en el Colegio Parroquial del Santo Cura de Ars, tuvo una característica transversal en los estudiantes, porque las propuestas de aplicación de algunos instrumentos lúdicos optaron por impactar a partir del proyecto de vida, es decir, que las motivaciones de los estudiantes debían tener un horizonte de mayor pragmatismo, debido a que la función de sus

saberes pertenece a una respuesta de su énfasis vocacional profesional. Indirectamente los estudiantes realizan un proceso de análisis de sus propias experiencias, valorando la utilidad que le ofrecen sus abanicos de saberes, sin embargo, en el camino de tal discernimiento sus juicios se tornan autocríticos al relacionarse con las actividades lúdicas que les propone la FpN.

Por obvias razones, si el estudiante que participa de procesos analíticos en los espacios de FpN trasciende la construcción de sus conocimientos a partir de las capacidades cognitivas, es evidente que también realiza un proceso sintético en donde realiza un proceso de catarsis en cuanto a los contenidos que crea más adecuados para su formación personal. Por este motivo, es que se debería suponer que los procesos de pensamiento crítico en los estudiantes no se pueden limitar a los alcances críticos sin impactar una función, es decir, que el pensamiento crítico también debería ser constructivo para redefinir la selección de saberes que necesita cada estudiante para direccionar sus motivaciones e intenciones.

Finalmente, otra evidencia importante es determinada por el peso de la colectividad frente al pensamiento particular, puesto que los argumentos construidos en las comunidades de indagación favorecen la amplitud de las percepciones, de las concepciones y de las hipótesis; esto es, la manifestación de una epistemología clara mediada por lenguajes construidos en ambientes de aprendizaje. “Grosso modo”, las acciones que nacen de las construcciones sociales también favorecen la estructura epistemológica, de hecho, el juego también se compenetra en una motivación con un discurso totalmente epistemológico en función del desarrollo particular del ser.



### 3.2 Lúdica

En cuanto al análisis de esta categoría, se emprendió un ejercicio interpretativo tratando de aclarar la concepción de juego sin llegar a ambigüedades con expresiones como el juego es lúdico, el juego es didáctico, el juego es dinámico. Para llegar a una correcta intervención para seleccionar algunos instrumentos lúdicos, se abordó la búsqueda de información respondiendo a la categoría de interpretación y relación, en donde los estudiantes formulan algunas deducciones relacionadas con la función, la categoría del sentido analítico en donde hay una propuesta de confrontación sobre análisis de textos para favorecer el juicio y la percepción, la categoría del pensamiento crítico en donde se pregunta por las capacidades de selección, y la categoría del razonamiento lógico formulado en situaciones límite para establecer líneas de coherencia entre la pregunta y la hipótesis.

Frente a la concepción de lúdica es importante señalar que se aplicó un proceso inductivo que parte de la concepción de juego aplicado a las estrategias de la FpN, con el fin de proponer un límite de investigación sin llegar a ambigüedades conceptuales, por ejemplo, confundir el juego con la lúdica, o con la didáctica, o con las dinámicas. En cuanto a la selección de instrumentos lúdicos, es preciso determinar que la concepción de instrumentos se utiliza para hablar de estrategias y recursos que funciones de mediación para cumplir un objetivo intencional de tipo cognitivo, lo que quiere decir, es que juegos como pintar, correr, adivinar, abstraer, observar, tocar, dibujar, etc., se interpretan como vehículos para el cumplimiento del objetivo lúdico, lo que se denomina (actitud).

Para la recolección de la información se optó por preguntas abiertas de tipo general, aplicadas a niños de 7 a 11 años de edad, tratando de buscar señales de preconcepciones y construcciones

conceptuales que dieran razón sobre la utilización del juego y la tipología preferida de los participantes que se forman en los espacios de FpN.

Tabla 2.

*Relación sobre la naturaleza del juego y su intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de 7 a 11 años de edad.*

