

Propuesta para Favorecer la Comprensión Lectora de Textos Filosóficos desde el Contexto de
las TIC, para Estudiantes de Grado Décimo

Jelizza Viviana Galvis Mogollón

Trabajo de Grado para Optar por el Título de
Magíster en Informática para la Educación

Director:

Jorge Winston Barbosa Chacón

Magister en Informática

Codirector:

Hugo Hernando Andrade Sosa

Magister en Informática

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ingeniería Fisicomecánicas

Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática

Maestría en Informática para la Educación

Bucaramanga

2021

Agradecimientos

Aquellos que esperaron que mis frutos dieran logros, gracias por la paciencia que mostraron hacia mí.

A mi madre, por ese apoyo económico y moral que me ofreció durante el transcurso del proyecto y de mi vida. A mi único hermano, por siempre confiar en mí y mostrarme su apoyo. A mi padre adoptivo, quién me acompaño y me ayudo a fortalecerme desde lo espiritual, para alcanzar la paz y tranquilidad en el proceso de la Maestría. A mis demás familiares por siempre mostrarme los valores para enfrentar toda dificultad que se presenta en la vida.

Al igual, agradezco a Santiago B. Giraldo, por ese apoyo y ayuda incondicional que me ofrece cada vez que lo necesito. A Brayan C. Pinto que, sin dudarlo, me ofreció su colaboración en momentos difíciles. A mis amigos que siempre creyeron en mí, y que me mostraron la fortaleza para seguir adelante.

Del mismo modo, agradezco al Rector Javier Guerrero, que me dio la oportunidad de ejercer la investigación dentro de la Institución Educativa San Fernando. También, agradecer a los estudiantes del grado 10° por ser los principales protagonistas de esta experiencia educativa.

Y no olvidando a mi director y a mi codirector, Jorge W. Barbosa y Hugo H. Andrade, quienes me dirigieron con mucha paciencia y comprensión en este trabajo, agradezco todo lo que me han ofrecido en el poco tiempo que he estado a su lado aprendiendo.

Dedicatoria

“La perseverancia se alcanza con la disciplina. La sabiduría con la experiencia.”

Tabla de Contenido

Introducción	14
1. La Formación y Desarrollo de la Comprensión Lectora en el Contexto de las TIC	17
2. Planteamiento y Formulación del Problema.....	21
3. Objetivos.....	25
3.1. Objetivo General	25
3.2. Objetivos Específicos	25
4. Antecedentes de Investigación	26
4.1. Antecedentes Locales	27
4.2. Antecedentes Nacionales	28
4.3. Antecedentes Internacionales.....	30
5. Marco Conceptual y Teórico	32
5.1. Aprendizaje Significativo	32
5.2. Investigación Acción.....	33
5.3. Mediación Tecnológica	35
5.4. Modelado y Simulación.....	37
5.5. Comprensión de Lectura.....	39
5.6. Lectura Crítica.....	44
5.7. Estilos de Aprendizaje.....	45
5.8. Filosofía en la Educación Media.....	46
6. Metodología	48
6.1. Contextualización	48
6.2. Generalidades de la Investigación Acción	48

7. Desarrollo Metodológico	50
7.1. Plan de Acción: La Organización de la Intervención	50
7.1.1. Formulación de Propuesta de Intervención de Orden General	50
7.1.2. Formulación de Propuesta Particular de Intervención	52
7.1.2.1. Diagnóstico	52
7.1.2.2. Selección de Recursos Tecnológicos	73
7.1.2.3. Plan del Aprendizaje	79
7.2. Acción	93
7.3. Observación	102
7.4. Reflexión	107
7.4.1. Actividad 1 – “Mito de demiurgo”	109
7.4.2. Actividad 2 – “Mito de la Atlántida”	111
7.4.3. Actividad 3 – “Mito de Prometeo”	113
7.4.4. Valoración de la Experiencia	116
8. Conclusiones y Sugerencias	123
Referencias Bibliográficas.....	130
Apéndices	151

Lista de Tablas

Tabla 1. Antecedentes Locales	27
Tabla 2. Antecedentes Nacionales	28
Tabla 3. Antecedentes Internacionales	30
Tabla 4. Particularidades de las dimensiones del diagnóstico	53
Tabla 5. Descripción de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía.....	56
Tabla 6. Determinación de estilos de aprendizaje	66
Tabla 7. Esquema de comprensión de lectura	73
Tabla 8. Características asociadas a lo formativo.....	74
Tabla 9. Características técnicas.....	76
Tabla 10. Presentación y caracterización de los softwares de elección relacionado con MS ..	77
Tabla 11. Esquema de planeación y programación	82
Tabla 12. Esquema de fundamentos básicos	84
Tabla 13. Secuencia didáctica etapa 1.....	85
Tabla 14. Esquema de ejemplificación	87
Tabla 15. Esquema de la experiencia de práctica	89
Tabla 16. Secuencia didáctica etapa 3	90
Tabla 17. Esquema de evaluación	92
Tabla 18. Secuencia didáctica etapa 4	93
Tabla 19. Actividades elaboradas por los estudiantes	101
Tabla 20. Fuentes de datos de interacción	102
Tabla 21. Categorías y descriptores para determinar el nivel de la comprensión de lectura .	108
Tabla 22. Reflexión asociada al ejercicio “Mito de Demiurgo”	110
Tabla 23. Reflexión asociada al ejercicio “Mito de Atlántida”	111

Tabla 24. Reflexión asociada al ejercicio “Mito de Prometeo”	113
Tabla 25. Valoración de la experiencia en relación con las actividades.....	116
Tabla 26. Perspectiva de los participantes acerca del software.....	119

Índice de Figuras

Figura 1. Niveles de Comprensión de Lectura	42
Figura 2. ciclo de la IA.....	49
Figura 3. Estructura de Propuesta general para la formación y Desarrollo de la Comprensión Lectora de textos filosóficos en el contexto de las TIC	51
Figura 4. Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía.....	63
Figura 5. Estilos de Aprendizaje.....	64
Figura 6. Estilos de Aprendizaje.....	65
Figura 7. Relación de estilos de aprendizaje	66
Figura 8. Media aritmética de los estilos de aprendizaje	67
Figura 9. Resultados en nivel de desempeño bajo-estudiante 1	69
Figura 10. Resultados en nivel de desempeño medio-estudiante 1	69
Figura 11. Resultados en nivel de desempeño alto-estudiante 1	69
Figura 12. Nivel de desempeño bajo-estudiantes 2 y 3.....	70
Figura 13. Nivel de desempeño medio-estudiantes 2 y 3.....	70
Figura 14. Nivel de desempeño alto-estudiantes 2 y 3.....	70
Figura 15. Nivel de desempeño bajo-estudiante 4.....	71
Figura 16. Nivel de desempeño medio-estudiante 4.....	71
Figura 17. Nivel de desempeño alto-estudiante 4.....	71
Figura 18. Nivel de Desempeño Bajo-estudiante 5	72
Figura 19. Nivel de Desempeño Medio-estudiante 5.....	72
Figura 20. Nivel de Desempeño Alto-estudiante 5.....	72
Figura 21. #1 Evidencia de intervención No. 1	95
Figura 22. #2 Evidencia de intervención No. 1	96

Figura 23. Evidencia de repositorio del material didáctico	97
Figura 24. Material didáctico	98
Figura 25. Explicación de la intervención No. 2	99
Figura 26. Explicación de la intervención No. 3	100
Figura 27. Explicación de la intervención No. 4	101
Figura 28. Evidencia participación con recursos tecnológicos #1	103
Figura 29. Evidencia de disminución de la población	104
Figura 30. Evidencia del uso del repositorio #1	105
Figura 31. Evidencia del uso del repositorio #2	106
Figura 32. Actividad 1 puesta en práctica por Estudiante 1	110
Figura 33. Actividad 1 puesta en práctica por Estudiante 2	110
Figura 34. Actividad 1 puesta en práctica por Estudiante 3	110
Figura 35. Actividad 2 puesta en práctica por Estudiante 1	112
Figura 36. Actividad 2 puesta en práctica por Estudiante 2	112
Figura 37. Actividad 2 puesta en práctica por Estudiante 3	112
Figura 38. Actividad 3 puesta en práctica por Estudiante 1	113
Figura 39. Actividad 3 puesta en práctica por Estudiante 2	113
Figura 40. Actividad 3 puesta en práctica por Estudiante 3	113

Índice de Apéndices

Apéndice A. Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía	151
Apéndice B. Diagnósticos de estilos de aprendizaje.....	152
Apéndice C. Prueba de lectura crítica	153
Apéndice D. Comprensión Lectora del Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”	154
Apéndice E. Comprensión Lectora del Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”	154
Apéndice F. Comprensión Lectora del Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”	155
Apéndice G. Comprensión Lectora del Estudiante No. 02 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”	155
Apéndice H. Comprensión Lectora del Estudiante No. 02 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”	156
Apéndice I. Comprensión Lectora del Estudiante No. 02 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”	156
Apéndice J. Comprensión Lectora del Estudiante No. 03 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”	157
Apéndice K. Comprensión Lectora del Estudiante No. 03 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”	157
Apéndice L. Comprensión Lectora del Estudiante No. 03 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”	158
Apéndice M. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”	158

Apéndice N. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”	159
Apéndice Ñ. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”	159
Apéndice O. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”	160
Apéndice P. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”	160
Apéndice Q. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”	161
Apéndice R. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”	161
Apéndice S. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”	162
Apéndice T. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”	162
Apéndice U. Valoración de la experiencia en relación con las actividades	163
Apéndice V. Perspectiva de los participantes acerca del software	163

Resumen

Título: Propuesta para favorecer la comprensión lectora de textos filosóficos desde el contexto de las TIC, para estudiantes de grado décimo. *

Autor: Jelizza Viviana Galvis Mogollón **

Palabras claves: Competencia lectora, Filosofía, TIC, Comprensión de textos filosóficos, Investigación-Acción, Powder Game, Modelado y Simulación.

Descripción:

El estudio aquí documentado, tuvo como objetivo el contribuir a mejorar la comprensión de textos filosóficos en estudiantes del grado 10 de la Institución Educativa San Fernando, de la Vereda San Fernando, zona rural de Cimitarra, Colombia. Esta apuesta se basó en una propuesta formativa con incorporación de TIC. Metodológicamente, se adelantó un proceso de Investigación Acción, mediante el cual se planteó una intervención específica basada en un plan de aprendizaje, en donde el modelado y la simulación, apoyado en el uso didáctico de software libre, fue un referente para abordar el problema. Con las fases de observación y reflexión se obtuvo como resultados principales: i) La comprensión de textos de obras filosóficas es factible ser apoyada desde experiencias formativas que articulen: Procesos de reconocimiento de necesidades educativas específicas, intervenciones con componente didáctico e investigativo y una incorporación de tecnologías que responda a reflexiones del contexto de las TIC y ii) Las prácticas de modelado y simulación son un apoyo para favorecer, de manera no tradicional, la comunicación del entendimiento de lo que se lee, esto gracias a la posibilidad de pintar lo que se comprende (Andrade et al, 2013).

*Proyecto de Grado

**Facultad: Ingeniería Fisicomecánicas. Escuela: Ingeniería de Sistemas e Informática. Director: Dr. Jorge W. Barbosa C. Co-Director: Hugo H. Andrade S.

ABSTRACT

Title: Proposal to promote the reading comprehension of philosophical texts from the context of ICT for tenth grade students. *

Author: Jelizza Viviana Galvis Mogollón **

Keywords: Reading competence, Philosophy, TIC, Understanding of philosophical texts, Research-Action, Powder Game, Modeling and Simulation.

Description:

The objective of the study documented here was to contribute to improve the comprehension of philosophical texts in 10th grade students of the San Fernando Educational Institution, in the San Fernando neighborhood, rural area of Cimitarra, Colombia. This bet was based on a formative proposal with the incorporation of ICT. Methodologically, an Action Research process was carried out, through which a specific intervention based on a learning plan was proposed, where modeling and simulation, supported by the didactic use of free software, was a reference to address the problem. The main results of the observation and reflection phases were: i) The comprehension of philosophical texts is feasible to be supported from formative experiences that articulate: Processes of recognition of specific educational needs, interventions with didactic and investigative component and an incorporation of technologies that respond to reflections of the ICT context and ii) The practices of modeling and simulation are a support to favor, in a non-traditional way, the communication of the understanding of what is read, this thanks to the possibility of painting what is understood. (Andrade *et al*, 2013).

*Graduation Project

**Faculty: Ingeniería Fisicomecánicas. School: Ingeniería de Sistemas e Informática. Director: Dr. Jorge W. Barbosa C. Co-Director: Hugo H. Andrade S.

Introducción

Según García et al., (2015), leer es un logro cuando se consideran los diferentes niveles y componentes que se ponen en acto durante este proceso: i) los textos contienen grafemas, que pueden pasar a fonemas y, adicional, las oraciones contienen determinadas composiciones sintácticas, proposiciones y características estilísticas; ii) para llegar a comprender un texto, se requiere la construcción de los referentes de las palabras, situar el foco del discurso, presuposiciones y hacer inferencias; iii) el lector debe contrastar la nueva información con la que ya posee, e identificar el género, la estructura retórica, las perspectivas de los personajes, el tema, el narrador y hasta la actitud del lector. Por todo esto, la comprensión no siempre es sencilla y requiere ciertos niveles de esfuerzo por parte de quien lee, condición que ha sido objeto de manifestaciones problemáticas en los contextos escolares y, por ende, del diseño de estrategias de intervención en correspondencia (Rivera-Anchundia, 2015).

Ante la necesidad de contribuir a mejorar la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes del grado 10° de la institución educativa San Fernando, ubicada en la vereda San Fernando del municipio de Cimitarra-Colombia, aquí se documenta una experiencia investigativa que, en primera instancia, intentó responder a la necesidad, por parte de los estudiantes, de favorecer el ejercicio de asimilar y apropiar significativamente los aprendizajes y el conocimiento en el área de filosofía, situación que se ha venido evidenciando en varios años de trabajo educativo y que es objeto de análisis dados los retos que esta disciplina enfrenta en la sociedad globalizada, como así lo indica Oyola, (2016). Valga aclarar, según Ausubel (1976), la asimilación obliterativa es el afianzamiento de un nuevo concepto gracias a la disminución de las fuerzas de disociación, lo cual se da a través del tiempo y es determinado por los procesos cognitivos del estudiante. Por esto es importante, para lograr procesos de

aprendizaje potencialmente significativos, realizar procedimientos de aprendizaje que abandonen la retención por asociaciones arbitrarias.

Así, y ante tal horizonte, el estudio se basa en el diseño de una propuesta formativa que incluyó un proceso de reconocimiento de la problemática de la comprensión lectora en el contexto específico, una intervención con componente didáctico e investigativo holístico y una incorporación de tecnologías que respondiera a una reflexión del contexto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por esta razón, se considera que las TIC en la educación tiene una función complementaria, enriquecedora y transformadora, pues apoya la construcción de saber de los educandos. Por ello la UNESCO, a nivel mundial, da a conocer la función que tiene la tecnología en lo que respecta a las diversas formas en que estos formatos pueden facilitar el acceso universal en la educación, reduciendo las diferencias en el aprendizaje, apoyando el desarrollo de los docentes, mejorando la calidad en la formación y la pertinencia del aprendizaje, con el fin de reforzar la integración y perfección de la gestión y administración de la educación (UNESCO, Sf.). Esto último, dando importancia a la incidencia de las TIC en la comunidad y la educación, marcada por un proceso evolutivo que ha incidido sustancialmente en Medel, 2004; Sánchez, González & Sánchez, 2012; Raso-Sánchez, 2019.

Metodológicamente, se adelantó un proceso de Investigación Acción en sus fases iterativas e inferenciales de plan de acción (fase organizativa), acción (intervención), observación (registro de memoria) y reflexión (análisis y evaluación), siguiendo, para ello, las orientaciones de Latorre (2007). En la primera fase, se planteó una intervención específica basada en un plan de aprendizaje, en donde el modelado y la simulación, apoyado en el uso didáctico de software libre, fue un referente para abordar el problema. Con ello, el modelado

refiere a plasmar la idea fija de un fenómeno que la simulación pondrá en acción. Valga aclarar que, la elección del software utilizado, fue respuesta de la preferencia de los estudiantes.

Como una de las razones que respaldan el estudio, es factible afirmar que, con su realización, además de contribuir con la comprensión lectora de los estudiantes, se da un aporte a la competencia de lectura crítica, compromiso relevante para la preparación y puesta en práctica en la prueba Saber 11°.

De manera particular, el documento se estructura en las siguientes secciones: i) Formación y Desarrollo de Comprensión Lectora en el contexto de las TIC, ii) Planeamiento y Formulación del Problema, iii) Objetivos, iv) Antecedentes, v) Marco Teórico, vi) Metodología, vii) Desarrollo Metodológico, viii) Conclusiones y sugerencias.

1. La Formación y Desarrollo de la Comprensión Lectora en el Contexto de las TIC

Sin duda alguna, el surgimiento de las TIC, como una revolución electrónica, daría un gran salto a una nueva era, la Era Digital. Su aparición dio una mano a las necesidades que enfrentaba la humanidad. Con el pasar del tiempo, estas tecnologías han venido incidiendo en una transformación social, económica y cultural (Sánchez, González & Sánchez, 2012).

Uno de los cambios significativos que ha traído las TIC se dio dentro de la dimensión social. Lo cual ha generado un impacto en el comercio, una transformación en las modalidades de comunicación, grandes cambios en los sectores laborales, exceso de información, entre otros (Raso-Sánchez, 2019). Esta metamorfosis que creó las TIC en la sociedad ha sido trascendental para la humanidad. Lo cual ha aportado a los procesos productivos, llevando al sujeto a comprender, seleccionar, asimilar y posicionar datos, información y conocimiento (Medel, 2004). Esto ha exigido a las personas estar en constante actualización, y no solo frente a estas, sino en la capacidad de aprender, representar y construir conocimiento y, en especial, capacidad para aprovechar los procesos de pensamiento (Andrade & Parra, 1998).

Aunque, para muchos sujetos dedicar tiempo a analizar y comprender herramientas TIC pueda considerarse no tan trascendental, sí lo es, el reconocer las ventajas y desventajas que su uso lleva consigo, pues se conoce bien que existen algunos peligros potenciales, como el riesgo de contenido, la comunicación interpersonal, la privacidad, uso desmedido, el carácter comercial y algunas más (Raso-Sánchez, 2019). Aquí toma lugar el acto educativo en donde las TIC hacen presencia en dos escenarios: como objeto de estudio y como elemento para el aprendizaje y la construcción de conocimiento, sin dejar de lado el reconocimiento a la denominada brecha digital (Moreno-Chastre et al., 2014). Este doble escenario hace y hará

presencia en los contextos educativos, formales y no formales, no sólo para contribuir a diezmar los riesgos antes indicados, sino para enfatizar en la aplicación de los saberes y los beneficios relacionados con las TIC. Por consiguiente, la integración de tales saberes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son y serán un factor que facilite su implementación (Almerich et al, 2010). No obstante, aunque las TIC sean un punto de partida para regir nuevas formas de enseñanza, teniendo en cuenta el conocimiento de cada una de las funcionalidades que pueden ofrecer estas, no se trata, solamente, de ver las TIC como herramienta para implementar dentro del aula, es decir, tener una visión instrumental, sistemático y procesos de estas. De lo contrario, se debe apropiarse de los escenarios que pueda favorecer el interés y la gestión de aprender para los educandos, pero, más allá de conocer, aprender, comunicar e informar sobre las TIC, también debe existir el empoderamiento y participación de los educandos frente al uso de las TIC, pues mediante estas acciones, los educandos aprenderán a desarrollar competencias sociales y digitales, dejando a un lado el individualismo para pensar en el bienestar común (Santos et al., 2016).