| PREGUNTA  | RESPUESTA   |
|---|---|
| ¿Qué entiende por juego?  | <p>(Sujeto 1) “Que el juego es como divertirnos y pues... expresarnos un poquito.”</p> <p>(Sujeto 2) “Es una forma de expresarnos y divertidamente.”</p> <p>(Sujeto 3) “Por juego entiendo que es como una actividad... eh ...que lo puede realizar cualquier persona según el juego que esté jugando.”</p>   |
| ¿Qué clase de juegos le gustan más?                               | <p>(Sujeto 1) “Me gusta el fútbol y...policías y ladrones.”</p> <p>(Sujeto 2) “Prefiero el futbol, policías y ladrones y... correr.”</p> <p>(Sujeto 3) “Me gusta el fútbol, eh...policías y ladrones, cogidas, escondidas.”</p>   |
| ¿Le gusta el modo en que se desarrollan las clases en su colegio? | <p>(Sujeto 1) “Me gusta el desarrollo de las clases... sí, señora... porque pues hay algunas... me gustan mucho porque los profesores...su forma de explicar los temas “es muy bueno” y también porque nos enseñan.”</p> <p>(Sujeto 2) “Me gusta porque cada profesor tiene una manera de especializar el tema y explicarlo... así sea sólo escribir, ellos van a hacer algún ejemplo o va a ver alguna actividad en que los niños van a poder entender más.”</p> <p>(Sujeto 3) “Me gusta porque algunas clases...ósea no siempre...las clases son de solo teoría, también se realizan didácticamente.”</p> |

|  |   |
|--|---|
| ¿Qué actividades prefiere que los profesores le propongan en las clases? | <p>(Sujeto 1) “Me gustaría que propongan más como dinámica y... ya.”</p> <p>(Sujeto 2) “Como más dinámicas, como más carteleras, como si fuera una obra de teatro o algo así.”</p> <p>(Sujeto 3) “Como que.... digamos actividades, no siempre que sea teoría, sino que sean más divertidas con juegos y eso.”</p>  |
| ¿Prefiere preguntar en las clases o dialogar en las clases?              | <p>(Sujeto 1) “Dialogar. Porque si uno pregunta pues uno tiene...sí entiende ya la respuesta...pero hay algunos estudiantes que no entienden nada, entonces es mejor dialogar para que todos entiendan el mismo tema.”</p> <p>(Sujeto 2) “Dialogar en las clases porque así uno especializa más el tema y puede saber más que la pregunta en las clases.”</p> <p>(Sujeto 3) “Preguntar en las clases. Porque es como individualmente si alguien no está de acuerdo en el grupo, yo puedo preguntar mi pregunta sin que nadie me la justifique ni nada.”</p> |
| ¿Qué materia le gusta más?   | <p>(Sujeto 1) “Filosofía.”</p> <p>(Sujeto 3) “La que me gusta más es sociales...”</p> <p>(Sujeto 5) “Inglés, matemáticas y artes.”</p>  |

En cuanto a la concepción de juego es evidente que los esquemas de aprendizaje datan en conocimientos previos que se realizan a partir de experiencias, hechos, conceptos, normas, actitudes, explicaciones y procedimientos ordinarios de la realidad del individuo, lo que quiere decir, que los niños hacen de procesos externos, significaciones internas adaptados intencionalmente con un objetivo práctico. Sobre el juego se puede decir que es el resultado entre la emoción y la información que los niños abstraen de sus experiencias, postulando a sus símbolos de significación nuevos aprendizajes que son más duraderos en el conocimiento de ellos.

Por lo que respecta a la tipología puede evidenciarse que el tipo de juego puede definir espacios de interés en donde se reafirma la relación interna y externa, es decir, que es un producto de transición que ordena un ambiente para expresar con libertad los pensamientos. Es evidente que la selección del juego lleva consigo un sentimiento de motivación en donde se genera y se materializa un ideal irreal, “grosso modo”, que se presenta como un mundo en donde el actor del juego logra su realización más abstracta.

Es claro que en los escenarios del juego la asimilación de canales como las didácticas en clase, superan la interpretación superficial de los niños y se valoran para transformarse en un aprendizaje motivado desde el exterior, esto es, suponer que la eficacia del juego, como instrumento didáctico, se asume desde las acciones sociales en donde los procesos aprendizaje son categoría principal en el desarrollo del niño. Puede deducirse que las motivaciones de los niños son más intensas al percibir un ambiente adecuado para desarrollar sus conocimientos y que tales espacios experimentados colectivamente les vinculan a estados de seguridad y disposición para cuestionar y dialogar.

Concerniente a las metodologías del juego se puede decir que la dimensión afectiva del estudiante le brinda unas categorías de sensibilización, lo que permite que el espacio para crear e imaginar el catálogo de simbología lúdica se recree en acciones significativas para el desarrollo particular. También se puede deducir que existen funciones previas necesarias para la vida adulta, que son preparatorias en la infancia y su madurez porque se pone en práctica una dimensión instintiva manifestada en diálogo o en resolución de problemas a partir de cuestionamientos.