Por tanto, no se puede desconocer el reflexionar sobre la vinculación de las TIC como recurso para apoyar la representación y construcción del conocimiento; es decir, para trascender la mera postura instrumental asociada al dominio de los programas y herramientas relacionadas, en otras palabras, los compromisos: “[...] *van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento.*” (Lozano, 2011, p. 46). Esto implica procesos formativos que den cuenta de los hábitos que las TIC crean en el escenario social, y que tengan como meta el aprendizaje, donde el estudiante aprenda acerca de las tecnologías, aprovechando sus capacidades cognitivas a nivel individual y colectivo (Onrubia, 2005). Esto permite una mayor adaptabilidad para los educandos, lo que favorece enseñar la dinámica social y educativa del

contexto de las TIC a un público que evidencia poseer una conciencia tecnológica intuitiva a diferentes niveles (Delgado et al, 2009).

En suma, es significativa la facultad de profundizar y reflexionar en torno al conocimiento de las TIC, y con ello intentar comprender su incidencia en los procesos formativos en cualquier área o disciplina del saber o en procesos que los transversalizan como la lectura y la escritura. Así, en educación, y en cuanto a la lectura se refiere, asisten a una forma distinta de experimentar la búsqueda de información y lectura como actividades académicas. Los textos que los estudiantes universitarios leen con propósitos académicos, son obtenidos de diversas fuentes de información, muchas de ellas, provenientes de Internet, bien en plataformas virtuales, o como textos digitalizados de un original impreso, que luego son leídos en la pantalla del computador. Las publicaciones electrónicas están transformando los géneros y soportes textuales habitualmente empleados por la comunidad científica y académica (en la cual se incluyen los estudiantes), constituyéndose en un cambio cualitativo tan significativo, como el que supuso la invención de la imprenta (Ballano & Muñoz, 2010).

En este campo de la lectura, se acota un aspecto particular y es el de la comprensión de lo que se lee. La lectura comprensiva como proceso complejo depende de una variedad de factores asociados al lector, el texto y a factores situacionales, así como a los significados construidos, aspectos que han sido analizados por diversos autores en relación con los conocimientos previos y las estrategias que se actualizan cuando este proceso tiene lugar. Aquí y en cuanto a estrategias se refiere, las TIC han ocupado un papel particular mostrando una gama de resultados por el simple hecho que los jóvenes las utilizan en su vida familiar o escolar (Rowlands, Williams & Huntington, 2008).

En cuanto a la comprensión lectora, es de reconocer las dificultades que presentan los estudiantes, y es debido la falta de hábito y por la desmotivación, lo que lleva a los educandos a ejercer dicha acción de manera obligatoria, por cumplir un deber, no prestando atención a lo expresado por un texto, y como consecuencia de esto no entienden, por lo cual terminarán irritándose de este, y al final de todo, la lectura será un castigo (Britton, 2015). Esta situación particular, como muchas más que se presentan en diversas áreas, han sido y podrán ser resueltas por el ejercicio didáctico en donde crean ambientes que resignifiquen los ejercicios de lectura tradicionales, buscando adicionar valor a la comprensión de los textos en cualquier formato, desde procesos alternos e interactivos, y la creación de nuevas estrategias involucrando los tiempos sincrónicos y asincrónicos (Martínez & Rodríguez, 2011).

Entonces, este contexto insta a ofertar escenarios que aporten a una lectura más dinámica y, en lo posible, con la posibilidad de incidir en la comprensión, condición que es plenamente enunciada por Pérez (2014) cuando indica que la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona. Implicaría, entonces, crear ambientes que permitan nuevas formas de pensamiento, recrear modelos mentales, hacer representaciones propias. A ello se suma el hecho de caracterizar a los participantes en aspectos propios de la problemática (directos e indirectos) y en factores adicionales como estilos de aprendizaje, hábitos e indudablemente disposición y uso de recursos TIC (Cázarez & Álvarez, 2017).

Este reto atañe a diferentes escenarios formativos, incluyendo áreas como la Filosofía, en donde la comprensión de textos es un reto particular y objeto de análisis, dadas los diferentes niveles de desarrollo que en el nivel de educación media se han presentado. Es decir, implica el compromiso con nuevos escenarios TIC de apoyo a la comprensión lectora, en donde se

conserven las apuestas curriculares; pero en especial, el logro del sentido de los textos filosóficos en los educandos.

2. Planteamiento y Formulación del Problema

La filosofía es el área que ha permitido indagar, profundizar y crear interrogantes relacionados con el hombre y su entorno, buscando con ello ofrecer respuestas sin ser verdades absolutas; máxime de la que se desprenden más incógnitas. Por esta condición, la Filosofía puede contribuir a la formación integral gracias a las relaciones que se establecen con ideologías, pensamientos o conocimientos. Por ello, desde lo educativo, la filosofía es una de las áreas que permite al estudiante indagar preguntas acerca de la vida, la sociedad y el hombre, favoreciendo el pensamiento crítico, analítico y sintético frente a situaciones cotidianas.

La descripción anterior es respaldada desde la UNESCO, donde se indica que:

[...] la Filosofía es una “escuela de libertad” ya que no sólo elabora instrumentos intelectuales que permiten analizar y comprender conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad, sino que además crea capacidades para pensar y emitir juicios con independencia, incrementa la capacidad crítica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas y fomenta la reflexión sobre los valores y los principios. (Konvergencias, 2006, p. 2).

Adicional, se resalta que esta disciplina, de la mano con otras áreas, contribuye a que el estudiante se forme como pensador de cara a adquirir conocimientos y, como se dijo antes, a dar respuesta a dudas.

A pesar de lo anterior, la filosofía se percibe como una asignatura abstracta y poco significativa para los educandos (Corcelles & Castelló, 2013); situación que no es ajena en el contexto colombiano al constituirse en un área de dificultad para algunos de los estudiantes, pues exige una relación con otros saberes ofrecidos por la escuela (MEN, 2010). Ejemplo de ello: las matemáticas, las ciencias sociales, naturales y el lenguaje. Así, la relación entre las áreas no es fielmente concretada en los procesos formativos. Aunado a esto, se reflejan problemáticas frente al aprendizaje en esta área que, en cierto modo, suelen ser el resultado de una enseñanza de orden teórico y particularizado, es decir, sin conexiones con otras disciplinas como así exige el Ministerio de Educación Nacional para los planes de aula.

De manera particular, y para los estudiantes de la Institución Educativa San Fernando, del municipio de Cimitarra - Santander, no ha sido de total relevancia la formación en filosofía y, por ello, manifiestan no interesarles mucho su crecimiento y desarrollo dado que, algunos estudiantes la ven sólo como un requisito académico. Debido a esto, se identifican dificultades en las que se destaca la comprensión de textos filosóficos, aspecto que obstaculiza la apropiación de conocimiento en el área; por lo cual, es común que los estudiantes dejen de lado cualquier duda asociada al conocimiento del área. En este contexto educativo, y en los grados décimo, se han evidenciado problemas como: i) dificultades sobre el entendimiento de saberes propios de esta área; ii) desinterés por la consulta y profundización de temáticas y iii) bajo interés en fortalecer los procesos de lectura y de escritura. Estas debilidades pueden ser complementadas y respaldadas, desde los resultados del diagnóstico presentados más adelante. Además, la dificultad para la comprensión de textos filosóficos está relacionada a los niveles de comprensión de lectura (Figura 1.). En concreto, los estudiantes se encuentran en un nivel literal o inferencial de lectura, entendida la primera como la comprensión de la información de

manera textual y la segunda como la elaboración de conclusiones con base en la información dada por el texto. La aseveración anterior será evidenciada en el capítulo 7 de este proyecto.

En este marco de obstáculos, no se puede identificar con claridad el porqué del problema que presentan los jóvenes para comprender textos de Filosofía, pero es claro que les ha parecido “aburrido” aprender un saber que bien puede servir para resolver preguntas sobre la existencia del hombre y su entorno. En ello es posible afirmar que, los jóvenes muestran inconformidad por leer textos debido a la dificultad para la comprensión, siendo razones para ello: El vocabulario “particular” de la Filosofía, la diversidad en significados que tienen las palabras, o el inconveniente para entender el mensaje de los autores desde los textos u obras.

Como se indicó en el apartado anterior, para afrontar una problemática como la descrita, es conveniente tener presente la reflexión sobre la formación y el desarrollo de factores relacionados con la comprensión lectora en el contexto de las TIC. Esta reflexión se plantea como una alternativa para las intervenciones en correspondencia buscando: i) ofrecer escenarios no tradicionales, que podrían aportar a una lectura más amena, flexible, colaborativa y sin limitantes de tiempo y espacio y, de paso, contar con la posibilidad de incidir positivamente en la interpretación de temáticas; ii) permitir el desarrollo de formas de pensamiento, posibilitando recrear modelos mentales, es decir, disponer de ambientes para vivir experiencias en que los educandos hagan “representaciones” y produzcan “formas de pensamiento” propias, como una base para apoyar la interpretación de lo que se lee y iii) arriesgarse a contar con nuevos escenarios TIC de apoyo a la comprensión lectora, en donde se conserve la intencionalidad formativa y, en especial, el sentido de los textos filosóficos.

Para asumir el reto así definido, y tomando como base la reflexión particular de la formación y desarrollo de la comprensión lectora en el contexto de las TIC, hacen presencia las teorías y procedimientos del Modelado y Simulación (MS) en el campo de los procesos formativos. Y es que, a partir del MS, conceptos que se ampliarán en el marco teórico del presente reporte, es factible proyectar experiencias formativas que contribuyen a: i) interpretar la idea que los autores presentan en el texto gracias a experiencias de simulación, ii) ejecutar un ejercicio que pueda manifestar la interpretación del texto y iii) construir la interpretación de fenómenos con base en el ejercicio de MS, los cuales no son fácilmente abordables en un escenario académico tradicional.

Por consiguiente, con esta alternativa se quiso favorecer el proceso formativo en filosofía, buscando apoyar la comprensión de los textos, la profundización de los saberes y, en especial, ayudar a encontrar y valorar el beneficio de la Filosofía para la vida. Esta apuesta fue factible de lograr con una participación significativa de los estudiantes; compromiso que se pudo concretar al considerar la intervención desde la perspectiva de comprender y transformar la realidad educativa (Colmenares & Piñero, 2008); una realidad educativa que, para el caso específico, se enmarcó en experiencias formativas encaminadas a mejorar la comprensión de textos de filosofía.

Por todo lo anterior, resulta pertinente formularse y responder la siguiente pregunta: *¿Cómo favorecer la comprensión de textos filosóficos en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa San Fernando, con el apoyo de experiencias de modelado y simulación?*

❖ Preguntas Orientadoras:

1. ¿Cuáles son las dificultades en comprensión de obras filosóficas de los estudiantes del grado décimo en el área de filosofía?
2. ¿Qué estrategias didácticas, basadas en modelado y simulación (MS), pueden facilitar a los estudiantes la comprensión de textos?
3. ¿Cómo operacionalizar las estrategias didácticas a través del uso de softwares de MS?
4. ¿Cómo valorar los resultados obtenidos con la implementación de las estrategias didácticas frente al cambio en la comprensión de obras filosóficas?

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Desarrollar una propuesta encaminada a favorecer la comprensión de obras filosóficas en los estudiantes de la Institución Educativa San Fernando, a través del desarrollo de estrategias didácticas apoyadas en el uso del MS.

3.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar las dificultades en comprensión de obras filosóficas de los estudiantes del grado décimo, para identificar las falencias y proyectar qué métodos se deben usar para diezmar dichos problemas.

- Construir estrategias didácticas que, basadas en MS, sean un apoyo para favorecer la comprensión de textos de obras filosóficas, a partir de los resultados que el diagnóstico revele.
- Evaluar la implementación de las estrategias didácticas diseñadas y la resignificación de la comprensión lectora, en un grupo de estudiantes de grado décimo.

4. Antecedentes de Investigación

Los estudios cuya naturaleza es cercana a la de la presente propuesta fueron agrupados en tres (3) contextos: Locales, nacionales e internacionales, y se presentan en los cuadros 1 a 3. Al respecto, y para la selección de estos antecedentes, se tomó como base un protocolo de búsqueda de información y otro de revisión de la misma, siguiendo las orientaciones de Barbosa-Chacón, Barbosa & Rodríguez (2013). Estos protocolos se describen a continuación.

- **Protocolo de búsqueda de información.** Estructurado en 5 elementos: i) Idioma; ii) Periodo de tiempo; iii); Términos de búsqueda (Individual y combinados); iv) Los recursos posibles de provisión de fuentes de información y v) La propuesta de estrategias particulares para la búsqueda de dichas fuentes.

Los términos de búsqueda o palabras clave que estuvieron presentes giraron en torno a los siguientes ejes temáticos: Enseñanza de la filosofía, comprensión lectora mediada por TIC y Modelado y simulación.

- **Protocolo de revisión de información.** Incluyó: i) Normas particulares de revisión; ii) Criterios de exclusión; iii) Criterios de inclusión representados en los tópicos relevantes a la investigación y iv) Estrategia de extracción de datos.

4.1. Antecedentes Locales

Tabla 1.

Antecedentes Locales.

Título/Autor	Descripción (Resumen)
<i>Los métodos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del grado noveno del Instituto Santa Teresita.</i> (Mantilla, 2016)	Proyecto enfocado en mejorar la enseñanza-aprendizaje del área de filosofía en bachillerato, a partir de la aplicación de métodos filosóficos. Metodológicamente, representó un estudio con enfoque cualitativo. Los métodos aplicados fueron: i) La exposición filosófica-didáctica, ii) La interrogación didáctica en filosofía, iii) La lectura y comentario de texto, iv) Método de análisis lingüístico, v) El método fenomenológico-crítico y vi) El estudio dirigido en filosofía. Como resultado general se obtuvo que, los estudiantes presentan problemas en el manejo de un análisis lingüístico, disponen de poca intensidad horaria y no ejercitan el pensamiento propio.
<i>La Filosofía para niños (FPN) como propuesta para promover el desarrollo de competencias científicas y comunicativas con la mediación de TIC. Caso: Estudiantes de séptimo grado de una Institución Educativa Oficial de Niños (FpN)</i>	Proyecto enfocado en la exploración de alternativas que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas y científicas en niños en el proceso de escolaridad, mediante una estrategia compuesta por la adaptación del programa de Filosofía para niños mediado con actividades de textos electrónicos, apoyada metodológicamente con estudio Cualitativo e Investigación-Acción. Los resultados obtenidos de las pruebas: i) diagnóstica inicial y ii) taller final, evidenciaron la favorabilidad que tuvo el desarrollo de competencias científicas y comunicativas, permitiendo señalar que el programa Filosofía para Niños (FpN) fue satisfactorio para el progreso de las competencias.

Bucaramanga. (Mejía,
2013)

Didáctica para la Proyecto centrado en buscar estrategias didácticas, para promover en
enseñanza de la Filosofía la filosofía y las demás ramas del saber, la construcción de un
en estudiantes del grado pensamiento crítico en los estudiantes, empleando una metodología
11 del Instituto Gabriela con enfoque cualitativo apoyado con la Investigación-Acción. Las
Mistral de Bucaramanga, percepciones y aportes producidos se dieron bajo técnicas específicas;
para el desarrollo del i) Observación, ii) Diario de campo. El resultado, mediante las técnicas
Pensamiento Crítico. aplicadas, mostraron dificultades y falencias en los procesos de
(Galvis, 2017). enseñanza-aprendizaje en el área de filosofía, por lo que propuso el
diseño de una propuesta que oriente a fortalecer y reforzar los vacíos
que presentan los estudiantes en la escuela.

Los antecedentes locales se asocian al proyecto de investigación al abarcar la adaptación de métodos pedagógicos relacionados con actividades o estrategias educativas donde se involucren cambios en la forma de realizar la mediación pedagógica en procesos de formación en el área de filosofía. Además, son guía para el trabajo, dado los enfoques metodológicos de orden cualitativo y la población participante.

4.2. Antecedentes Nacionales

Tabla 2.

Antecedentes Nacionales.

Título/Autor	Descripción (Resumen)
<i>Mejoramiento de la Comprensión Lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de</i>	La investigación, tuvo como propósito mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto, por medio del desarrollo de estrategias cognitivas apoyadas con recursos TIC. El proceso de indagación, se llevó a cabo mediante la

<i>estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC.</i> (Grillo et al., 2015)	metodología Investigación-Acción, aplicando: i) prueba para establecer el nivel de comprensión de los estudiantes y ii) encuesta para establecer condiciones institucionales. La información recolectada permitió diseñar y aplicar cuatro talleres basados en estrategias cognitivas de lectura. Los resultados obtenidos, evidenciaron que los educandos, por medio del uso de estrategias cognitivas, obtuvieron un gran beneficio en el rendimiento en la comprensión lectora.
<i>Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información.</i> (Clavijo et al., 2011).	El artículo se enfoca en presentar procedimientos para utilizar las TIC como estrategias didácticas para mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado. La metodología se efectuó en el contexto cuantitativo, permitiendo elaborar un diseño cuasi experimental, dividiendo el grado en dos grupos, uno de control con método de enseñanza tradicional y otro experimental con la utilización de TIC como herramienta didáctica. Los resultados indicaron que el grupo experimental presenta un incremento significativo en los niveles de comprensión lectora con relación al grupo control, debido al uso de las herramientas dinámicas utilizadas para el proceso de la comprensión lectora apoyadas con las TIC.
<i>Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria.</i> (Martínez et al., 2011).	El artículo tiene como objetivo evaluar el nivel de incidencia del uso de las TIC, como recurso didáctico en el desarrollo de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del grado noveno. Metodológicamente, se basaron en la línea cuantitativa, permitiendo un diseño cuasi experimental de serie cronológica. Los resultados obtenidos, señalaron que la estrategia mediada con las TIC, mejoró la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno, dejando abierta la posibilidad de ser utilizada en otras áreas del saber.

El vínculo entre los antecedentes y el proyecto radica en la relación entre los recursos tecnológicos y la comprensión lectora, teniendo en consideración el papel de la disciplina y el de la tecnología. Igualmente, estos estudios realizan aportes al proporcionar elementos teóricos

y procedimentales para el desarrollo de la propuesta. En particular los proyectos son un referente para la reflexión en aspectos como: i) La incidencia del uso de las TIC como recurso didáctico para la mejora de la comprensión lectora en educandos y ii) Los aportes teóricos y procedimentales que pueden apoyar el desarrollo de competencias de comprensión lectora.

4.3. Antecedentes Internacionales

Tabla 3.

Antecedentes Internacionales.

Título/Autor	Descripción (Resumen)
<i>Simulation in Entrepreneurship Education: Serious Games and Learning Through Play.</i> (Fox et al., 2018)	El artículo pretende ampliar el conocimiento y la comprensión de la práctica educativa en materia de emprendimiento centrándose en los juegos serios (juegos formativos), por medio de una metodología enfocada en la línea de métodos SLR, proporcionando una visión holística. Los resultados indicaron que los juegos serios (juegos formativos) simulan actualmente el aprendizaje empresarial, y las direcciones para futuras investigaciones.
<i>A Learning Physics with Digital Game Simulations in Middle School Science.</i> (Anderson et al., 2013)	El trabajo tiene como objetivo el uso de la tecnología de videojuegos para facilitar la comprensión del electromagnetismo básico con los estudiantes de secundaria. El enfoque metodológico fue mixto; cualitativo y cuantitativo, con el fin de proporcionar una visión holística. Los resultados obtenidos, señalan que los videojuegos pueden conducir a un aprendizaje positivo.
<i>Developing a virtual physics world.</i> (Wegener et al, 2012)	El artículo tiene como objetivo la aplicación de un ciclo de desarrollo de un paquete de enseñanza de la física basado en un software de realidad virtual similar a un juego. La metodología se basa en el muestreo cuantitativo. El resultado,

evidencia que el software, las actividades y los recursos asociados, mejoran con cada iteración de desarrollo, además, dio lugar a mejoras sustanciales en la interfaz de usuario del software y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Estos antecedentes representan un insumo para apoyar la postura del proyecto relacionada con la inclusión del modelado y la simulación (MS) y las posibilidades de acercamiento y construcción de los roles frente a la necesidad o problema educativo que se desea trabajar. Desde los estudios analizados hay elementos para resignificar posturas relacionadas con: i) Trascender la implementación de la metodología de modelado y simulación como una estrategia didáctica, ii) El valor de las concepciones y los desempeños de los agentes educativos y iii) la incidencia y aporte de las mediaciones tecnológicas para apoyar la comprensión del conocimiento. En particular los proyectos son un referente para la reflexión en aspectos como: i) Enseñanza mediada por juegos con un propósito principal, ii) Diversos escenarios individuales proyectados en una simulación y iii) Búsqueda de software de MS gratuito que permitan ayudar a los educandos a comprender y aprender temas asociados con las áreas.

Limitaciones y vacíos de la literatura abordada.

- *Fueron limitaciones:* i) Los estudios encontrados mostraron cierta cercanía con la investigación aquí desarrollada, es decir, no se hallaron estudios homólogos; ii) Se esperaba encontrar más publicaciones en donde se articulará enseñanza de la filosofía, comprensión lectora y la incorporación de TIC y iii) Ausencia de componente didáctico (experiencias) en los reportes alusivos a los recursos de uso libre relacionados con el modelado y simulación.

- *Son vacíos detectados:* i) Estudios en donde la visión sobre las TIC tuviera un componente que trascendiera la visión instrumental; ii) Estudios que relacionen problemáticas de la filosofía con otras áreas curriculares.

5. Marco Conceptual y Teórico

Los referentes teóricos que soportan el desarrollo de la presente propuesta y, en particular, de los logros de los objetivos específicos, tienen su base en los conceptos y teorías sobre: Aprendizaje significativo, Investigación Acción, Mediación para el aprendizaje desde la incorporación de tecnología, Modelado y Simulación, la Comprensión de lectura, Lectura crítica, Estilos de aprendizaje y, naturalmente, Filosofía en la educación media.

5.1. Aprendizaje Significativo

Este referente toma como base los fundamentos de David Ausubel (1918-2008), socializados desde 1963, y que centran la mirada en el aprendizaje entendido como la adquisición y retención de conocimientos en el contexto escolar (Moreira, 2017). A su vez, busca dar a conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, las cuales se relacionan con las diferentes formas de provocar cambios cognitivos, siendo susceptibles a proveer un significado individual y social (Rodríguez, 2011). Este tipo de aprendizaje contribuye en la formación del estudiante, apoyando la formación de un nuevo conocimiento a partir de los presaberes (Bolívar, 2009), para ello es considerable tener en cuenta la expansión del conocimiento a través de la investigación y la experiencia, puesto que, a través de estos factores, el estudiante podrá adquirir aprendizajes que no olvidará con facilidad. Desde esta perspectiva, se busca que el estudiante sea curioso para indagar y profundizar temáticas,

teniendo como base el manejo de presaberes sobre conceptos, buscando luego la habilidad para ser presentados.

En el desarrollo del aprendizaje significativo, es importante tener en cuenta la diversidad de conocimientos que manejan los estudiantes, pues a partir de ello se mide la “*estructura cognitiva*” (Ausubel, 1983, p. 1), la cual es un referente para la producción de conocimiento. Por ello, la relación existente entre el estudiante y la información, indistinta la disciplina, se constituye con base en la contextualización. En consecuencia, esta teoría es importante dado que “[...] pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación.” (Rodríguez, 2004, p. 1).

Así, explorar, conocer y cuestionar son acciones que hacen parte de la construcción de un nuevo conocimiento en el aprendizaje de los estudiantes, debido a ello, se genera la base de su estructura cognitiva. Por su parte, y en el marco de este proyecto, las evidencias obtenidas están en el marco de un enfoque hacia el aprendizaje significativo, en el sentido que el proceso de comprensión lectora integra el componente de relación con conocimientos y estructuras previas para aportar al entendimiento y, por ende, el apoyo a la resignificación de conocimientos.

5.2. Investigación Acción (IA)

La Investigación Acción (IA), es una metodología para guiar la investigación social, en donde tiene lugar el campo educativo. En ella, los sujetos tienen un protagonismo, pues

proponen, desarrollan, observan y valoran las intervenciones educativas. El proceso exige experiencias de implementación, observación, reflexión y cambio del mismo proceso (Latorre, 2007). La IA involucra a los participantes en la búsqueda de conocimiento desde y para su experiencia. Para el caso del ambiente escolar, es el docente quien debe ejercer un liderazgo particular para guiar el proceso investigativo, mientras se logra el empoderamiento y participación efectiva de los educandos.

Para apoyar el concepto de IA, la autora Malo (2007), afirma:

El proceso de inducción a la investigación debe ser consensuado entre docente y estudiante; así como con otros actores involucrados en el proceso de investigativo. La inducción a la investigación requiere perfiles muy claros de los actores del proceso, sobre todo del docente para que motive al estudiante, sin peligro de provocar aversión hacia la investigación sin haberla vivido. El proceso de inducción a la investigación desde el colegio busca, precisamente, desarrollar las competencias necesarias para generar efectos positivos en la formación universitaria (p.18).

Desde lo anterior, la autora resalta los roles que se deben tener en cuenta para llevar a cabo un proceso de IA, en donde se espera una presencia significativa de la actividad que se desea elaborar, pero es claro que el papel que maneja cada rol es importante y la acción misma. En esto último, Latorre (2007) acota: “[...] *lo que hace que una acción sea educativa, no es la producción de estados finales extrínsecos, sin las cualidades intrínsecas que se ponen en manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.*” (p. 11); y quien más puede llevar a cabo dicha acción sino es por la voluntad que maneje cada persona, pues el interés que existe dentro del proceso es que el aprendizaje sea significativo y compartido.

Por tanto, el proceso de IA insta a crear un escenario que involucre a los participantes al acto investigativo, representando una contribución a la formación de personas creativas, curiosas y libres de crear conocimiento a partir de las experiencias, es decir, la IA es una base para proyectar la emancipación de sus participantes (Colmenares & Piñero, 2008).

En conclusión, la investigación acción cómo método para mejorar la práctica pedagógica, ayuda al docente a generar una solución frente a un problema que se presente en el aula, mediante la organización de actividades que puedan aportar en el ejercicio de la investigación y con el apoyo de los educandos como los principales protagonistas de la investigación. El resultado que se obtenga, sea o no aceptable, será una contribución para mejorar las estrategias de enseñanza, y, así mismo, poner en práctica a otros problemas que se presenten.

5.3. Mediación para el Aprendizaje desde la Incorporación de Tecnología

En los procesos de formación, la mediación de apoyo al aprendizaje ha evolucionado a través del tiempo, siendo la tecnología una de las instancias influyentes en dicho cambio, debido a que ésta ha incursionado en los entornos de los sujetos, en donde el campo educativo no es la excepción (MEN, 2008).

La idea principal que se sostiene con el uso de los recursos tecnológicos, en lo educativo, es permitir no sólo la comunicación, sino facilitar el acceso a fuentes y redes de información; beneficios que obliga a los agentes educativos a desarrollar competencias particulares para la interacción y la producción colectiva. En este ideal, y para algunas instituciones educativas, suele aparecer, como un obstáculo, la falta de disposición de recursos;

situación que no debe ser causante de abandono ante mediaciones, ya que solo se requiere de perspicacia e imaginación para hacer uso de los recursos disponibles. Ante ello sólo se necesita, “[...] *pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos*” (MEN, 2013, p. 16).

En este panorama de lo educativo, los recursos tecnológicos “[...] *son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido, ...).*” (Belloch, 2012, p. 1). En esto se rescata la idea de que estos recursos son de apoyo para materializar metodologías en donde se involucre al estudiante de manera activa y como referente de apoyo para la formación y desarrollo de diferentes competencias, siendo las de lectura y escritura una de las destacadas.

Cuando la incorporación de tecnología se relaciona directamente con el aprendizaje, resulta pertinente hacer alusión a la reflexión del contexto de las TIC y con las TIC, reflexión que convoca una mirada a dos escenarios que se relacionan de manera directa: TIC y Sociedad y TIC y Educación, escenarios que deben ser considerados ante apuestas de incorporación de tecnologías como apoyo al aprendizaje.

Del escenario de las TIC y la Sociedad es relevante tener presente sus aportaciones: i) El acceso a Información. Enmarca aquellas habilidades para saber ubicar las fuentes de información que están en correspondencia con determinadas necesidades (Catts y Lau, 2009; Cortés et al., 2002) y ii) La disposición de canales de comunicación e interacción. Aquí cuenta el crecimiento de servicios con finalidad personal o social, que ofrecen la posibilidad de comunicarse y relacionarse (Moral, 2009).

Por su parte, en el escenarios de las TIC y la educación, además de las aportaciones del anterior escenario, son elementos considerantes: i) El uso de TIC otorga oportunidades y beneficios a los agentes educativos al incidir en las relaciones sociales, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades, las formas de construcción del conocimiento, la creatividad y el razonamiento (Abarzúa & Cerda, 2011); ii) El avance de las TIC plantea constantes desafíos y requerimientos a planes de estudios (Valverde & Valverde, 2011) y a los procesos de enseñanza en particular (Carnoy, 2004) y iii) Las TIC son instancia para la representación y producción de conocimientos así como un facilitador de memoria educativa.

5.4. El Modelado y la Simulación en la Educación

En las experiencias educativas es posible promover procesos de aprendizaje caracterizados por la construcción, experimentación y el uso de la informática con sentido, es decir, procesos de construcción y reconstrucción de conocimiento. En concreto, la construcción es el modelado y la experimentación es la simulación (Andrade & Gómez, 2009). Así, el modelado puede tener un enfoque estructural, él propone la explicación científica, usando un modelo, para responder preguntas sobre un fenómeno en estudio (Andrade et al, 2013).

Para ilustrar el modelado estructural, es factible hacerlo desde el modelado basado en objetos y reglas (MBOR). Este lenguaje de modelado facilita construir explicaciones basadas específicamente en la idea del cambio permanente de las cosas y del mundo, y que, ante ello, en términos de sistemas, aparecen alternativas para explicarlo (Ibid.).

Como herramienta, el MBOR permite acercar “[...] *el lenguaje formal al lenguaje natural, haciendo posible que el modelador, al construir una explicación dinámico-sistémica*

en términos de un modelo, se centre en la reflexión sobre el fenómeno [...]” (Ibid.). Estos autores indican, también, que el uso del MBOR en las Instituciones Educativas es apreciado por los agentes educativos, precisamente por sus cercanías al lenguaje natural. Bajo este lenguaje existen herramientas como HOMOS, un software que modela y simula fenómenos de diversa naturaleza, promoviendo el desarrollo de formas de pensamiento, con la posibilidad de recrear los modelos mentales (Andrade & Gómez, 2009). Este software permite modelar, identificar los objetos y las acciones que éstos realizan (Ibid.) y, a partir de ello, el usuario produce la simulación de la problemática que desee efectuar, sólo si las reglas de los objetos se tienen en claro, no hay que olvidar que, como todo software, maneja unas reglas a seguir.

Adicionalmente, vale enunciar que, MBOR cumple una necesidad, según Andrade *et al* (2013):

[...] asume como un lenguaje de objetos y reglas que posibilita al modelista (pintor) modelar (pintar) en un espacio en el cual los objetos interactúan constituyendo una totalidad dinámica con sentido, asumiendo el espacio como el lienzo en el cual el modelista pinta y las reglas como el pincel que da vida a los objetos pintados (p. 118-119).

Tal como fue mencionado, el propósito de MBOR y un recurso como HOMOS, es ser ejemplos para ilustrar la dinámica de modelado y simulación, el primero como lenguaje y el otro como software. En definitiva, el modelado es el proceso de obtención de modelos a partir de dos posibles caminos: analítico y/o físico y experimentación (identificación). Por su parte, la simulación es un sistema que aproxima la experimentación de un modelo en un sistema, esto generalmente implementado en una computadora.

5.5. Comprensión Lectora

Resulta conveniente partir de las reflexiones de Pérez (2014), cuando responde al interrogante qué son y qué relación existe entre comprensión lectora y competencia lectora. La autora afirma:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

La comprensión lectora es una habilidad para el entendimiento sobre lo que se lee, es decir, es la capacidad frente al significado de las palabras que forman un texto. Para lograr dicha condición, es importante tener en cuenta “[...] *las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas* [...]” (Jouini, 2005, p. 8), ya que, a través de ello, se puede interactuar con el texto al apropiarse nuevas ideas tomando como referencia las adquiridas previamente.

Así, una manera de abordar la comprensión lectora es hacerlo desde una concepción didáctico-cognitiva; aquella que lleva a Naranjo & Ávila (2012) a entenderla como un proceso complejo que incluye factores no solo lingüísticos, sino motivacionales y cognitivos. Abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen primero a decodificar el texto; luego,

presupone que el lector capte el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo ha de desarrollar estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto. En complemento Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez (2011) afirma que la comprensión de un texto consiste en comprender la estructura superior del mismo; proceso complejo que incluye cuatro pasos: integración de las proposiciones del texto, conocimiento del mundo por parte del lector, inferencias según los esquemas cognitivos que el sujeto posee, e interpretación del texto.

Por otro lado, si se aborda la comprensión lectora como un modelo interactivo, el lector, como sujeto activo, puede crear el significado del texto, por medio de la interpretación según sus propios esquemas conceptuales, sus conocimientos previos o conocimientos del mundo y desde el propósito con que lee. Así, el resultado de una lectura no es una réplica de las ideas del autor, sino una nueva construcción personal de sentido (Madero & Gómez, 2013).

Con la comprensión lectora, es factible ampliar el vocabulario e identificar con facilidad la tesis del texto que expone un autor dentro un escrito. Además, mediante esta, el receptor puede ir mejorando el nivel de lectura, expandiendo su conocimiento e interpretando cada vez con mayor facilidad los textos (Márquez, M. & Valenzuela, 2018). Esto se complementa con los planteamientos de Duque et al, (2012) y Rivas-Cedeño (2015), este último enuncia como aspectos positivos de la comprensión lectora los siguientes: i) Es un motor para el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia, la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad; ii) No solo brinda información sino que crea hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración, recrea, hace gozar, entretiene y distrae; iii) Se considera una herramienta de trabajo intelectual al activar funciones mentales; IV) Tiene relación directa con el rendimiento

académico, al contribuir con el bagaje cultural; V) Proporciona información, conocimientos. Se evidencia que, cuando se lee y se comprende lo que se está leyendo se aprende.

Es claro que, si el lector no mantiene una rutina persistente con la lectura, su nivel y captación de textos se vuelve básico y dificulta la comprensión de los textos, a tal punto que su interpretación no se expone y la comprensión desaparece, llevando así que la lectura de textos solo se convierta en algo pasajero sin entendimiento. Esto implica que, con una secuencia ininterrumpida, el estudiante puede llegar a considerar la lectura como una actividad recreativa, voluntaria y holística para su formación (Condemarín, 1987). Y entre más tiempo de dedicación tenga el estudiante, más cercano será al mundo de los textos, para eso, debe existir una dedicación y entrega, pues *“El lector puede leer a su propio ritmo, adaptando flexiblemente su velocidad a los propósitos que se plantee.”* (Ibid., p. 11).

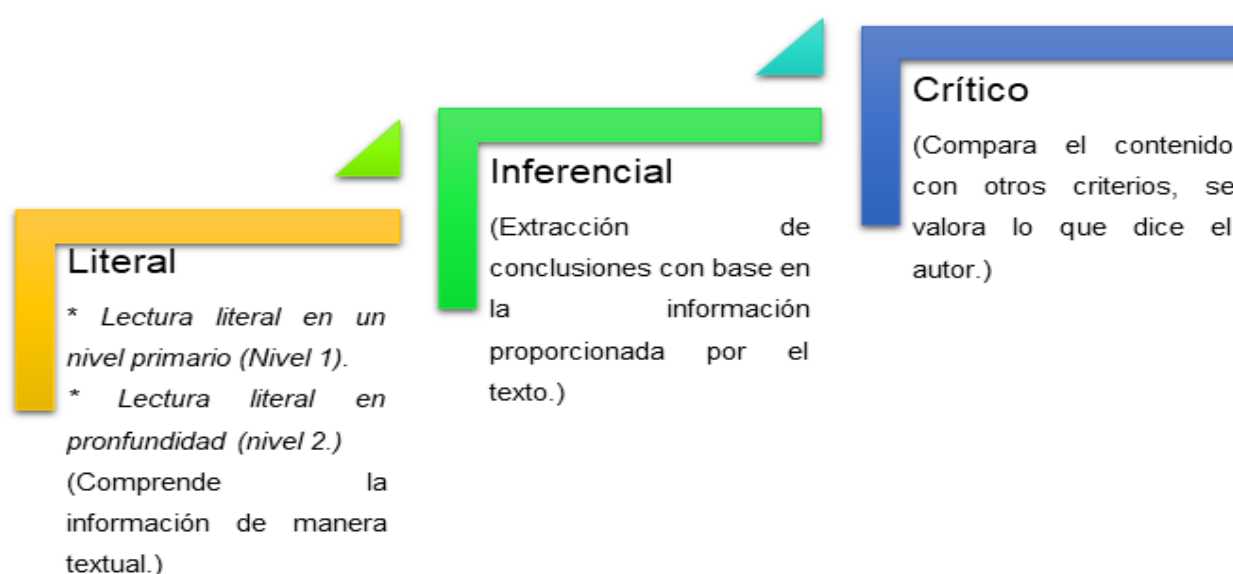
En consecuencia, *“[...] para que se dé una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee.”* (Jouini, 2005, p. 8); además, se adhiere que la comprensión lectora es un *“[...] movimiento de integración y articulación entre los aprendizajes sobre la forma del escrito y sobre su función, entre las habilidades que se ponen en juego y el sentido que la lectura tiene para los lectores”* (Colomer, 1997, p. 3).