Entre la dinámica que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, es importante mencionar que se manifiesta un sistema de evaluación que articula, replantea, corrige, proyecta y potencia el acto educativo, de hecho, la naturaleza del juego por contener unas categorías significativas entre la

emoción y la información, también hacen parte de tal reciprocidad y establecer puntos de diálogo, para ejercer los sistemas de evaluación mencionados anteriormente. La intención competitiva de los participantes, a pesar de ser cuestionada por un argumento reflexivo, no reduce la naturaleza competitiva de los estudiantes porque también la competencia hace parte de una preparación para interactuar socialmente en el desarrollo cívico y profesional, por tanto, aquellas manifestaciones de superioridad, de dominio cognitivo en temas específicos, pruebas de destreza y de fuerzas, adopta una cualidad lúdica que pretende ser capacidad para ponerse en función de su propia persona.

Dentro de las funciones culturales que constituyen la identidad del juego y lo que significa el juego para cada estudiante, se puede demostrar que el contexto también se alimenta de la reciprocidad que nace entre juego, niños, intención e interacción, no obstante, el juego transmite a la cultura sistemas de valores y principios regidos por normas propuestas por los actores del juego, lo que quiere decir, es que el juego también forma estructuras de pensamiento vinculadas a una organización de competencias y de normas avaladas por la integridad que los participantes le atribuyen a sus acto lúdico. Otro factor fundamental en la incidencia del juego sobre el desarrollo de capacidades cognitivas, tiene que ver con el contenido epistemológico característico de un sistema de aprendizaje, puesto que la interacción entre sujeto, objeto, intención o mensaje, mediados por unos códigos de lenguaje, se dinamizan y se complementan en la medida que la creatividad de los actores del juego acrecienta la complejidad del escenario lúdico.

Una de las consecuencias que resultan de la aplicación del juego en una disciplina cualquiera, tiene que ver con la constante evaluación en donde los participantes asumen una actitud crítica y constructiva caracterizada por la valoración particular y los desempeños que cada individuo ejerce sobre su rendimiento, por tanto, los integrantes del juego en su proceso de

autoconocimiento y autocomprensión, también reciben y aplican una valoración del mundo en donde la identidad de su cultura es cuestionada y revisada desde distintas perspectivas. Las hipótesis que resultan de tal proceso de evaluación eventualmente residen en un incentivo para mejorar sus propios desempeños, en donde la fantasía se vincula a las relaciones de la realidad con su propio entendimiento.

Concerniente a la limitación de sus sentidos, el juego realiza en los individuos imaginarios placenteros de satisfacción cuyo lugar de acción es favorecido por la creatividad y la abstracción del pensamiento; adicionalmente, la autenticidad que se gesta en estos procesos también permite postular la hipótesis de que aunque los aprendizajes se establecen de maneras equivalentes, la construcción de los conocimientos son divergentes e interpretados en formas distintas, a ritmos distintos y con definiciones distintas. Vinculado al proceso de construcción del conocimiento, el juego está constituido por preguntas de tipo funcional en donde el debate por lo “adecuado” y lo “pertinente” genera una coyuntura para reflexionar, pensar, dudar, compartir, criticar, favorecer y valorar las ideas colectivamente, es decir, que también la calidad de la pregunta se transforma en la medida que el juego se torna más complejo.

Finalmente, la mención del juego dentro de la colectividad también permite deducir que los instrumentos validan el descubrimiento del entorno favoreciendo la imaginación y los códigos de lenguaje que aplican los niños en la FpN. La consideración de los ambientes colectivos de aprendizaje genera en los estudiantes motivaciones abiertas al reconocimiento no solo del mundo, sino también de los otros, porque en estos juicios se gesta la comprensión y la perspectiva ajena con el fin de ampliar el horizonte de la percepción de los participantes, es decir, la investigación y búsqueda de las personas en común ya involucra indirectamente un método para reformar los recursos que cada integrante produce a partir de las interacciones sociales.

### 3.3 Capacidades cognitivas

En cuanto a las capacidades cognitivas que se desarrollan a partir de la aplicación de algunos instrumentos lúdicos en los espacios de FpN para niños de 7 a 11 años, el análisis de la información intenta responder a la identificación de capacidades a partir de la relación operativa entre la de algunos instrumentos lúdicos y la aplicación de tales dentro de los espacios determinados por FpN. El procedimiento para determinar una información puntual debe fundamentarse en el hallazgo de intereses específicos en donde se evidencia la opción por el área de preferencia relacionada con las aptitudes que favorecen competencias específicas del conocimiento, el hallazgo de concepciones epistemológicas en donde se manifiesta el desarrollo de saberes a partir de metodologías relacionadas con los contextos, el hallazgo de competencias propias de la FpN en donde los procesos críticos se abren transversalmente desde la disciplina filosófica, y el hallazgo de una praxis lúdica en el escenario de la FpN en donde la experiencia del proyecto de vida motiva las expectativas académicas y formales de los estudiantes.