Para Amézquita y Triana (2017) sintetizan las dimensiones a desarrollar en la lectura comprensiva de esta manera: *“[...] ética, cuando los estudiantes asumen una actitud respetuosa frente a los argumentos expresados por otros; crítica, la toma de una postura frente al texto razonando de un modo lógico, y creativa, en cuanto que el lector indaga o cuestiona más allá de lo leído, hace intervenciones y proposiciones personales acerca del texto”* (p. 43).

El marco anterior conlleva pensar, entonces, que la comprensión lectora puede ubicarse en niveles particulares. En correspondencia, en la Figura 1., se ilustran dichos niveles.

Figura 1.

Niveles de Comprensión de Lectura.



Nota: Gordillo, Adriana, & Flórez, María del Pilar (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Actualidades pedagógicas, Vol. 01, No. 53, p. 95 - 107. Recuperado el 05 de Enero de 2021, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>.

De manera particular, al relacionar con la lectura de textos filosóficos, y según Bermejo *et al*, (1996), comprender un texto filosófico demanda unas estrategias de cierta particularidad, debido a que en la Filosofía se plantea como una de las metas de la adquisición de un pensamiento crítico y creativo para razonar frente al mundo, es decir, escenarios en donde la filosofía se considera medio de formación de la mente y el razonamiento. Estos mismos autores

enuncian que, en lo formativo, es de considerar que las estrategias con que los alumnos se enfrentan a la lectura de un texto filosófico provienen de procesos generales de comprensión lectora que han emergido en situaciones académicas en las cuales el profesor actúa como un mediador.

De nuevo, Amézquita y Triana (2017) indican que leer un texto filosófico representa una serie de posibilidades en las que los sujetos pueden lograr: i) Interpretación y habilidades de pensamiento de diferentes niveles, ya que incluye la capacidad de razonamiento, indagación y formación de conceptos, que se combinan con actitudes como saber escuchar, entender y evaluar los argumentos propios y de otros; ii) Ser coherente y relevante. Así las cosas, al pensar en la manera en que un texto filosófico debe tratarse en el aula, es pertinente enunciar los planteamientos de Macías (2017) cuando afirma que este debe: i) Tener características formales (no tortuoso) y de contenido; ii) Ser llamativo para el estudiante; iii) Estar relacionado con el contexto social del estudiante.

Consecuente a lo anterior, Victoria (2018) determina que la comprensión lectora en la filosofía va más allá de la comprensión de una tesis expuesta por una obra, esto se logra al identificar los niveles que se encuentran relacionado con la comprensión lectora filosófica: i) Manejo semiótico del significado del texto, ii) Significado de la heurística; diferencia y evaluación, iii) Praxis. A través de estos niveles, se planifica la participación del sujeto en el proceso de comprensión con el fin de crear capacidades y habilidades de pensamiento, pues, como lo resaltaría Amézquita y Triana (2017), la lectura filosófica, se convierte en el motor para comprender al mundo y la interacción en él, ya que no es sólo visualizar el contenido y descifrar lo expresado; de lo contrario, es dar sentido al contexto y reconstruir el significado.

5.6. Lectura Crítica

La lectura crítica, al igual que la comprensión lectora, son niveles de lectura que indican la apropiación que presenta el lector al entender los textos. Para alcanzar el nivel de lectura crítica, es pertinente pasar por el nivel de comprensión lectora, puesto que es el nivel que direcciona al lector a lograr un nivel de lectura crítica. Allí, el lector toma una postura más avanzada, donde comienza a plantear argumentos, manejar razonamientos de una manera analítica.

A partir del aprendizaje de la lectura, el lector se convierte en una persona crítica donde; i) comprende los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que lo rodean, ii) toma conciencia del contexto, desde el que se han elaborado dichos discursos, iii) puede construir discursos alternativos que defiendan su posición y iv) utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones (Cassany, 2003).

Con base en lo anterior, se pretende que los educandos, puedan alcanzar los criterios para llegar al nivel de lectura crítica, y ampliar su conocimiento del contexto enmarcado en los textos para determinar el propósito que tiene el autor dentro del mismo. Por ello es importante formar al estudiante en; i) comprensión del texto, ii) interpretación de ideas, iii) recreación de significados e iv) identificación de la tesis.

Por tanto, como lo expone Cassany, “[...] el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas.” (2003), formando en el educando una persona más consciente de sucesos que no solamente se ven reflejados en los textos, sino aquellos que estén relacionados a la realidad.

5.7. Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje hacen referencia al método de aprendizaje que utiliza cada persona a la hora de asimilar nuevos conocimientos, es decir, cada estudiante tiene sus estrategias para responder a las actividades establecidas dentro del aula. Esto se debe a que cada sujeto aprende de distintas maneras utilizando diferentes estrategias, además, aprenden a diferentes velocidades, con mayor o menor eficacia, contemplando que todos reciben la misma motivación, el mismo nivel de instrucción, edades similares y se forman en el mismo tema (Cazau, 2004).

Los estilos de aprendizaje apoyan al docente a identificar el modo en que adquiere el estudiante su aprendizaje, por medio de los factores que sirven como indicadores para analizar el cómo un estudiante percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje, esto se lleva a cabo mediante los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos. Cada rasgo, se caracteriza de la siguiente forma; i) cognitivo: es la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación, entre otros, ii) afectivos: vinculados con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, iii) fisiológicos: relacionados con el biotipo y el biorritmo (Cazau, 2004).

No obstante, aunque los estilos de aprendizaje permitan identificar al docente el modo cómo adquieren sus estudiantes su aprendizaje, no significa que, en el proceso, sea permanente su estilo de aprendizaje. Por el contrario, existirán educandos que a medida que el estudiante evolucione sus procesos, puede cambiar su manera de concebir su enseñanza, por lo que el

modo de realizar los procesos estará en constante transformación, o simplemente, puede seguir con su modo, eso sólo depende del estudiante.

Por tanto, aunque para el docente, los estilos de aprendizaje sean una herramienta para reconocer el cómo aprende su estudiante, no puede considerar ser repetitivo en el uso de métodos que le permitan aprender al estudiante, pues las preferencias del estudiante van estar en cambiando incesantemente, o a veces, el modo de elección para aplicar en el aula, pueda que no sea efectivo (Cazau, 2004). Por ello, es pertinente la observación del comportamiento del estudiante frente a distintos estilos, para clasificar y analizar si el método utilizado pueda servir en próximas ocasiones o excluirlo.

5.8. Filosofía en la Educación Media

La filosofía es definida como el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos (Deleuze, 2001). Tiene como propósito, dar una respuesta a planteamientos expuestos en diferentes campos de las ciencias, pero, la filosofía como tal, no está enfocada en la visión de indagar y deducir las problemáticas expuestas en el diario vivir del hombre. A partir de ello, la filosofía como disciplina, debe enfocarse, como lo expone Deleuze, en crear conceptos, no limitándose a la contemplación, ni reflexión, ni comunicación. Aunque estas últimas hacen parte de la capacidad de crear conceptos para acciones y pasiones, no las hacen disciplinas, sino máquinas para constituir Universales en las disciplinas (ibid.).

Con base en lo anterior, la filosofía es necesaria en la vida del hombre en lo que respecta a cuestionar y resolver constantemente aquellas inquietudes que se presentan a cada momento, en otras palabras, tener constantemente un pensamiento sobre algo se denomina filosofar, una

actitud natural que posee el hombre. Para no abandonar la esencia del pensamiento propio, la filosofía, como disciplina, debe ser impartida mediante la educación con el fin de fortalecer los pensamientos a los más jóvenes. Por consiguiente, formar al ser humano a partir de la experiencia concebida es una posibilidad de relacionar la praxis pedagógica-educativa con el ejercicio filosófico, en la búsqueda de un individuo integral (Delgadillo, 2018).

Por ello, la formación integral es una responsabilidad fundamental que debe ejercer todas las instituciones educativas, pues a partir de la formación filosófica se debe impregnar la vida de la escuela en una amplia formación en los estudiantes desde diferentes aspectos; i) académicos (cognoscitivos), ii) morales prácticas (políticos), iii) corporales y iv) expresivos (estéticos) (MEN, 2010). Lo anterior se logra a partir del conocimiento y la experiencia de sucesos que se generan en el ser humano, en situaciones vividas en la realidad, y en diversos campos, llevando a la formación filosófica al trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, relacionándolo con otros saberes ofrecidos por la escuela (MEN, 2010).

Por consiguiente, la presencia de la Filosofía en la Educación Media prepara a los estudiantes a desarrollar su conocimiento frente a; i) problemática filosófica, ii) habilidades para el debate, iii) diálogo y iv) confrontación de ideas, creando espacios apropiados para experimentar el pensar sobre temas universales, para el progreso de competencias dialógica en un doble sentido. (MEN, 2010). Así mismo, los estudiantes a partir de esta formación, pueden utilizar su aprendizaje para fortalecer su conocimiento en otras áreas, pues la filosofía, como madre de todas las ciencias, ofrece información que esté relacionada de manera directa o indirectamente.

Por tanto, la orientación de la Filosofía como área, debe estar direccionada mediante competencias que evalúen a los educandos los conocimientos que son impartidos dentro del aula, mediante las competencias; i) Argumentativa, ii) Propositiva, iii) Interpretativa, iv) Creativa, v) Crítica, vi) Dialógica (MEN, 2010), ya que son indispensables para la organización de las ideas, comprender conceptos filosóficos, expresar sus ideas respecto a los problemas reflejados en la realidad y otros aspectos que fortalecen la praxis de los educandos

6. Metodología

6.1. Contextualización

En la investigación, participaron estudiantes del primer nivel de Educación Media de la Institución Educativa San Fernando, de la Vereda San Fernando, perteneciente al Municipio de Cimitarra, Colombia. Son características de estos participantes: i) La cantidad de estudiantes, vinculados al grado décimo, fue el grupo de menor integrantes en comparación con los grados inferiores; ii) Los participantes del estudio estuvieron representados en: 5 mujeres y 1 hombre y iii) La edad promedio de los participantes es 16 años.

6.2. Generalidades del Diseño de un Proceso de Investigación Acción

Procedimentalmente, la IA, desde los planteamientos de Latorre (2007), debe tener en cuenta cuatro fases que permiten trabajar las problemáticas escolares, y éstas, precisamente, son una guía factible para la búsqueda de una solución. Las fases son las siguientes:

Fases de la IA

1. **Plan de acción:** Se considera como la fase de planeación y elaboración de un proyecto (organización de la intervención), para el cambio de una situación o problemática, previamente determinada, y que se pretende abordar en el aula.
2. **Acción:** Representa el paso a paso para la realización de la intervención, en beneficio del cambio en la situación que se presenta.
3. **Observación de la acción:** Hace referencia al seguimiento y supervisión de la experiencia (memorias de la experiencia). Exige un proceso de recolección de datos con el fin de tener una claridad sobre la intervención realizada.
4. **Reflexión:** En ella se realiza el análisis de los datos que surgen de la observación de la acción. Como producto exige la elaboración de un informe y, más aún, el replanteamiento de la propuesta y la valoración del problema abordado.

En correspondencia, en la Figura 2., se ilustra el ciclo de la IA.

Figura 2.

Ciclo de la IA.



Nota: Latorre, Antonio (2007). *La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó. Recuperado el 24 de Agosto de 2019, de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA8&dq=La+investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n.+Conocer+y+cambia+la+pr%C3%A1ctica+educativa.&ots=GayOc8ILUV&sig=YGzGB-3ElGalJpJOMcKIw04SeYY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

7. Desarrollo Metodológico

7.1. Plan de Acción: La Organización de la Intervención

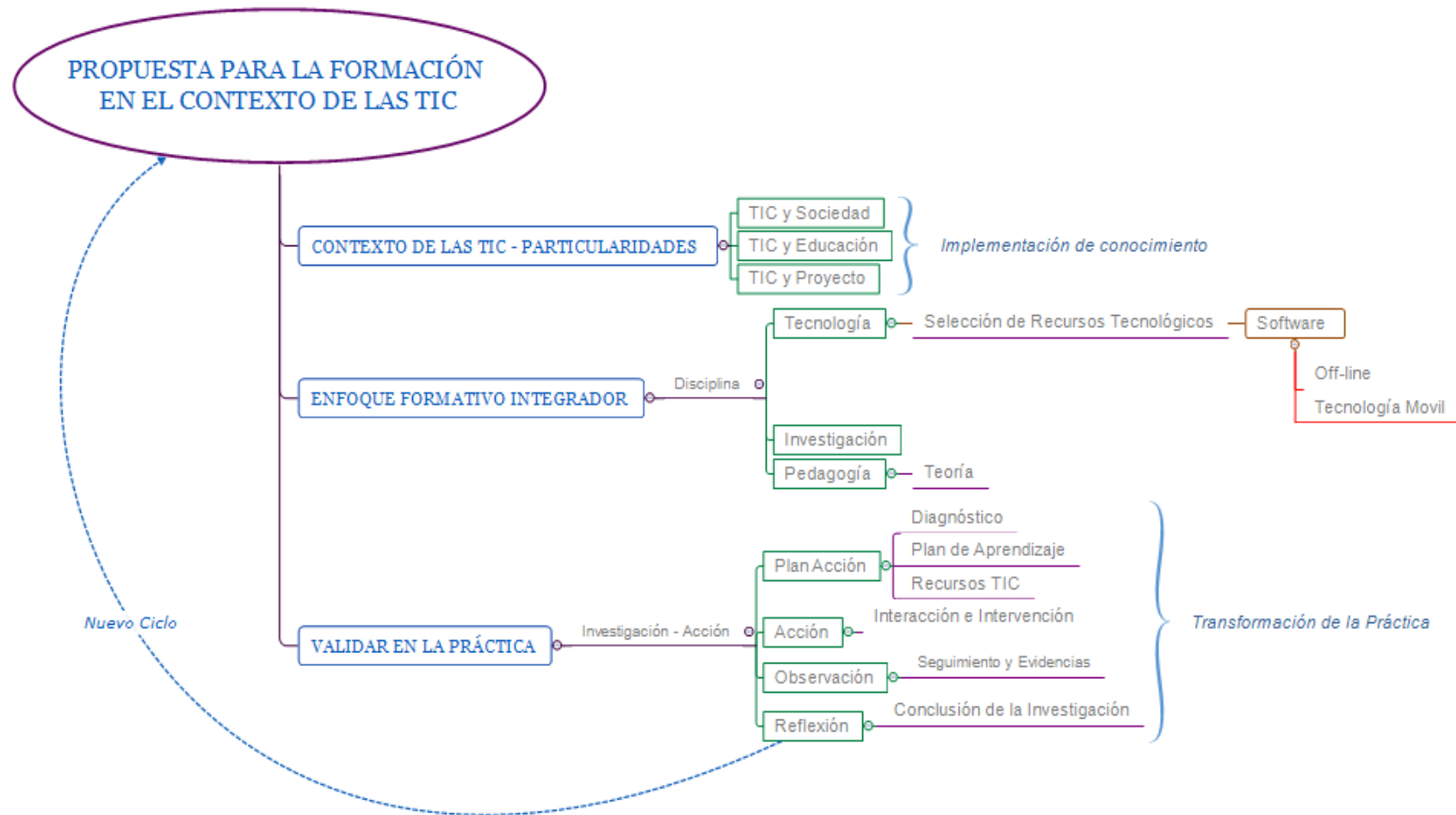
La fase de plan de acción estuvo representada en dos momentos: La formulación de una propuesta de intervención de orden general (o propuesta de “mundo”) y la formulación de una propuesta particular de intervención (o propuesta para el contexto y problema específico), las cuales se pormenorizan a continuación.

7.1.1. Formulación de Propuesta de Intervención de Orden General

A partir de lo expuesto en el primer capítulo, *“Formación y Desarrollo de la Comprensión Lectora de textos filosóficos en el contexto de las TIC”*, es pertinente proponer una propuesta de intervención de orden general que pueda ser una base para dar respuesta a necesidades de aprendizaje que puedan presentar los educandos en lo que respecta al área de Filosofía. En la figura siguiente se muestran los elementos estructurales de dicha propuesta, la cual es el referente para proyectar una de orden específico. Ver Figura 3.

Figura 3.

Estructura de Propuesta general para la formación y Desarrollo de la Comprensión Lectora de textos filosóficos en el contexto de las TIC.



Vale la pena indicar que, una propuesta que tenga en cuenta la anterior estructura puede ser extrapolable para el fomento de la capacidad de lectura en otras disciplinas. Son razones de respaldo de ello: i) La reflexión que se asuma del contexto de las TIC y con las TIC, puede terminar relacionándose con su incidencia en cualquier problemática o necesidad educativa asociada con la lectura; ii) El enfoque de la triada Tecnología/Investigación/Pedagogía tienen a la cualquier disciplina como el elemento de intersección común y iii) La investigación acción es una metodología para resignificar experiencias educativas, indistinta las áreas en que estén involucradas.

7.1.2. Formulación de Propuesta Particular de Intervención

Esta formulación toma como referente, entre otros, el hecho de que la comprensión lectora es influenciada desde la formación que reciban los individuos (Pérez, 2014). Así, la propuesta se estructura en tres experiencias: Diagnóstico, selección de recursos tecnológicos y plan de aprendizaje, las cuales se describen a continuación.

7.1.2.1. Diagnóstico.

Generalidades del Diagnóstico:

Con el objetivo de contar con un referente base para el abordaje de la problemática y la pertinencia de la intervención, se adelantó una experiencia de diagnóstico que permitió caracterizar a los participantes en aspectos de orden académico, dando crédito a dos aspectos: i) la reflexión hecha de la problemática en el contexto de las TIC (importancia de caracterizar en aspectos propios

de la problemática y en factores asociados a la misma) y ii) Las particularidades de la propuesta general antes presentada.

Por lo anterior, las miradas se clasificaron en dos escenarios: i) Dimensión A: descripción de condiciones asociadas a la lectura en el área de filosofía y determinación de estilos de aprendizaje y ii) Dimensión B: medición del nivel de comprensión de lectura, con base en la prueba de lectura crítica implementada por ICFES. A partir de la segunda dimensión, se proyectó la determinación de debilidades que pudieran presentar los estudiantes al comprender un texto y, a partir de esto, idear alternativas para motivar a los estudiantes al hábito de la lectura y, en especial, a mejorar el nivel de comprensión de textos filosóficos.

En el siguiente cuadro se muestran algunas particularidades de los dos escenarios del diagnóstico.

Tabla 4.

Particularidades de las dimensiones del diagnóstico.

Dimensión A	Dimensión B
Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía: Se recolectó información que permitió identificar algunas de las variables asociadas al contexto de la lectura en la formación en filosofía, como base de caracterización de entrada. En el Apéndice A. se puede apreciar la encuesta utilizada para tal fin.	Prueba de lectura crítica: Para identificar el nivel de lectura de los estudiantes, se usaron preguntas estilo pruebas Saber, las cuales son extraídas de guías de orientación estatales (ICFES, 2017, 2018). En el Apéndice C. se puede apreciar el instrumento utilizado para tal fin.
Diagnósticos de estilos de aprendizaje: Se aplicó el cuestionario Honey Alonso (Hoffman & Liporace, 2013; Amaya, Alarcón & Callejas, 2014), el cual permite	

identificar el estilo de aprendizaje que tienen los sujetos, el cual representa un insumo para una determinada planificación didáctica. El horizonte fue encontrar el enfoque cognitivo de aprendizaje de cada sujeto. En el Apéndice B. se puede apreciar el cuestionario utilizado para tal fin.

- Diagnóstico de Aspectos Asociados a la Lectura en el Área de Filosofía

Se realizó la invitación a los estudiantes a participar en el proyecto de investigación, denotando que lo que se buscaba era contribuir a mejorar el nivel de comprensión de lectura de textos filosóficos. Este anuncio se hizo de manera formal, curricular y voluntaria. Se aclara que esta primera experiencia se llevó a cabo de manera complementaria al proceso formativo, según la disponibilidad de los estudiantes.

En relación con la experiencia vivida se destaca: i) Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía: Se desarrolló de manera regular, sin mayores complicaciones; ii) Cuestionario Honey-Alonso: los estudiantes necesitaron direccionamiento constante ya que no comprendieron los ítems presentados. Para ello, los ítems a su nivel y iii) Prueba de lectura crítica tipo Prueba-Saber: Durante su realización, uno de los alumnos manifestó no poder terminarla, debido a dificultades en cuanto a comprensión de la misma. A lo anterior, no se puede indicar exactamente cuál fue el factor que llevó a decidir al estudiante no continuar con el proceso de prueba, se pueden señalar varios factores: i) desinterés, ii) complejidad del texto, iii) falta de vocabulario, iv) falta de formación en lectura. Esta última prueba, se efectuó para valorar la

comprensión de los estudiantes, y catalogar el nivel de comprensión lectora mediante la dificultad que presentaba la pregunta.

Es claro indicar desde aquí que, en el proceso de ejecución del diagnóstico se presentaron dificultades dadas por la emergencia sanitaria por Covid-19. Los estudiantes, en respuesta al nuevo escenario educativo, tuvieron que migrar las actividades académicas a medios on-line, aspecto que también involucró su participación en el diagnóstico y la intervención misma. Así, los alumnos que no asistieron de manera presencial llevaron a cabo el diagnóstico y el cuestionario a distancia, esto representó el 50% de la población participante. Luego, por problemas de conexión y energía, los evaluados disminuyeron un 25%, lo cual representa solo 3 estudiantes activos. Además, el medio usado para completar las pruebas diagnósticas fue la aplicación de mensajería instantánea de la red social “WhatsApp”.

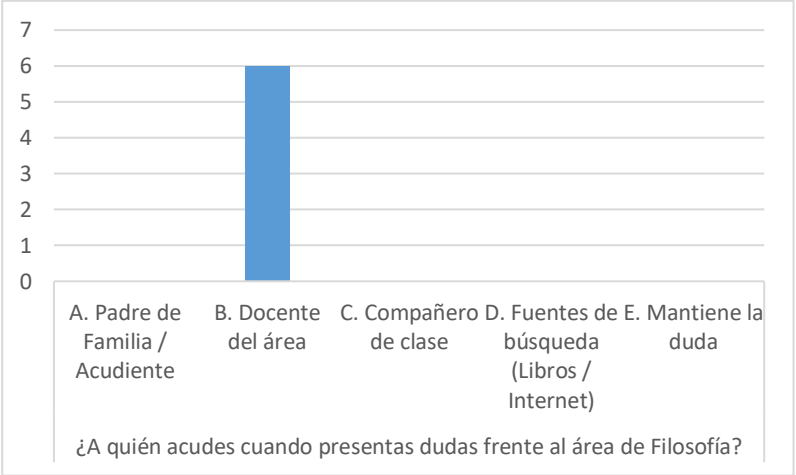
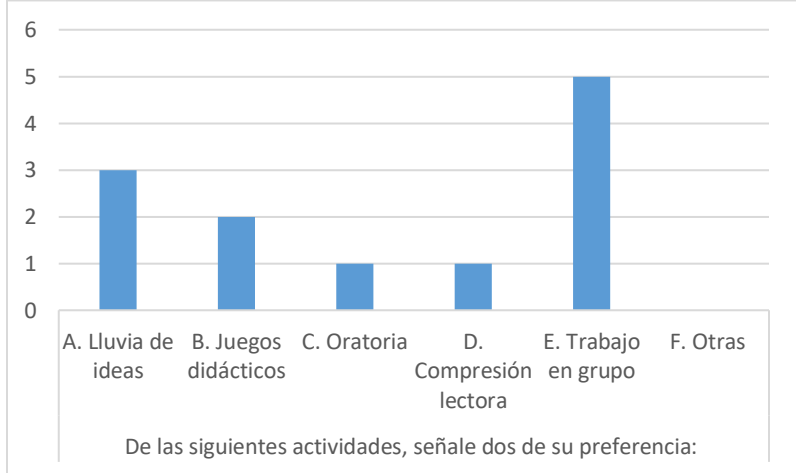
Resultados del Diagnóstico:

Se aclara que, por razones relacionadas con la contingencia del Covid 19 y el consecuente cambio de modalidad del proceso formativo, la participación en el diagnóstico no fue homogénea por parte de los participantes. En general, esta etapa fue de esta manera: i) Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía: Todos los estudiantes (6 estudiantes); ii) Estilos de aprendizaje: 4 estudiantes y iii) Lectura crítica: 5 estudiantes.

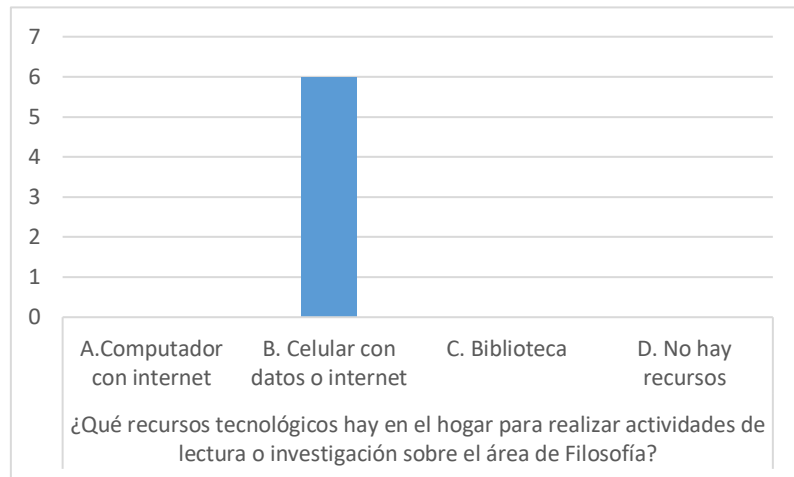
En relación con el diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía, en el cuadro siguiente se describe la información respondida por los seis (6) participantes, a cada uno de los once (11) interrogantes de la encuesta. En el Apéndice A. se muestra el instrumento utilizado para este diagnóstico.

Tabla 5.

Descripción de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía.

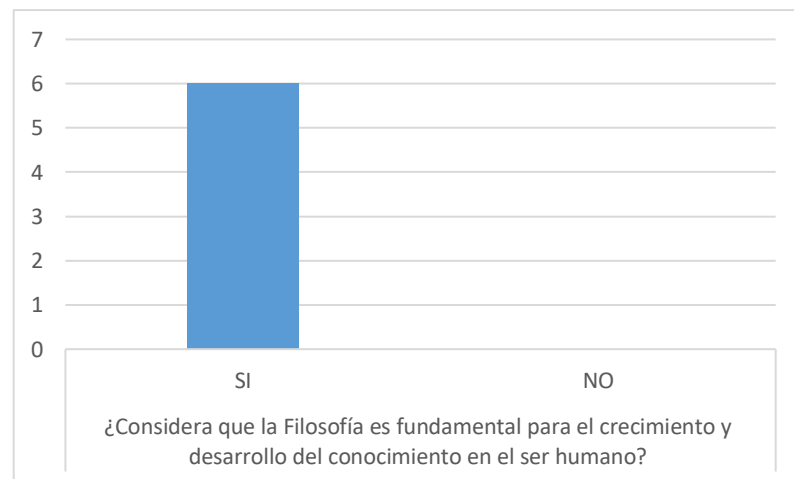
Variable	Descripción														
1. Fuente de predilección para aclaración de dudas en el área de Filosofía.	 ¿A quién acudes cuando presentas dudas frente al área de Filosofía? <table border="1"> <thead> <tr> <th>Fuente</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A. Padre de Familia / Acudiente</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>B. Docente del área</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>C. Compañero de clase</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>D. Fuentes de búsqueda (Libros / Internet)</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>E. Mantiene la duda</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table> El total de estudiantes manifiestan acudir al docente como fuente para la aclaración de dudas en el área de Filosofía.	Fuente	Valor	A. Padre de Familia / Acudiente	0	B. Docente del área	6	C. Compañero de clase	0	D. Fuentes de búsqueda (Libros / Internet)	0	E. Mantiene la duda	0		
Fuente	Valor														
A. Padre de Familia / Acudiente	0														
B. Docente del área	6														
C. Compañero de clase	0														
D. Fuentes de búsqueda (Libros / Internet)	0														
E. Mantiene la duda	0														
2. Actividades didácticas de preferencia.	 De las siguientes actividades, señale dos de su preferencia: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividad</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A. Lluvia de ideas</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>B. Juegos didácticos</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>C. Oratoria</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>D. Comprensión lectora</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>E. Trabajo en grupo</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>F. Otras</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table> El trabajo en grupo (50% de los participantes) y la generación de lluvias de ideas (la mitad de los participantes), resultaron ser las actividades didácticas de mayor preferencia. Es de destacar que, las relacionadas con comprensión lectora fue la opción de menor preferencia (10% de los participantes).	Actividad	Valor	A. Lluvia de ideas	3	B. Juegos didácticos	2	C. Oratoria	1	D. Comprensión lectora	1	E. Trabajo en grupo	3	F. Otras	0
Actividad	Valor														
A. Lluvia de ideas	3														
B. Juegos didácticos	2														
C. Oratoria	1														
D. Comprensión lectora	1														
E. Trabajo en grupo	3														
F. Otras	0														

3. Disponibilidad de recursos tecnológicos.



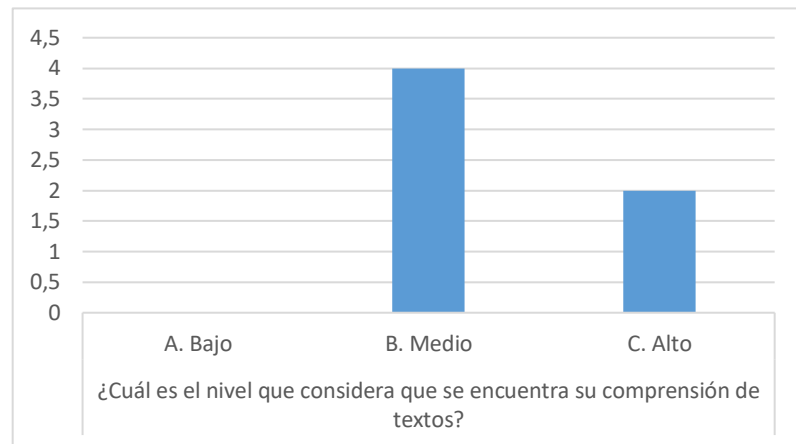
Todos los estudiantes señalaron al móvil con datos como el recurso disponible para realizar actividades de lectura.

4. Valoración de la aplicabilidad de la Filosofía.



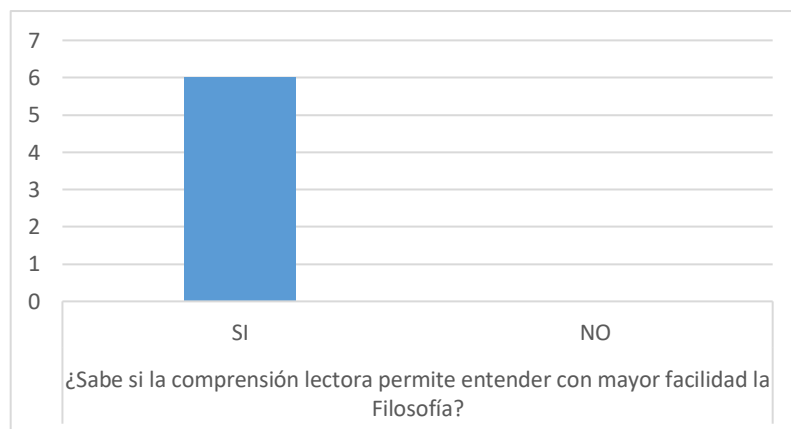
Todos los estudiantes reconocieron la aplicabilidad de la filosofía en cuanto al desarrollo y conocimiento en el ser humano. Las razones de justificación se enmarcan en el hecho de que esta área es: i) Una ciencia que estudia el hombre a través de la historia; ii) Un mediador de problemas cotidianos y iii) Una disciplina que enseña a ser mejor al hombre.

5. Autoreconocimiento del nivel de comprensión de lectura en el área de Filosofía.



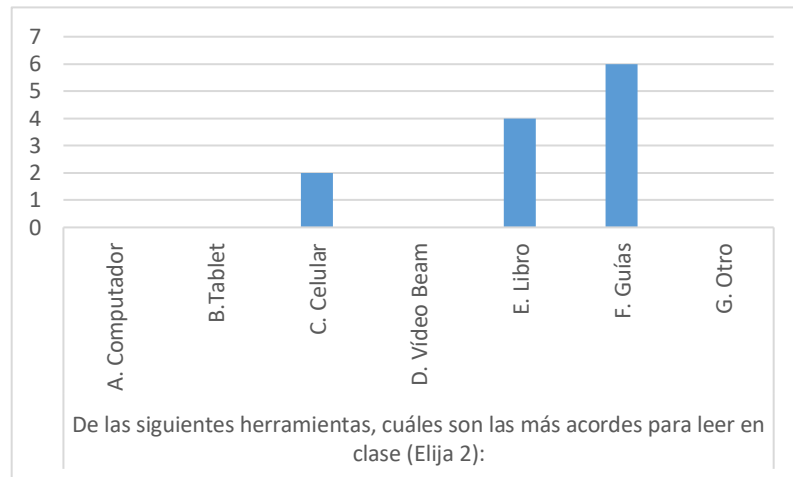
4/6 de los estudiantes se auto ubicaron en un nivel medio en cuanto a la comprensión lectora. Las razones indicadas responden a la falta de entendimiento de los textos abordados. De otro lado, el resto de los estudiantes (2/6) reconocen tener un nivel alto, justificando un conocimiento sobre la variedad de textos filosóficos, además de leer de recorrido.

6. Valoración de la comprensión lectora como facilitadora del entendimiento en el área de Filosofía.



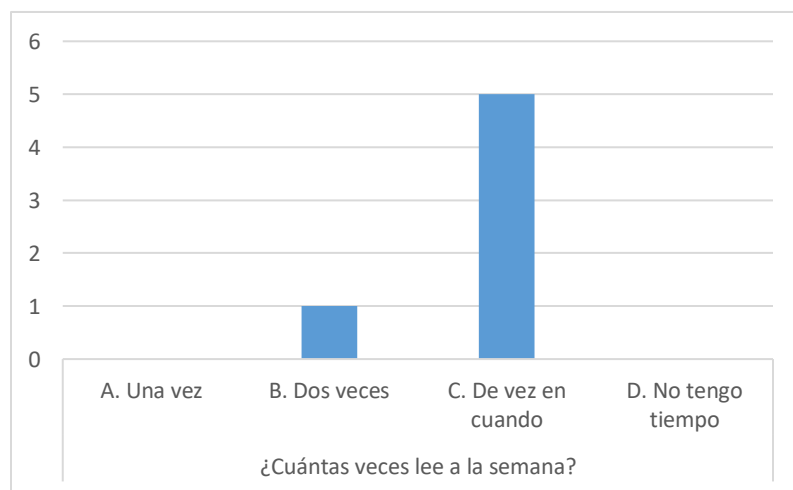
Todos los estudiantes reconocieron que la comprensión lectora permite entender con mayor facilidad los textos de Filosofía. Al respecto, se indicó que tal comprensión permite: i) Entender mejor el vocabulario de los textos de la disciplina; ii) Extraer información para entender mejor un tema y la Filosofía en sí; iii) Valorar los textos y propiciar la consulta de complemento.

7. Recursos de mayor uso para la realización de lecturas en el área de Filosofía.



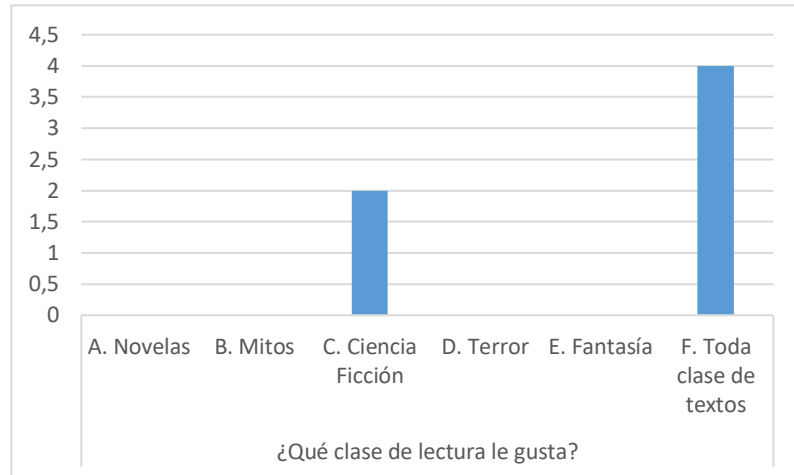
Los recursos determinados como acordes para la realización de lectura de Filosofía fueron: El libro (indicado por todos los participantes) y la guía de asignatura (indicado por 4/6 de los participantes). Se notó que el texto digital no es un recurso de uso habitual (indicado por 2/6 de los participantes).

8. Frecuencia de lectura por semana.



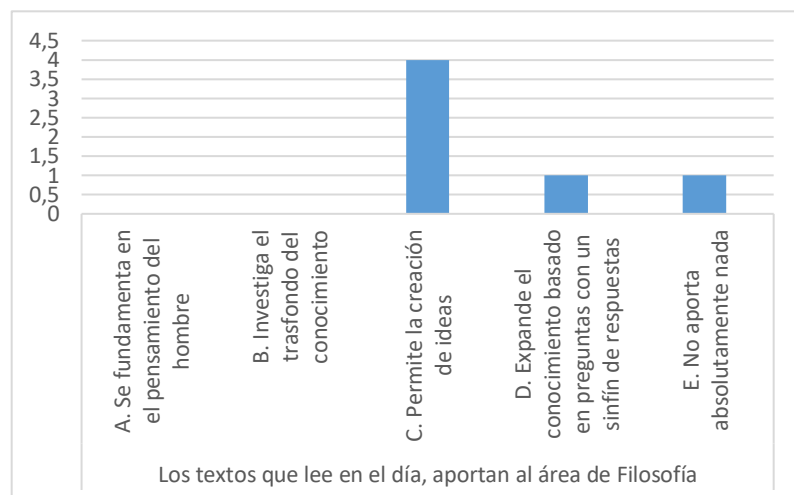
La mayoría de los estudiantes (5%) manifestaron leer de vez en cuando a la semana. Desde aquí se deja ver la ausencia de una regularidad del ejercicio, o sea, una falta de un hábito lector.