Un dato relevante que dirigió la búsqueda de las capacidades cognitivas se debe a la confrontación que interpela el rol de la filosofía en los procesos académicos de los niños como parte de la experiencia del proyecto de vida; en este orden de ideas, las capacidades halladas en fundamentos argumentativos, formulación de cuestionamientos, diálogos hipotéticos, deducciones críticas, autorreconocimiento, autoevaluación y procesos de pensamiento independiente, son parte de una viabilidad para demostrar que la aplicación de algunos instrumentos lúdicos dentro de la FpN si se manifiesta en una práctica y significativa a corto, mediano y largo plazo. Las preguntas que se utilizaron para abstraer dichas afirmaciones son preguntas abiertas de tipo específico, partiendo de un supuesto en donde dos (2) participantes de

la muestra se vincularon a un proceso avanzado de la FpN teniendo como recurso previo una formación intencional del pensamiento en sus centros educativos.

Tabla 3.

*De la interpretación de los procesos de pensamiento que suscita el juego en la FpN para estudiantes de 7 a 11 años de edad.*

| PREGUNTA   | RESPUESTA   |
|--|---|
| ¿Prefiere un vaso de agua medio lleno o medio vacío? | (Sujeto 3) “Prefiero un vaso de agua medio lleno. Porque me puedo hidratar cuando estoy cansado.”<br>(Sujeto 4) “Eh... Medio lleno. Porque tomo más agua.”<br>(Sujeto 5) “Medio lleno. Porque hay más.”   |
| ¿Los payasos se enfadan?                             | (Sujeto 2) “A veces. Porque si uno los molesta bruscamente se van a enfadar. Y también tiene que tener su método para expresarse y si se expresan bien los niños son felices y los payasos serán felices.”<br>(Sujeto 3) “No creo, porque como los payasos son los que divierten a los niños en cumpleaños o algo así.”<br>(Sujeto 5) “Sí señor. Porque son seres humanos.” |
| ¿De qué color son las cebras, blancas o negras?      | (Sujeto 3) “Pues según yo veo la cebra es que son de los dos colores que está preguntando, blancas y negras.”<br>(Sujeto 4) “Las dos. Porque así las hizo Dios.”<br>(Sujeto 5) “Las dos. Porque son blancas y tiene rayitas negras.”  |
| ¿Por qué muere la gente?                             | (Sujeto 1) “Porque Dios es el que les quita la vida.”<br>(Sujeto 3) “Eh... pues se muere porque de pronto se mata o lo matan.”<br>(Sujeto 5) “Porque así es el ciclo de la vida.”   |
| Si me pincho el corazón, ¿Me duele el amor?          | (Sujeto 3) “Pues no porque lo que dicen del corazón, el amor, eso como que lo dicen, pero no tiene sentido porque el corazón qué tiene que ver con el amor.”<br>(Sujeto 4) “No. Porque el amor es un  |



|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | sentimiento.”<br>(Sujeto 5) “No señor. Porque el amor es un sentimiento.”  |
| Si $2 + 2 = 4$ ¿Por qué 1 y 1 son 11? | (Sujeto 1) “Porque en 1 y 1 no hay signo de suma.”<br>(Sujeto 2) “Porque el 1 no tiene el signo de la suma y se juntan, pues 1 y 1 son 11.”<br>(Sujeto 5) “Porque en el dos más dos es una suma y en el uno y uno es una unión.” |

Las evidencias más notables en el análisis aplican dentro de las facultades de los niños como la libertad y la elección, es posible valorar las destrezas que responden al “*para qué*” se es útil en la sociedad, es decir, que la función implícita general permite generar juicios propios de la identidad cognitiva de cada estudiante. Se puede notar que la utilidad de las premisas favorece el interés de los individuos, por tanto, la búsqueda de relaciones entre causa y efecto impactan la trascendencia de los cuestionamientos.

Se manifiestan situaciones de correlación diseñadas para elegir y actuar, estas respuestas son el resultado de una búsqueda propositiva en donde se identifica el interés por un respaldo social, por lo cual la distinción requiere de un entrenamiento específico para la utilidad de su contexto.

Se destaca el aspecto cultural como alimento y estímulo del conocimiento específico frente a la actividad cognitiva que representa un conjunto de habilidades independientes manifestadas lingüística y simbólicamente para desarrollar un sentido interpretativo ajeno a su realidad, pero vinculado a su experiencia. Aquí se puede demostrar que el pensamiento crítico es constructivo en la medida que la cultura aporta instrumentos de convergencia, edificándose como una capacidad posible para conceptualizar.

En las inteligencias múltiples, se responde a una profundización de tipo práctico en donde las premisas de la pregunta posibilitan utilizar los conocimientos para orientar las inclinaciones

profesionales de los educandos. Hay evidencia de relación entre las estructuras de pensamiento lógico de los estudiantes y sus motivaciones particulares para seleccionar los conocimientos más adecuados para la realización de su vida y la función constructiva colectiva.

## CONCLUSIONES

En la búsqueda de alternativas que mejoren las capacidades cognitivas de los estudiantes y las respuestas a las hipótesis sobre la articulación de categorías para favorecer los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje, la FpN es una propuesta pertinente y adecuada para cumplir con el objetivo postulado al comienzo de este proyecto de investigación. Después de realizar el análisis de la información y de interpretarla para demostrar la manifestación de capacidades cognitivas a partir de la aplicación de algunos instrumentos lúdicos, se concluye que el juego como parte de un aporte a la pedagogía y a la educación, garantiza la formación de capacidades cognitivas y procura una función social de tales capacidades desde la comprensión del pensamiento crítico y constructivo.

Es evidente que el pensamiento crítico no debe reducirse a estos alcances, sino que también debe tener una intención constructiva para que sea eficaz y complementaria a la realización del individuo. Frente a la interpretación, la selección y la relación operativa, puede deducirse que la interacción entre estas categorías debe concebirse en un ambiente objetivo de términos puntuales para no interpretar peyorativamente los alcances de cada categoría a juicios equívocos.

Frente al primer objetivo específico sobre el cual se interpretan los lineamientos pedagógicos aplicados a la FpN en niños de 7 a 11 años de edad, se logró determinar que la propuesta

responde a un desarrollo del pensamiento coherente con los procesos críticos de los niños sin llegar a impactar negativamente el nivel de aprendizaje de los mismos. El auxilio de términos como “el concepto humano”, la estética, la moral o la metafísica, hacen parte de una reflexión del niño en códigos de lenguaje básicos sin dejar de ser profundos; lo que representa un proceso cognitivo sometido a transformaciones en la medida que la construcción del conocimiento plantee las preguntas adecuadas.

Adicionalmente, se puede determinar que la calidad progresiva de las preguntas intencionalmente dirigidas a la construcción de un pensamiento crítico, mejora las interpretaciones de las situaciones problemas y la percepción de los niños para expresar argumentos fundantes, mencionando que la selección de su lenguaje se agudiza para evitar la ambigüedad de sus diálogos.

Con lo que respecta al segundo objetivo específico sobre el cual se realiza una selección de algunos instrumentos para desarrollar las capacidades cognitivas, se puede evidenciar que los niños hacen de la instrumentación una herramienta para llegar a un objetivo más amplio, es decir, que las metas de algunos de los instrumentos lúdicos fueron superadas por las expectativas de los niños, y que sus preguntas dieron forma a nuevas normas y reglas de aprendizaje con el fin de ser utilizadas como medios para llegar a un fin particular. Es notable que la pertinencia de los juegos no cumple una función definitiva, sino que también formalizan nuevos usos que validan otros espacios de acción; un ejemplo de ello, es el uso del “mito de la caverna” para ser mediación como proyecto de vida, en donde los estudiantes abstraían de las siluetas las formas ideales de sus proyecciones.

Para el cumplimiento del tercer objetivo específico que relaciona operativamente la utilización de algunos instrumentos lúdicos aplicados frente a las posibles capacidades cognitivas

emergentes en FpN, se manifiesta que la función que adopta la muestra vinculada a una intención, garantiza un aprendizaje de mayor permanencia y utilidad para los actores de la propuesta; de hecho, en la práctica la pregunta sobre los alcances de algunos instrumentos lúdicos enriquece la estrategia y las posibilidades de los niños para complementar un imaginario que a mediano y largo plazo son conocimientos y aprendizajes significativos, es decir, una capacidad del individuo.

La cultura también ofrece a esta articulación una identidad propia del niño que se integra al dinamismo epistemológico del juego, por tanto, en el juego existe una riqueza simbólica que subyace a sus ideales más nobles de superación y autoconocimiento. Adicionalmente, es importante señalar que las capacidades cognitivas tienen un referente funcional, en donde se evidencia la facultad de los individuos para que sus aprendizajes se nutran colectivamente; es aquí donde la hipótesis en la cual, aunque los aprendizajes son transmitidos equitativamente, las construcciones del conocimiento se elaboran de manera particular, “grosso modo”, aunque todos aprendamos lo mismo, no lo vamos a relacionar de la misma manera.