9. Tipos de lectura preferidos.



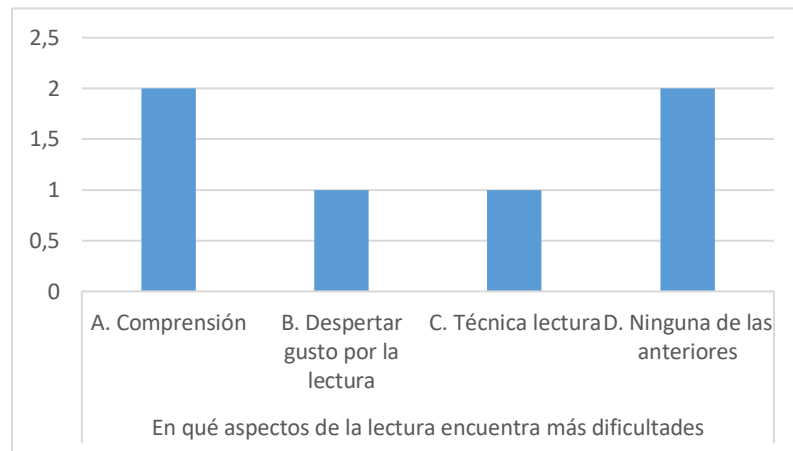
(4/6) de los estudiantes manifestaron tener gusto por la lectura de cualquier tipo de textos y, el restante de ellos (2/6) se inclinan por leer acerca de la Ciencia Ficción.

10. Aporte de la lectura a la formación en Filosofía.



(4/6) de los participantes indicaron que los textos que leen son aportantes a la formación en Filosofía.

11. Dificultades asociadas a la lectura.



La manifestación de dificultades relacionadas con el proceso lector fue muy heterogénea así: i) 2 estudiantes señalaron la comprensión; ii) 1 estudiante señaló técnica de lectura; iii) 1 estudiante señaló el despertar gusto por la lectura y iv) 2 estudiantes indicaron que ninguna de las anteriores.

Frente a las respuestas logradas en este diagnóstico, y teniendo presente la interacción al momento del diligenciamiento del instrumento, se resalta que: i) La mayoría de los estudiantes dieron a conocer que presentan dificultades para comprender textos filosóficos; ii) Acuden al docente para resolver sus dudas, iii) Manifiestan como dificultad la comprensión, debido a efectos personales que se reflejan en el aula de clase y iv) Se sugiere que sus inquietudes sean resueltas mediante actividades que le faciliten su entendimiento, pues consideran que la Filosofía, aunque es un área fundamental para comprender al hombre y todo aquello que esté relacionado con él, tiene temáticas y documentos que son complejos en su comprensión.

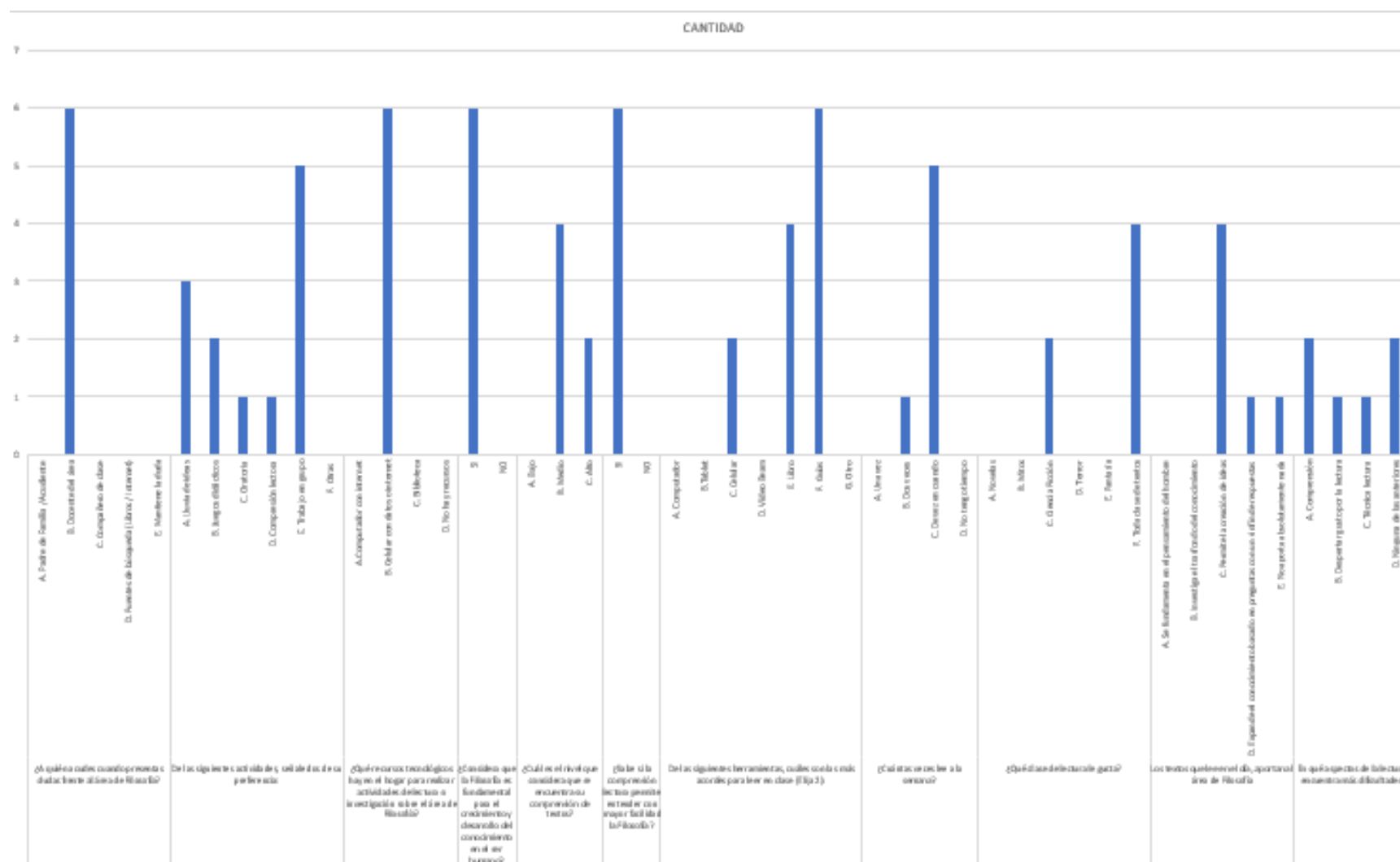
En este estado de cosas, vale la pena resaltar la siguiente apreciación presentada por parte del estudiante 5: “*si existiera una forma de entender de una manera factible los textos, podrían comprender la tesis que expone el autor en los textos filosóficos*”. Ante esto, se manifiesta la

posibilidad de acompañamientos en el proceso de lectura que, además de apoyar la generación de dudas, contribuya al proceso de comprensión de lectura.

En la gráfica anterior se muestra la estructura global de resultados de la encuesta aplicada.

Figura 4.

Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía.



- Diagnóstico de Estilos de Aprendizaje

Como se indicó antes, se aplicó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (Hoffman & Liporace, 2013; Amaya, Alarcón & Callejas, 2014), con el cual se buscó identificar la presencia de los estilos: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático en los participantes del proyecto. Los resultados respectivos se muestran en las figuras No. 05 y No. 06. Se aclara que, en el procedimiento se solicitó a los estudiantes seleccionar las opciones que concordaban con sus condiciones propias, con la posibilidad de no seleccionar dado el caso. En el Apéndice B. se muestra el instrumento utilizado para este diagnóstico.

Figura 5.

Estilos de Aprendizaje.

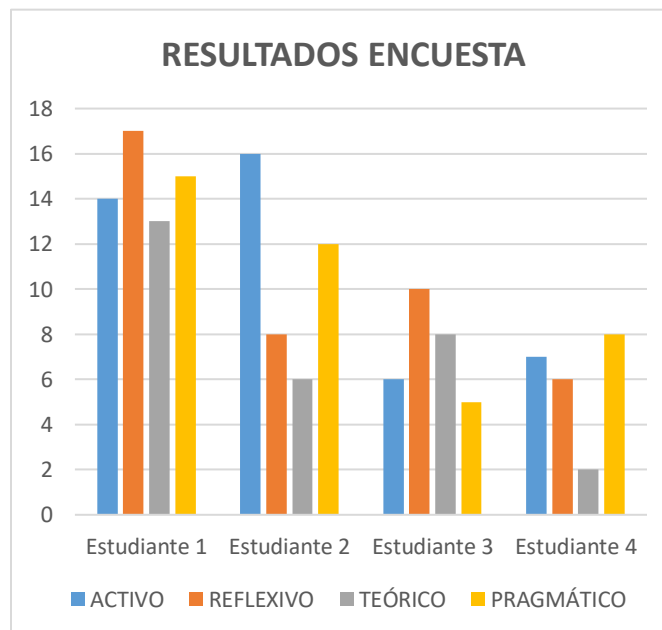


Figura 6.*Estilos de Aprendizaje.*

Es importante esclarecer que, los sujetos que participaron en el diligenciamiento del cuestionario fueron 4 de 6 estudiantes, aspecto que reconfigura la experiencia de caracterización de estilos de aprendizaje como casos específicos, sin poder hablar de tendencias entre estudiantes. Tomando como base los gráficos anteriores, y según las orientaciones de Hoffman & Liporace, (2013) y Amaya, Alarcón & Callejas (2014), los estudiantes se clasificaron como se muestra a continuación.

Al respecto, y en la figura siguiente, se ilustra los resultados para todos los participantes, cuya ubicación por perfil se muestra en el cuadro No 06.

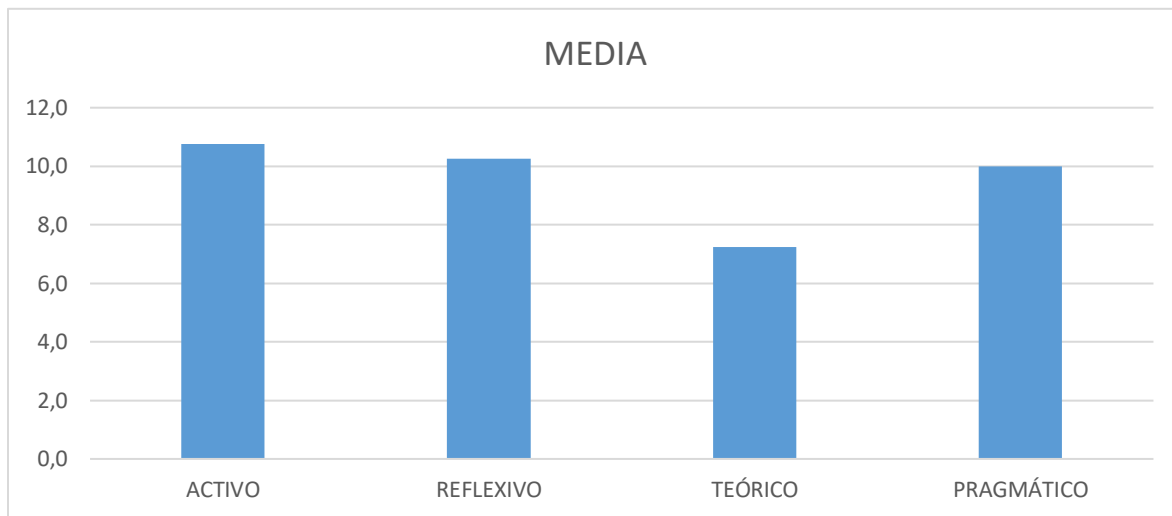
Figura 7.*Relación de estilos de aprendizaje***Tabla 6.***Determinación de estilos de aprendizaje.*

Estudiante 1	Reflexivo: Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
Estudiante 2	Activo: Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
Estudiante 3	Reflexivo: Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
Estudiante 4	Pragmático: Práctico, concreto, eficaz, útil, eficiente.

Lo mostrado señala las características de estilos de aprendizaje de cada sujeto, a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios respectivos. Al respecto, se identificaron dos sujetos que son reflexivos y que, casualmente, son del mismo género (femenino).

Figura 8.

Media aritmética de los estilos de aprendizaje.



En la figura anterior se muestra la media aritmética en cuanto a los cuatro estilos de aprendizaje, donde el predominante fue el Activo y el Teórico como el de menor presencia.

- Diagnóstico de Lectura Crítica

Se diseñó un cuestionario tipo Prueba-Saber, con preguntas registradas en guías de Orientación Saber 11°. El objetivo fue valorar el nivel de desempeño de los estudiantes, teniendo en cuenta las competencias evaluadas y los tipos de textos leídos. Las primeras hacen referencia a un nivel de lectura particular, donde el estudiante debe “[...] *identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido*”. (ICFES, 2017, p. 16).

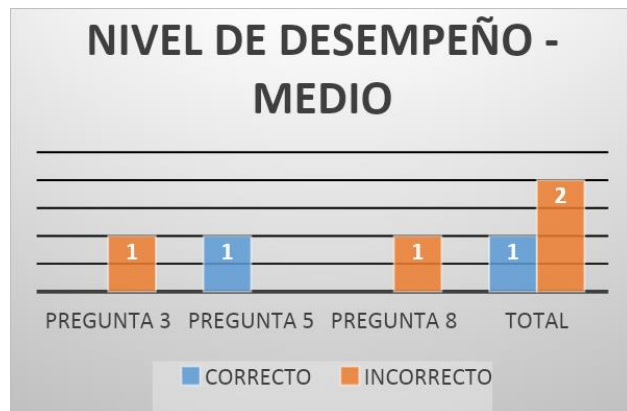
A lo anterior, las competencias evaluadas determinan el nivel de desempeño del estudiante, medidas de manera cualitativa en las ubicaciones de Alto, Medio y Bajo. Para llevar a cabo la medición, se implementan 10 preguntas así: Una (1) de nivel bajo, tres (3) de nivel medio y seis (6) de nivel alto. Cabe indicar, que los niveles presentados hacen referencia al nivel de dificultad de cada pregunta, así mismo, cada dificultad se caracteriza de la siguiente manera: i) Bajo: No relaciona el contenido del texto con situaciones significativas de su entorno, ii) Medio: Presenta dificultades para construir significados, requiriendo apoyo por parte del docente y iii) Alto: Extrae el significado de oraciones sencillas, identificando situaciones más importantes del texto (Parra, 2015). Las preguntas seleccionadas se encuentran entre los siguientes conjuntos: Informativo-Filosófico, Discontinuo-Literario, Continuo-Literario, Discontinuo-Informativo y Continuo-Informativo (ICFES, 2017, 2018). Los resultados se presentaron de manera individual.

En el Apéndice C. se muestra el instrumento utilizado para este diagnóstico.

- ❖ **Estudiante No 1.** (Ver figuras No. 09, 10 y 11) En relación con los ejercicios acertados: i) Nivel bajo (1/1): no presentó inconvenientes; ii) Nivel medio (1/3) y iii) Nivel alto (2/6): es claro que hubo contratiempos para comprender los textos.

**Figura 9.**

*Resultados en nivel de desempeño bajo-
Estudiante 1.*

**Figura 10.**

*Resultados en nivel de desempeño medio-
estudiante 1.*

**Figura 11.**

*Resultados en nivel de desempeño alto-
estudiante 1.*

- ❖ **Estudiantes 2 y 3.** (Estudiantes de desempeño igual). (Ver figuras No. 12, 13 y 14). En relación con los ejercicios acertados: i) Nivel bajo (1/1): no presentaron inconvenientes con el texto; ii) Nivel medio ($\frac{2}{3}$): presentaron dificultad en responder correctamente la pregunta #1. Aquí

incidió el tipo de texto, en este caso Continuo-Literario y iii) Nivel alto (4/6): las preguntas erradas corresponden a lectura de textos Informativo-Filosófico y Continuo-Literario.



Figura 12.

Nivel de desempeño bajo-estudiantes 2 y 3.



Figura 13.

Nivel de desempeño medio-estudiantes 2 y 3.



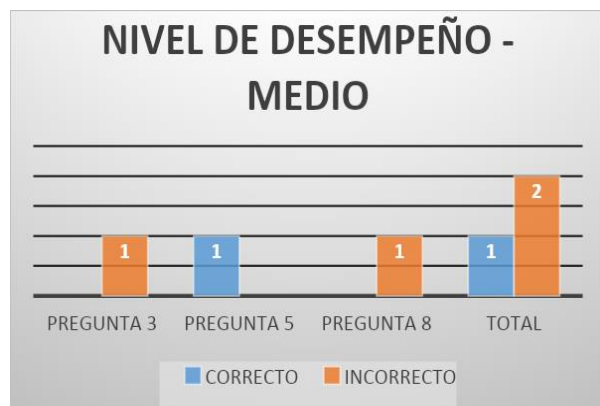
Figura 14.

Nivel de desempeño alto-estudiantes 2 y 3.

- ❖ **Estudiante 4.** (Ver figuras No. 15, 16 y 17): En relación con los ejercicios acertados: i) Nivel bajo (1/1): no presentó inconvenientes con el texto; ii) Nivel medio (1/3) y iii) Nivel alto (3/6). Es claro que el estudiante mostró dificultad al entender los textos de nivel medio y alto.

**Figura 15.**

Nivel de desempeño bajo-estudiante 4.

**Figura 16.**

Nivel de desempeño medio-estudiante 4.

**Figura 17.**

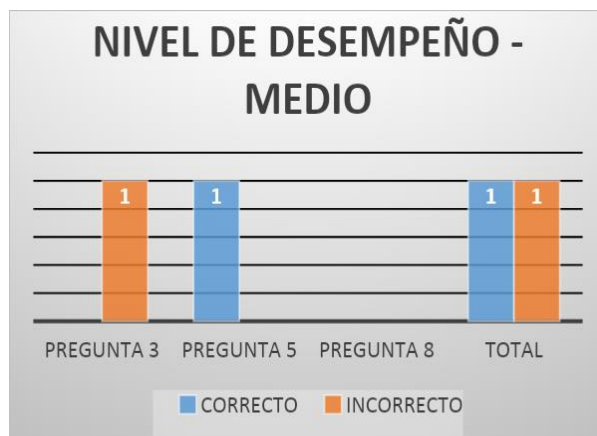
Nivel de desempeño alto-estudiante 4.

- ❖ **Estudiante 5.** (Ver figuras No. 18, 19 y 20). En relación con los ejercicios acertados: i) Nivel bajo (1/1): no presentó inconvenientes; ii) Nivel medio (2/3) y iii) Nivel alto (2/6). El estudiante

presentó una dificultad notoria en la comprensión de los textos, siendo respaldo de ello el hecho de que no respondió en su totalidad los ejercicios de nivel medio y alto. Fuera de la experiencia formal, el estudiante manifestó que las preguntas del nivel alto eran muy exigentes para él.

**Figura 18.**

Nivel de Desempeño Bajo-estudiante 5.

**Figura 19.**

Nivel de Desempeño Medio-estudiante 5.

**Figura 20.**

Nivel de Desempeño Alto-estudiante 5.

Desde la perspectiva de la docente-investigadora, y en aras de ubicar a los estudiantes en un nivel determinado de comprensión de textos, según los aciertos en los ejercicios, se consideraron tres rangos así: Bajo: no más de 5 aciertos, Medio: entre 6 y 8 aciertos y Alto: 9 o 10 aciertos. Según esto, el consolidado se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 7.

Esquema consolidado de resultados de lectura.

Nivel	Estudiantes
Bajo	No.1, No.4 y No.5
Medio	No.2 y No.3
Alto	Ninguno

Del diagnóstico realizado en sus dos dimensiones, resultó justificable la proyección de una intervención para apoyar la comprensión de textos en el área de la filosofía.