Dentro de los objetivos planteados con anterioridad, se puede dar razón de diferentes evidencias que se fueron formalizando en la medida que se profundizó en la investigación, por tanto, orientar las conclusiones en el orden contrario para postular el cumplimiento de los objetivos deriva particularmente de las categorías que se encuentran en función de otras, como, por ejemplo, la pertinencia del juego. El rol del juego en el escenario de la educación representa no solamente una alternativa que se utiliza como función de las secuencias didácticas propias de las áreas disciplinarias, sino que también mantiene una relación natural con la competencia característica de los individuos; su función no se reduce a simples intenciones de la interacción

entre la enseñanza y el aprendizaje, sino que ubica a los individuos a superar sus expectativas fundantes para retarse en búsqueda de una realización de capacidades.

Los estudiantes que optaron por el uso del juego como un método de aprendizaje se permiten “la comparación” como factor de medición en cuanto a capacidades y rivalizan intelectivamente para poner a prueba las facultades de su raciocinio; de hecho, se manifiesta de una manera más aguda entre la relación de géneros en donde los niños proyectan sus capacidades sobrevalorando las capacidades del género contrario. Se puede deducir de igual modo, que las niñas desarrollan un sentido crítico más ordenado, asimilando actitudes fundamentales como el cuidado de sí, cuya procedencia probable es herencia facultativa de sus madres, no obstante, es probable que tales capacidades se encuentren vinculados a su desarrollo cognitivo natural.

Debido a que el juego es una parte inherente a la naturaleza del ser por identificarse como una dimensión de la superación personal, también está ligada a los procesos de formación del individuo, aludiendo a que la formación es un proceso constante en toda la experiencia cognitiva del ser humano; por tanto, algunos juegos ejercen la función lúdica cuando es intencional la función para lo cual está desempeñando un papel. También es importante evitar la reducción del juego a procesos mentales lógicos porque cumplen con una mecánica habitual, es decir, que aunque tal actitud recreativa para superar las capacidades individuales no solo buscan la construcción del conocimiento, sino que aportan un significado epistemológico vital para potencializar los límites del aprendizaje.

En cuanto al juego es posible deducir que la complejidad de la evaluación se subordina a la subjetividad del individuo, lo que quiere decir, que la eficacia del juego no se puede medir por el cumplimiento de las metas en el juego, sino que la evaluación reposa sobre datos cualitativos que determinen procesos metodológicos y análisis simultáneos a problemas que suscite las características del juego. El éxito del juego no es cumplir con el objetivo, sino de hacerlo parte de

un proceso cognitivo en donde su finalidad, incluso, sea reemplazada u orientada hacia una intención previamente elegida por el actor del juego.

Ya que el juego representa un componente constitutivo de la construcción de capacidades cognitivas, y tal interacción se encuentra mediada por un lenguaje adaptado para los sujetos de la investigación, es evidente que la significación del acto educativo responde a diseños estructurados con intenciones previamente orientadas para una comunidad específica; por tanto, el juego como las estrategias propuestas desde la FpN tienen la obligación de articular y determinar objetivamente la clase de capacidades que se desean desarrollar en los individuos. Los sujetos de la investigación dan razón de manifestar procesos en estados de generación, aplicación y desarrollo de capacidades no solo cognitivas, sino también de procesos sociales que nacen, se asimilan y se adaptan a un contexto cultural, es decir, que la lectura interpretativa de los ambientes de aprendizaje también aporta la necesidad de buscar diseños interdisciplinarios que se utilicen funcionalmente en la realidad inmediata de los sujetos de investigación.

Otra conclusión a la que se ha llegado con el proyecto de investigación está sometido a los resultados que la propuesta de la FpN evidencia en la construcción del conocimiento de los estudiantes. La legitimidad de una propuesta alternativa de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas no deja de reconocer las estructuras curriculares que el MEN ha orientado para la formación del pensamiento filosófico; de hecho, la propuesta reconoce las fortalezas y oportunidades que se formalizan con las posibles competencias y procesos de pensamiento que hacen del cumplimiento curricular un antecedente para proponer de manera didáctica el discurso en clave infantil pero canalizada por el propósito crítico.