7.1.2.2. Selección de Recursos Tecnológicos.

Aclarativo: Las condiciones de pandemia generada por el Covid 19 y los correspondientes cambios que ello suscitó, en especial, la no concentración de personal en la institución educativa, incidió en la necesidad de seleccionar recursos TIC “on line”, tanto para la interacción como para las experiencias proyectadas de modelado y simulación. Al respecto, las condiciones geográficas y de no disposición de recursos (computadores) por parte de los estudiantes, fueron factores que

obstaculizaron el uso de recursos off line como es el caso del software Homos, inicialmente visualizado para formar parte de la intervención.

Tomando como referente lo presentado en el apartado numeral 5.4, a continuación, se indican las razones y los criterios que conllevan la selección de los recursos tecnológicos que formaron parte de la intervención. Estos criterios fueron sintetizados mediante dos grupos de características e indicadores básicos de calidad, tomando como base lo planteado por Graells (2002), lo cual se muestra en el cuadro siguiente.

Tabla 8.

Características asociadas a lo formativo.

Característica	Descripción
<i>Facilidad de instalación y uso</i>	Es asequible, fácil de usar. No es una herramienta que necesite actualización constante, ni de un manual para ejecutar su uso. Los pasos de operación son indicados por el mismo programa.
<i>Versatilidad didáctica</i>	Cubre una adaptación múltiple relacionada con la necesidad educativa. Incluye: - <i>Entorno de uso</i> : Dentro y fuera del aula. - <i>Agrupamientos</i> : Trabajo individual, trabajo en grupo. - <i>Estrategias didácticas</i> : Aprendizaje dirigido, Aprendizaje por descubrimiento. - <i>Usuarios y contextos formativos</i> : i) Desde su uso, los sujetos pueden emitir juicios de aprendizaje y ii) No existen restricciones para su implementación.
<i>Capacidad de motivación, atractivo</i>	Consideración de atractivo para los usuarios.

Relación con juegos didácticos, lo que permite crear, divertirse y aprender al mismo tiempo.

<i>Adecuación a los destinatarios</i>	Él se adecua a cualquier tipo de población. Este criterio incluye: - <i>Contenidos</i>: Simulador apto para todo público. Su lenguaje es sencillo de comprender. Maneja varios idiomas y trae indicaciones señaladas por herramientas. - <i>Actividades</i>: Permite varios tipos de interacción, no tiene límite de uso, no presenta niveles de dificultad. - <i>Servicios de apoyo a los destinatarios</i>: La instalación no tiene ninguna dificultad. - <i>Entorno de comunicación</i>: Los programas se adecuan según el tipo de dispositivo a utilizar. Operación off-line, e interfaces de entrega de actividades.
<i>Potencialidad de los recursos didácticos</i>	Versatilidad ante la creación de escenas a través de diversos elementos establecidos por el programa. Disposición de demos y ejemplos de uso.
<i>Enfoque aplicativo y creativo</i>	No necesita ser memorizado por parte del usuario, ya que cada elemento tiene su propia funcionalidad, lo que permite experimentar un sinnúmero de creación de escenarios.
<i>Fomento de la iniciativa y el autoaprendizaje</i>	Apoyo sin límite a la creatividad y expresión.

Nota: Graells, pedro (2002). *Evaluación y selección de software educativo*. Universidad autónoma de barcelona, vol. 115. Recuperado el 05 de enero de 2021, de http://ensep.edu.mx/contenidos/antologias_red/biggs/bigss%201/m2.18%20evaluacion%20y%20seleccion%20de%20software%20educativo.pdf.

Tabla 9.

Características técnicas.

Característica	Descripción
<i>Calidad del entorno audiovisual</i>	- <i>Entorno visual:</i> Interfaz agradable. - <i>Presentación del programa:</i> Orientaciones de uso. - <i>Diseño:</i> Tamaño del texto, colores, iconos, entre otros.
<i>Calidad y cantidad de los elementos multimedia</i>	Codificaciones en bits (Pixelado)
<i>Ejecución fiable</i>	-Trabajo en la modalidad on-line y off-line. -Almacenamiento

Nota: Graells, Pedro (2002). *Evaluación y selección de software educativo*. Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 115. Recuperado el 05 de Enero de 2021, de http://ensep.edu.mx/contenidos/antologias_red/BIGGS/BIGSS%201/M2.18%20EVALUACION%20Y%20SELECCION%20DE%20SOFTWARE%20EDUCATIVO.pdf.

Con base en los anteriores parámetros y sumando lo relacionado a las características específicas de la población objetivo, los recursos seleccionados fueron los que se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 10.

Presentación y caracterización de los softwares de elección relacionado con MS.

	Recurso(s)
Sand: Box	Descripción general.
Descargable desde la plataforma de Google Play, y en emuladores del sistema operativo Android para Pc.	Software de simulación libre, basado en “<i>The sand game</i>” y “<i>Fallingsand</i>”, empleado de manera Off y On-line. Su peso de almacenamiento es de 5,21 MB, versión actual de 14.138. Requiere de Android 4.0 en adelante. Tiene la opción de guardar las actividades diseñadas.
 Construcción propia	Funcionalidad y apoyo al aprendizaje. 📺 Apto para todas las edades. 📺 Simula fenómenos con partículas. 📺 Maneja sistemas lógicos. 📺 Alto grado libertad para ser creativo a la hora de completar tareas hacia un objetivo dentro del software. 📺 Crea espacios para interactuar socialmente y compartir contenido generado por el usuario a través de Internet. 📺 Incorpora elementos de diseño y mecánicas que fomentan la libertad de acción del diseñador. 📺 No es un software limitado, de lo contrario ofrece libertad para explorar y construir.
Powder Game	Descripción general.
Descargable desde la plataforma de Google Play, y en emuladores del sistema operativo Android para Pc.	Simulador de partículas libre. Se aplica de manera Off y On-line. Su peso de almacenamiento es de 45,02 MB, versión actual de 3.7.1. Requiere de Android 4.1 y superior a este. Permite guardar y cargar a sitios WEB las actividades elaboradas.



Construcción propia

Funcionalidad y apoyo al aprendizaje.

- 📺 Apto para todas las edades.
- 📺 Simula fenómenos con partículas.
- 📺 Crea escenarios con elementos naturales o relacionados a las Ciencias Naturales.
- 📺 Maneja sistemas lógicos.
- 📺 Permite ejecutar ideas propias y compartirlas con otros.
- 📺 Enfocado a la libertad de creatividad.

World Box**Descripción general.**

Descargable desde la plataforma de Google Play de todos los móviles, y en emuladores del sistema operativo Android para Pc.

Software minimalista de simulación libre, basado en “Conway”. Se maneja de manera Off y On-line. Su peso de almacenamiento es de 85,37 MB, versión actual de 0.6.189. Requiere de Android 5.0 en adelante. Guarda las actividades automáticamente.



Construcción propia

Funcionalidad y apoyo al aprendizaje.

- 📺 Apto para todas las edades.
- 📺 Recrea y destruye escenarios relacionados con el mundo y todo lo que lo rodea.
- 📺 Simula las diversas situaciones, combinaciones y posibilidades.
- 📺 Catalogado como mundo abierto por el libre albedrío en su desarrollo.
- 📺 Presenta el comportamiento e independencia de los seres humanos en un mundo simulado.

Como en primera instancia se había visualizado el recurso HOMOS como una de las herramientas disponibles, a continuación, se muestran algunos elementos de cercanía y frente a los recursos seleccionados.

- *Similitudes:* i) Presentan un espacio en el cual se pueden desarrollar los fenómenos indicados por el usuario, ii) Otorgan elementos mediante los cuales el usuario puede representar sus ideas y iii) Dan una representación gráfica sobre el fenómeno que ayuda a representar al usuario y iv) Ofrece al usuario implementar reglas para controlar las reacciones que tendrán los objetos en el espacio dado.

- *Diferencias:* i) Cada programa presenta una delimitación diferente en la percepción del espacio, ii) Varía la composición, distribución y número de elementos, con los cuales el usuario cuenta para llevar a cabo la representación de sus ideas, iii) Las reglas varía de acuerdo al software utilizado, yendo desde un nivel elevado de complejidad a una simplicidad mínima

7.1.2.3. Plan del Aprendizaje

El plan de aprendizaje representó una propuesta particular, encaminada a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes participantes; la cual, a través de estrategias apoyadas en el uso didáctico de algunas aplicaciones móviles para simulación, buscaron incidir a favor de la comprensión de aquello que transmite el texto filosófico.

El plan de aprendizaje se estructuró en etapas, las cuales enmarcaron la distribución de estrategias didácticas en las que se incluyeron materiales de aprendizaje multimediales, los cuales, y para el área de filosofía, representaron una novedad (giro al proceso de formación tradicional).

Este plan de aprendizaje se estructuró en cinco etapas particulares: i) Etapa cero: Relacionada con planeación y programación del plan; ii) Etapa uno: Enfocada a la familiarización del estudiante con la teoría del modelado y la simulación, y los recursos de uso libre para tal fin; iii) Etapa dos: Destinada a la ejemplificación por parte de la profesora-investigadora, en relación con una experiencia de comprensión de lectura de texto filosófico.; iv) Etapa tres: Relacionada con el ejercicio práctico, con el protagonismos de los educandos, en relación con experiencias de comprensión de lectura de textos filosóficos y v) Etapa cuatro: Enfocada a la valoración de experiencias formativas por parte de los participantes.

Etapa 0: Paso a Paso, Hacia el Plan de Aprendizaje - Secuencia de Familiarización de la Propuesta Formativa.

La Etapa 0 se relaciona con la *Planeación y programación del plan de aprendizaje*. Al respecto, se definieron las intencionalidades particulares de la presencia del plan. Aquí la motivación proyectada es: Orientar y familiarizar al estudiante con la propuesta formativa, en aras de que conozca las intencionalidades a favor de su aprendizaje.

Las intencionalidades de la secuencia son:

- Planificar la hoja de ruta del plan de aprendizaje, con base en sus etapas.
- Identificación de los recursos de apoyo al aprendizaje.
- Construcción de las actividades que apoyan las etapas del plan de aprendizaje.

Según lo anterior, este momento, incluyó el cumplimiento de los siguientes compromisos:

i) Elaboración de material multimedia (Videos, diapositivas), ii) Formato de evaluación de la

experiencia de intervención, iii) Creación del grupo WhatsApp denominado “P. Modelado/Simulación” y iv) Publicación de los materiales y difusión de los mismos.

En el siguiente cuadro se particularizan los aspectos asociados a esta etapa.

Tabla 11.

Esquema de planeación y programación.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	PROPÓSITO	TIEMPO	RECURSOS Y MEDIOS
Planeación y programación del plan de aprendizaje.	Concretar la propuesta de intervención en todas sus etapas.	-Tiempo para la elaboración del plan de aprendizaje: Una semana. -Tiempo proyectado para toda la intervención: 20 a 31 días.	Herramientas utilizadas para elaborar materiales de aprendizaje: ✧ Power Point ✧ FaceRig (Herramienta para elecciones de “avatar”) ✧ OBS Project (Software libre para grabación y transmisión de videos por internet). ✧ Camtasia Studio 8 (Conjunto de programas para crear tutoriales en videos y presentaciones) Herramientas para disposición de materiales de aprendizaje (Repositorio): ✧ Classroom (Aula virtual) Herramientas de apoyo a la comunicación e interacción: ✧ WhatsApp Herramientas para realizar prácticas de simulación: ✧ Sand: Box ✧ Powder Game ✧ World Box

Etapas 1: Un Acercamiento al Modelado y Simulación - Secuencia de Explicación Teórica.

La etapa 1, representa una *Introducción al Modelado y la Simulación*, la cual se enfoca en los siguientes tópicos; i) Perspectiva del Modelado y la Simulación, ii) Definición del Modelado, iii) Definición de la Simulación, iv) Características del Modelado y Simulación, v) Ejemplos de Software para Modelado y Simulación. La motivación proyectada es: Además de la comprensión de la temática por parte del educando, ofrecer la aclaración de dudas y atención a expectativas, temores, compromisos asociados.

Para los educandos, las siguientes son las competencias proyectadas:

- Identifica la funcionalidad que tiene el modelado y simulación al relacionarse con la comprensión lectora.
- Reconoce los beneficios de los softwares de modelado y simulación como apoyo a la comprensión lectora.
- Observa los recursos de libre uso que sirven de apoyo para experiencias de modelado y simulación.

En los siguientes cuadros se particularizan los aspectos asociados a esta segunda etapa.

Tabla 12.

Esquema de fundamentos básicos.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	PROPÓSITO	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MEDIOS
Fundamentos básicos sobre el Modelado y la Simulación.	-Apropiar la finalidad, los conceptos y las características básicas relacionadas con el modelado y simulación. -Reconocer el apoyo del modelado y la simulación en experiencias de comprensión lectora.	Dos sesiones, cada una con una duración de 1 hora.	-Presentación del archivo, relacionado con modelado y simulación. -Presentación de recursos de libre uso para apoyar experiencias de modelado y simulación (Cuadro No 10).	✧ Power Point ✧ ZOOM ✧ Powder Game ✧ World Box ✧ Sand: Box
MOMENTO DE MOTIVACIÓN	Espacio continuo para la interacción en torno a: Manifestación de entendimientos, aclaraciones, dudas y atención a expectativas, temores, compromisos asociados.			

Tabla 13.

Secuencia didáctica etapa 1.

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
<i>MOMENTO DE MOTIVACIÓN:</i> Presentación de los pasos para el uso del Modelado y la Simulación, y motivación enfocada a la utilidad en el proceso formativo.	La estrategia de evaluación es cualitativa. En ella, el proceso evaluativo se enfoca en valorar las impresiones, expectativas e intereses de los estudiantes.
<i>MOMENTO DE DESARROLLO:</i> Explicación de temáticas y particularización de uso de aplicaciones.	
<i>MOMENTO DE CIERRE:</i> Aclaración de dudas y énfasis de la explicación.	
<i>MOMENTO DE EVALUACIÓN:</i> Intercambio de valoraciones de los participantes.	

Etapla 2: El Docente Ejemplifica - Secuencia de Ejemplificación.

La Etapa 2 toma como horizonte la demostración de un ejercicio de Comprensión de un texto filosófico por parte del docente- investigador, experiencia en que se hace uso de un recurso para simulación. Con ella se visionó motivar al estudiante, ofreciendo un apoyo, guía o referente para orientar su trabajo posteriormente.

Desde la ejemplificación, las siguientes son las competencias proyectadas para los educandos:

- Identifica la estructura del análisis que se ha efectuado sobre la comprensión de un texto filosófico.
- Infiere el significado que tiene la comprensión de la obra “Mito de las Marionetas”, en su relación con el diario vivir del hombre y su entorno.

- Entiende cómo el modelado y la simulación ayudan a la comprensión de una determinada obra filosófica.

En el siguiente cuadro se particularizan los aspectos asociados a esta etapa.

Tabla 14.

Esquema de ejemplificación.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	PROPÓSITO	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MEDIOS
Comprensión de un texto filosófico mediante un Software libre.	Interpretar el ejercicio de comprensión del texto “Mito de las Marionetas”, haciendo uso del software Powder Game, para ejecutar las actividades propuestas en la siguiente etapa.	Desarrollo del material explicativo: 2 horas. Videoconferencia: 2 horas.	-Uso del video relacionado con orientaciones sobre la actividad práctica. Material disponible en el Classroom (Aula virtual). -Ejecución del ejercicio de comprensión con el uso del software Powder Game. -Valoración del resultado de la actividad práctica.	✧ Camtasia Studio 8 ✧ Powder Game ✧ Classroom
MOMENTO DE MOTIVACIÓN	Disposición de un recurso (video) de apoyo, guía o referente para orientar el trabajo posteriormente. El recurso ofrece las ventajas de disponibilidad y acompañamiento por parte del docente.			

Etapas 3: El Estudiante en la Práctica - Secuencia de Protagonismo del Estudiante.

Esta etapa tiene como horizonte la realización de una experiencia práctica de comprensión lectora, desde el liderazgo de cada estudiante. La motivación para el estudiante se proyectó desde el hecho de poder experimentar una nueva manera de hacer representaciones sobre la comprensión de un texto filosófico. Es claro que aquí se busca impulsar al estudiante a ser partícipe y protagonista de actividades formativas con componente autónomo.

Las siguientes son las competencias proyectadas para los educandos:

- ✧ Comprende las obras filosóficas propuestas y construye una síntesis propia de cada una.
- ✧ Emplea software de modelado y simulación, para apoyar la comprensión lectora de cada una de algunas obras filosóficas.
- ✧ Demuestra apropiación en el dominio del software, al comunicar su comprensión lectora.

Es importante aclarar, que los estudiantes son libres de elegir entre el software de su preferencia (Powder Game o Sand: Box) para apoyar las experiencias de comprensión lectora para cada texto.

En el siguiente cuadro se particularizan los aspectos asociados a esta etapa.

Tabla 15.

Esquema de la experiencia de práctica.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	PROPÓSITO	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MEDIOS
Experiencias de comprensión de textos filosóficos con el uso en software de Modelado y Simulación.	Los estudiantes pondrán en práctica el aprendizaje adquirido de la ejemplificación presentada en la Etapa 2.	Cada actividad cuenta con una semana (7 días) para su ejecución. Para un total de 21 días de trabajo. Las sesiones con los estudiantes eran determinadas según la disponibilidad de cada uno.	⚙ Lectura de los textos: - Mito de Demiurgo - Mito de la Atlántida - Mito de Prometeo ⚙ Comprensión y análisis de cada uno de los textos. ⚙ Desarrollo práctico de la comprensión de cada uno de los textos, reflejado en software Las actividades se efectúan según el nivel del contenido de cada texto, haciendo uso del software de preferencia.	✧ PDF ✧ Classroom ✧ Posibles Software: Powder Game - Sand: Box - World Box ✧ WhatsApp
MOMENTO DE MOTIVACIÓN	Ofertar a los estudiantes el experimentar una manera innovadora de hacer representaciones sobre la comprensión de textos filosóficos, con el rol de los estudiantes como protagonistas de actividades formativas autónomas.			

Tabla 16.

Secuencia didáctica etapa 3.

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
<i>MOMENTO DE MOTIVACIÓN:</i> Se indica a los estudiantes las actividades que se pondrán en práctica.	Con base en la evidencia, y con un enfoque cualitativo, los estudiantes deben evidenciar la comprensión de los tres textos a partir del modelado y simulación. Respondiendo al proceso de aprendizaje y desarrollando las competencias propuestas en esta etapa.
<i>MOMENTO DE DESARROLLO:</i> Lectura de los tres textos, comprensión, análisis y ejecución, con base en el aprendizaje adquirido en la Etapa 2.	
<i>MOMENTO DE CIERRE:</i> Espacios de socialización para difundir la experiencia adquirida.	
<i>MOMENTO DE EVALUACIÓN:</i> Entrega de evidencias (video y fotos) de las actividades realizadas.	

Etapa 4: Evaluando la Experiencia Práctica

El cierre del plan se centra en la evaluación de la experiencia de aprendizaje por parte de los estudiantes. En primer lugar, las siguientes son las competencias proyectadas para los educandos:

- Expresa una valoración de las vivencias dadas durante la experiencia práctica del plan de aprendizaje.
- Evalúa la experiencia del uso del modelado y simulación en un ejercicio de comprensión lectora.