En medio de la investigación también se manifiestan los nuevos esfuerzos de la evaluación en el sistema educativo en donde la capacidad cognitiva desde la interpretación que se quiso dar es, en el contexto, un derecho básico de aprendizaje, es decir, una herramienta que identifica

saberes que se deben adquirir, sin embargo, al hablar de una construcción del conocimiento es permanente la necesidad de vincular a la construcción del PEI, las intenciones que estos saberes le aportan a la sociedad. Ahora bien, en la medida que los derechos básicos de aprendizaje se identifiquen colectivamente para la adquisición de saberes, los estándares de aprendizaje permiten demostrar que el saber y el hacer se encuentran ligados a la intención curricular, es decir, que en la investigación el término de capacidades acoge un sentido amplio sobre la identificación de saberes y la metodología para poner en funcionamiento tales saberes.

Buscar un punto de encuentro entre la FpN, los niños de 7 a 11 años de edad, y la aplicación de algunos instrumentos lúdicos, permitieron formular nuevas hipótesis sobre las áreas que se relacionan con la educación actual en donde se anhela favorecer el crecimiento del pensamiento crítico; entre ellas, preguntarse por la posibilidad de hablar de una literatura para niños, o de una lógica aritmética para niños, o de una química para niños, o tal vez, de una física o un cálculo para niños. En este orden de ideas, la propuesta de la FpN no desea replantear diseños metodológicos propios de cada disciplina, pero sí espera aportar una inquietud sobre la técnica adecuada y la utilización de agentes externos que se permitan a los individuos encontrar la significación de sus saberes, y a la vez, ponerlos en uso constructivo de una sociedad en espera de interpretar la educación desde otras perspectivas.

El juego y su inclusión en la FpN no solo debería limitarse a la estructuración del pensamiento, sino que su eficaz uso y previo diseño debe generar en el cuerpo de maestros capacidades creativas para dar el salto de actualización en donde los saberes de la información se conviertan en saberes de la significación. FpN es una herramienta que se permite abrir el horizonte hacia puertas que dejaron de ser tocadas y abrirse al conocimiento de la educación, en otras palabras, es la herramienta del maestro para discernir y valorar las potencialidades de sus disciplinas y alimentarlas de otras alternativas que parecían estar abandonadas como el juego.

Por último, la experiencia de la FpN en donde el juego genera, alimenta, aplica y regula capacidades cognitivas, forma parte de un largo camino que busca pasar de la propuesta a la inclusión, porque las alternativas que son respuesta de individuos con sus capacidades normales, hablando de cognición, también permiten indagar sobre las posibilidades para individuos que tengan capacidades limitadas y de buscar un camino que suscite y favorezca un desarrollo adecuado para tales poblaciones, y no solo para el desarrollo cognitivo apropiado de ellos, sino también para aquellos quienes conformamos “la batuta” de la construcción del conocimiento con el fin de profundizar en nuestras propias capacidades de construir la educación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Magistralis*. No. 20. Vol. 3. Recuperado el 17 de septiembre de 2018, de <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/521/Magistralis20-Argudin.pdf?sequence=1>
2. Czarniawska, B. (2004) *Narratives in Social Science Research*, London: Sage. Recuperado el 10 de septiembre de 2019 de <https://doi.org/10.1017/S0047279408002213>.
3. Díaz, A. (2013). Consideraciones sobre la filosofía de la educación. *Praxis y saber*. No. 7. Vol. 4. Recuperado el 17 de septiembre de 2018, de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/2067](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2067)
4. Tomado de: <http://escritosrazonsensible.blogspot.es/1454987937/historia-barrio-alqueria-la-fragua/>



5. Galvis, Á. (2014). Educación para el siglo XXI apoyada en ambientes educativos, interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. *Informática educativa Uniandes*. No. 2. Vol. 11. Recuperado el 19 de mayo de 2018 de <http://rie.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=Y7Wpj4zB3dM%3D&tabid=438&mid=1385&forcedownload=true=%3C!-->
6. Gardner, H. (1998) Teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.
7. Gross, K. (1901) Teoría del juego. Félix Alcan Éditeur. Paris. Versión en español. New York Appleton.
8. Hernández, R. – Fernández, C. – Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación. 6° Edición. Mc. Graw Hill. México.
9. Huizinga, J. (2007) Homo Ludens / Alianza Editorial / ISBN 9788420608532
10. Jaramillo. D. / Murcia. N. (2013). Los mutantes de la escuela. Entramado. No. 2. Vol. 9. Recuperado el 13 de mayo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v9n2/v9n2a11.pdf>.
11. Lipman, M. – Sharp, A. – Oscanyan, F. (1992) La Filosofía en el Aula. Ediciones de La Torre. Traducción: Eugenio Echevarria.
12. Lipman, M. (1988) El descubrimiento de Harry. Ediciones de La Torre. Traducción: Miguel Lizano Ordováz. España. ISBN 84 86.587-41-7
13. Llano, C.T. (2012) Entrevista Padres Modernos. La filosofía en el aula. Recuperado el 23 de febrero de 2018.
14. MEN (2014) Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media. Recuperado el 08 de septiembre de 2018, de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Pedagogicas\\_Filosofia\\_en\\_Educacion\\_Media.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf)

15. Mariño, A. (2012) La educación filosófica como experiencia y posibilidad. *Praxis y saber. No. 5. Vol. 3*, Recuperado el 12 de febrero de 2018 de, [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1136](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1136).
16. Niño, A. (2008). Proyecto Sifco: Hacia la conformación de redes de investigación de la filosofía en Colombia. *Hallazgos: Investigación en perspectiva. No. 9. ISSN: 1794-3841*. Recuperado el 12 de febrero de 2018, de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1715>
17. Nussbaum, M. (2012) *Crear Capacidades. Diversidad Cultural*
18. Pineda, D. (2004) *ABC de la Filosofía*. Editorial Beta. Colombia.
19. Ramos. J. (2011). Investigación lúdica y aplicada. *Zona práctica. No. 12 Vol. ISSN 1657-2416*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155008>
20. Villanueva, N. (2015) *Sobre las inteligencias múltiples*. Recuperado el 13 de mayo de 2018 de Unir. Universidad Internacional de la Rioja.
21. Vygotsky, L. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de Bolsillo. Traducción por Michael Cole, Vera Jhon- Steiner, Silvia Scribner y Ellen Suberman. Ed. Crítica. Barcelona, España.

## ANEXOS

Hallazgos sobre las matrices de Triangulación.

| Objetivo Específico |   |
|---------------------|---|
| Categoría 1:        |   |
| #                   | <b>DATO - HALLAZGO</b>  |
| 1                   | <p><b>Ítem:</b><br/>Concepto JUEGO:</p> <p><b>Dato:</b><br/>El juego es una actividad propia de un espacio que alimenta emociones como la diversión, debido a su particularidad se integra a una dimensión de la lúdica.</p>      |
| 2                   | <p><b>Ítem:</b><br/>Tipología de juego</p> <p><b>Dato:</b><br/>Se evidencia un mayor interés en el área de las humanidades porque ella responde a un contexto tangible de procesos críticos y experimentales.</p>                 |
| 3                   | <p><b>Ítem:</b><br/>Escenarios del juego</p> <p><b>Dato:</b><br/>Los ambientes permiten generar juicios pragmáticos y vincular a los procesos cognitivos de interés una metodología apropiada para favorecer el conocimiento.</p> |
| 4                   | <p><b>Ítem:</b><br/>Metodología del juego</p> <p><b>Dato:</b><br/>Intervenir los ambientes con las algunas de las herramientas</p>  |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| Objetivo Específico<br>Categoría 2: |  |
|-------------------------------------|--|

| # | DATO - HALLAZGO  |
|---|--|
| 1 | <p><b>Ítem:</b><br/>Interpretación y relación</p> <p><b>Dato:</b><br/>Los estudiantes formulan algunas deducciones relacionándolas con su funcionalidad a medida que se formalizan colectivamente.</p> |
|   | <p><b>Ítem:</b><br/>Sentido analítico</p> <p><b>Dato:</b><br/>Se confrontan análisis con textos gráficos en donde se ajusta el juicio de la percepción.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| 3 | <p><b>Ítem:</b><br/>Pensamiento crítico</p> <p><b>Dato:</b><br/>Las capacidades de selección garantizan seguridades de tipo cognitivo en donde se toman posturas objetivas que apuntan a un concepto definido.</p>                              |
| 4 | <p><b>Ítem:</b><br/>Razonamiento lógico</p> <p><b>Dato:</b><br/>El pensamiento ordinario se formula en situaciones límite en donde se complejizan los conceptos estableciendo líneas de coherencia lógica entre la pregunta y la hipótesis.</p> |

|   |  |
|---|--|
| 2 | <p><b>Ítem:</b><br/>Concepción epistemológica</p> <p><b>Dato:</b><br/>Se manifiesta conciencia de perfeccionar los saberes a partir de procesos que contextualizan las metodologías con la realidad de los individuos.</p>   |
| 3 | <p><b>Ítem:</b><br/>Competencias de la FpN</p> <p><b>Dato:</b><br/>No se reducen los procesos de conocimiento a un área específica del saber, porque han sido vinculados a sus pensamientos crítico con nuevos horizontes que indirectamente fomenta la disciplina filosófica.</p> |