En segundo lugar, el fin de la etapa es la identificación del apoyo del modelado y la simulación en la comprensión de textos filosóficos. En el siguiente cuadro se particularizan los aspectos asociados a esta etapa.

Tabla 17.

Esquema de evaluación.

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	PROPÓSITO	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS Y MEDIOS
Evaluación de la experiencia de intervención por parte de los educandos.	Valorar, por parte de los alumnos, las experiencias que tuvieron lugar en el desarrollo de la etapa práctica del plan de aprendizaje.	Tiempo de diligenciamiento: 2 días.	⚙ Construcción de formato de evaluación con preguntas abiertas y cerradas. ⚙ Publicación del instrumento de evaluación	✧ Formularios de Google. ✧ WhatsApp.
MOMENTO DE MOTIVACIÓN	Ofrecer un espacio para valorar la experiencia que tuvieron frente al uso de software libre relacionado con el MS, y su postura acerca de una nueva modalidad que permitiría ayudar a manifestar su comprensión lectora.			

Tabla 18.

Secuencia didáctica etapa 4.

SECUENCIA DIDÁCTICA	ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN
<i>MOMENTO DE MOTIVACIÓN:</i> Se presenta a los estudiantes el formato de evaluación.	Con un enfoque cualitativo, los formularios estaban dirigidos a conocer la opinión sobre los textos, la actividad y los recursos (software).
<i>MOMENTO DE DESARROLLO:</i> Orientaciones y diligenciamiento de instrumento.	
<i>MOMENTO DE CIERRE:</i> Entrega y publicación del formato evaluativo por cada estudiante.	
<i>MOMENTO DE EVALUACIÓN:</i> Revisión de la evidencia de los formatos evaluativos.	

7.2. Acción

Para la descripción de esta fase se presentan las experiencias y etapas que se adelantaron con los educandos en la puesta en acción del plan de aprendizaje y, en especial, su participación en el mismo. Además, se expone la manera como se desarrolló la actividad evaluativa de dicho plan.

✧ **Experiencia #1: Encuentro**

Se invitó a los estudiantes a participar, ser agentes vivos, del proyecto de investigación. Para el traslado de los deberes académicos, de la modalidad presencial a virtual, se contactó a los estudiantes de manera individual. En este encuentro tuvo lugar: i) Una explicación de la problemática que presentaban los estudiantes y la indicación de la alternativa encaminada a

contribuir con la solución a esta; ii) Aclaratorios del proceso de la investigación y iii) Solicitud a los educandos sobre la participación activa, con el fin de llevar a cabo la constante interacción pertinente.

❖ **Experiencia #2: Descripción**

Esta experiencia se adelantó en dos etapas: La primera consistió en la explicación sobre tema objeto del estudio y la intervención misma, y, la segunda, una demostración del uso de recursos tecnológicos disponibles de uso libre, disponibles para el *Modelado y la Simulación* en aplicaciones móviles.

- Etapa 1: Explicación

Inicialmente, se dio aviso del primer encuentro mediante *WhatsApp*, informando a los estudiantes que se crearían dos grupos de socialización, debido a la limitación de tiempo que tiene el programa de videollamadas *ZOOM*. En este encuentro, y para cada grupo de estudiantes creado, se presentaron algunos fundamentos básicos relacionados con el *Modelado y la Simulación y la presentación de algunos ejemplos de software de libre uso*. Así, en el grupo 1, y al finalizar la explicación, se manifestaron una serie de interrogantes, los cuales fueron resueltos; algunos de ellos fueron: ¿es una aplicación móvil?, ¿las actividades son individuales?, ¿por qué la creación de los grupos?

Por su parte, en el grupo 2, y al terminar la interacción, se expresó sólo una pregunta: ¿cómo es la entrega de los textos?, e indican que no hay más inquietudes.

De esta experiencia, los siguientes son aspectos que se lograron detectar: i) Mala conexión de internet de algunos educandos, ii) Incumplimiento en el encuentro por parte de algunos estudiantes, iii) Los educandos nunca manifestaron dudas sobre la temática, iv) Se manifestó que fueron claros los conceptos expuestos, v) Los estudiantes señalaron inconformidad en trabajar de manera individual.

La siguiente imagen es un testimonio de la vivencia de esta etapa, y hace referencia a la presentación de Modelado y Simulación, y ejemplos de softwares a trabajar.

Figura 21.

#1 Evidencia de intervención No. 1.

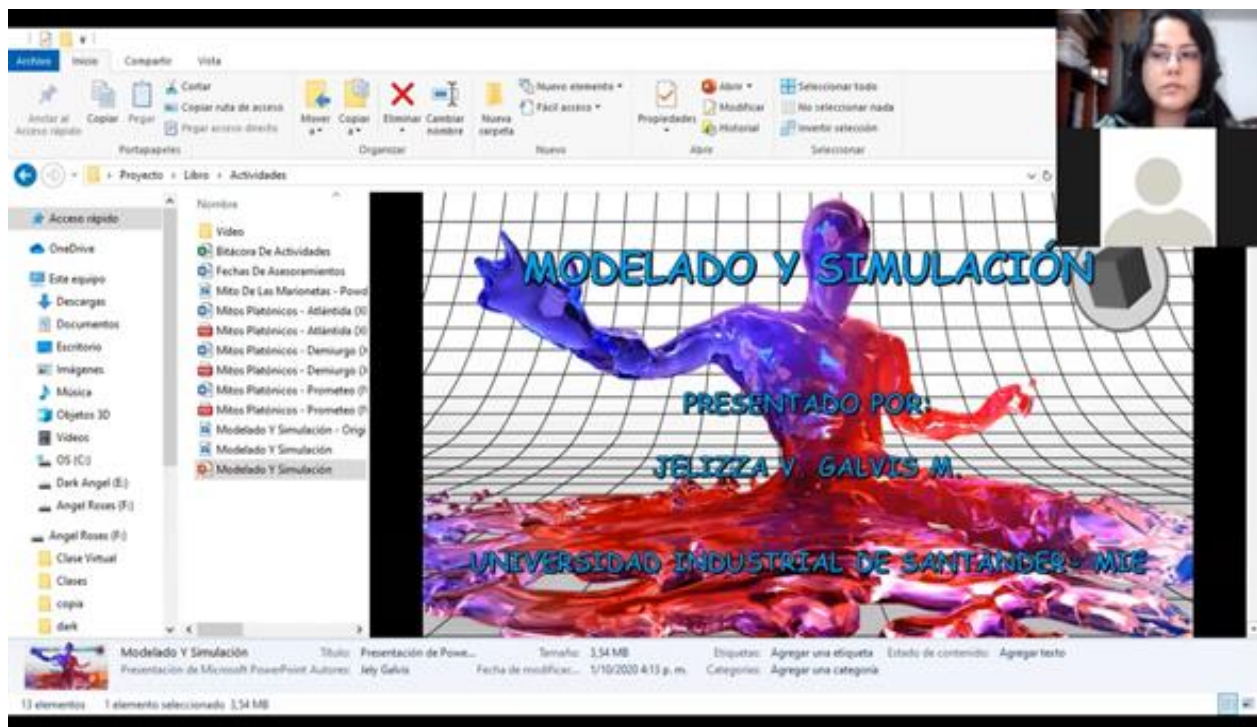
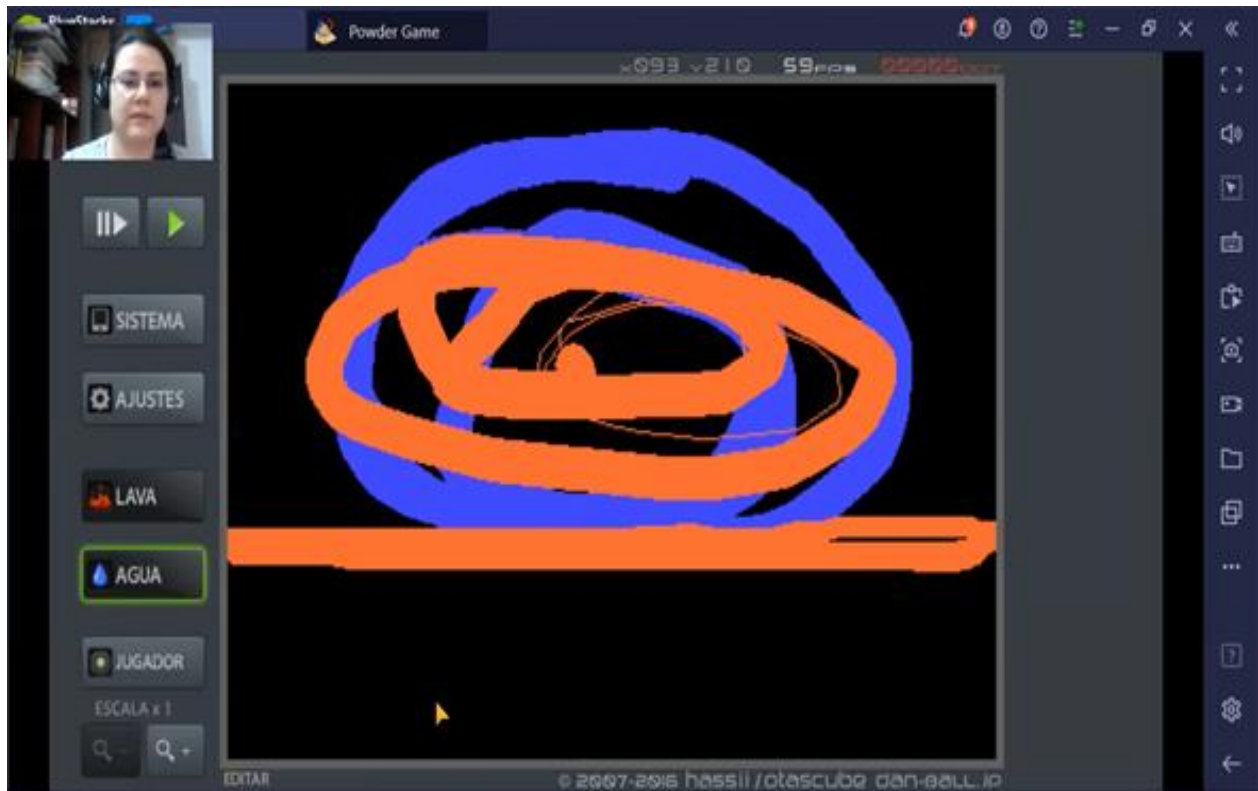


Figura 22.

#2 Evidencia de intervención No. 1.



- Etapa 2: Ejemplificación

Antes que los estudiantes desarrollaran alguna de las actividades propuestas en el plan de aprendizaje, se explicó, mediante un ejemplo, el uso de uno de los softwares de *Modelado y Simulación* que fueron seleccionados (Powder Game). Para ello, se utilizó el texto “*Mito de las Marionetas*”, donde: i) se realizó la lectura, ii) se expuso la comprensión de parte del docente, iii) se construyó el modelado, se diseñó de la idea que sería el pilar para basarse el estudiante a la hora de llevar a cabo su interpretación y iv) y se generó la simulación respectiva. Es pertinente resaltar que, para la demostración se elaboró en video, para reproducir el paso a paso del modelo elegido.

De esta experiencia, las siguientes son aspectos que se lograron detectar: i) Los estudiantes no revisaron el material publicado, ii) No manifestaron ningún tipo de inquietud frente al desarrollo de la explicación.

La siguiente figura está asociada al video que se construyó como material para el desarrollo de esta etapa.

Figura 23.

Evidencia de repositorio del material didáctico.

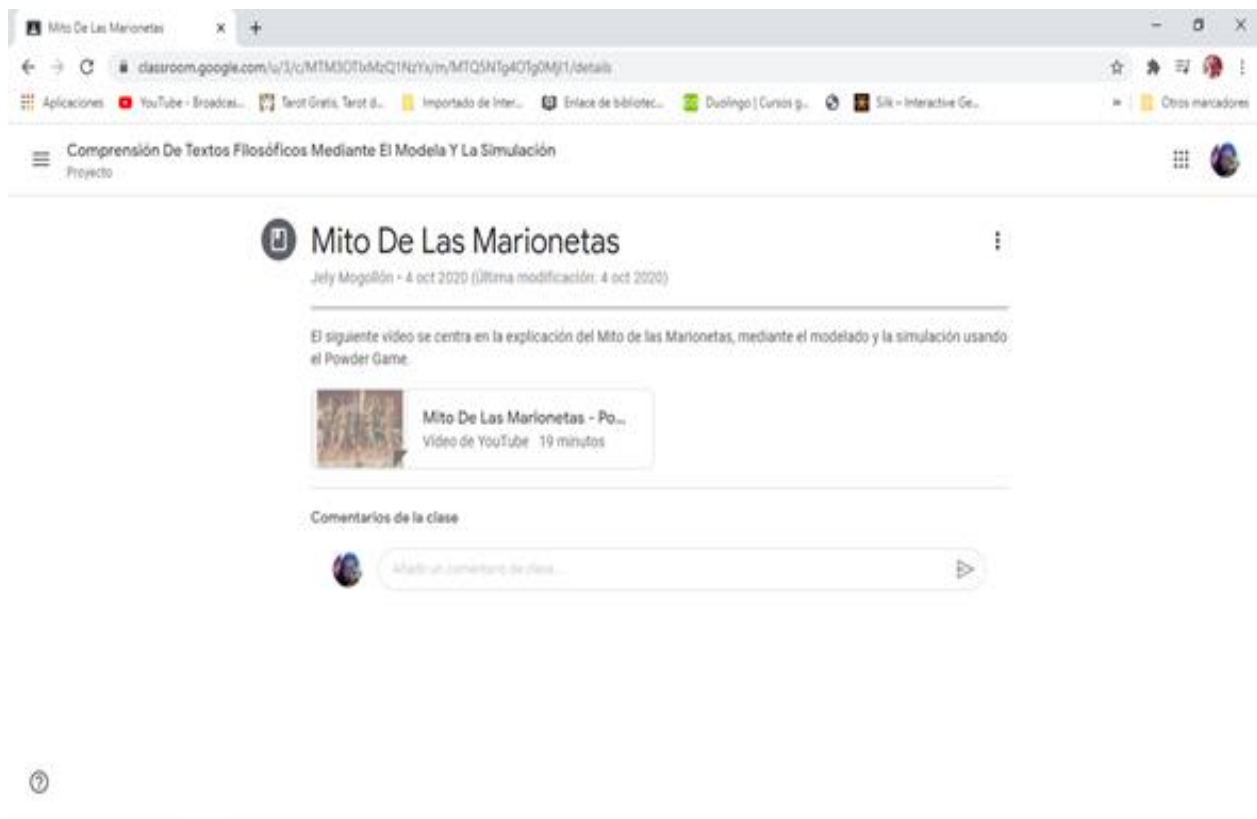


Figura 24.

Material didáctico.



❖ **Experiencia #3: Aplicación**

Posteriormente, los sujetos activos realizaron el ejercicio de lectura de tres textos: *El Mito de Demiurgo*, *El Mito de la Atlántida* y *El Mito de Prometeo*. De cada texto, con hoja y lápiz, escribieron la comprensión adquirida. Aquí se aclara que, la selección de los textos tuvo como referente lo indicado en el marco teórico, en particular lo recomendado por Macias (2017) en cuanto a características de los mismos desde la perspectiva de ser atractivos para los educandos. En los Apéndices D. – L., se puede apreciar los escritos elaborados por los estudiantes.

Elaborada esta parte, tomaron dicha comprensión, la modelaron y la simularon según el programa elegido, del cual, *Powder Game* fue el programa favorito por los sujetos participantes.

Cabe resaltar que, al comienzo del desarrollo de la actividad, ellos dieron a conocer sus dificultades en cuanto a la comprensión de los textos. Esta experiencia se adelantó en tres encuentros, los cuales consistían en la explicación minuciosa de cada uno de los textos. Luego, elaboraron el modelado y la simulación respectiva. Apéndices M. – T.

De esta experiencia, los siguientes son aspectos que se lograron detectar: i) Los estudiantes no presentaron inquietudes, ii) Incumplimiento de entrega, según fecha pactada, iii) Se recibieron manifestaciones en cuanto a problemas de conexión a Internet e inestabilidad de energía, iv) Se presentó una similitud en la elaboración de las actividades por parte de los estudiantes 1 y 2.

La siguiente imagen es un testimonio de la vivencia de esta etapa, y hace referencia a los encuentros de explicación minuciosa de cada texto utilizado.

Figura 25.

Explicación de la intervención No. 2.

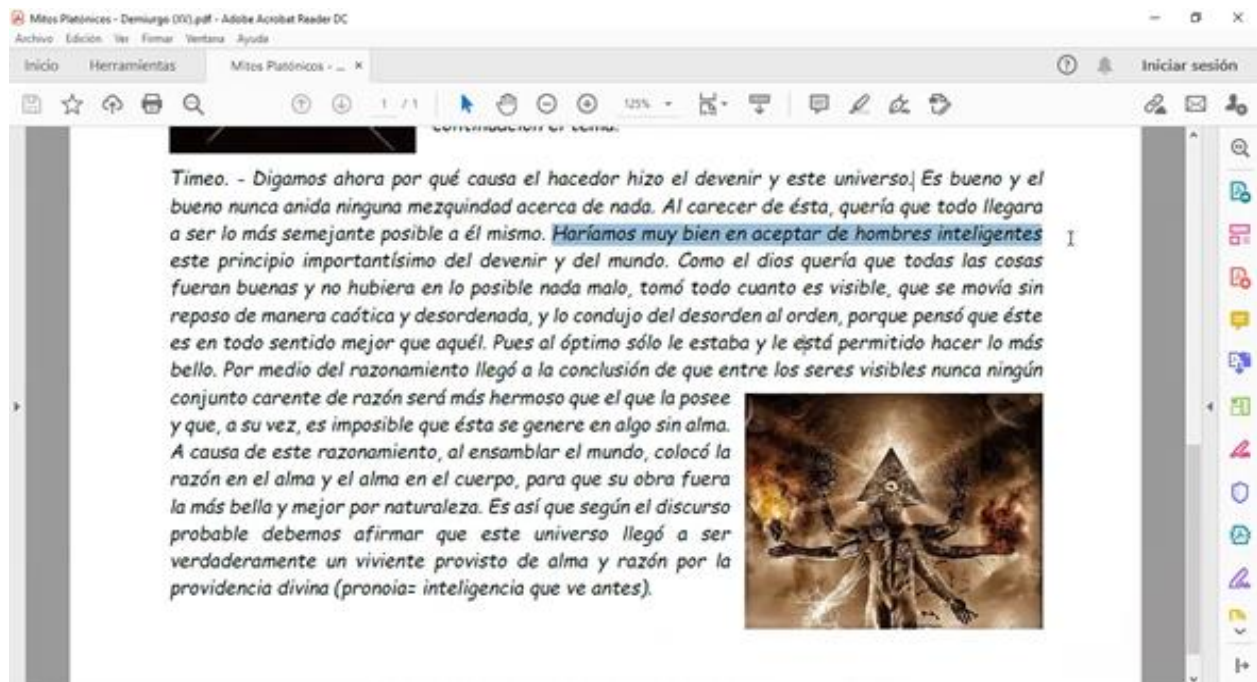
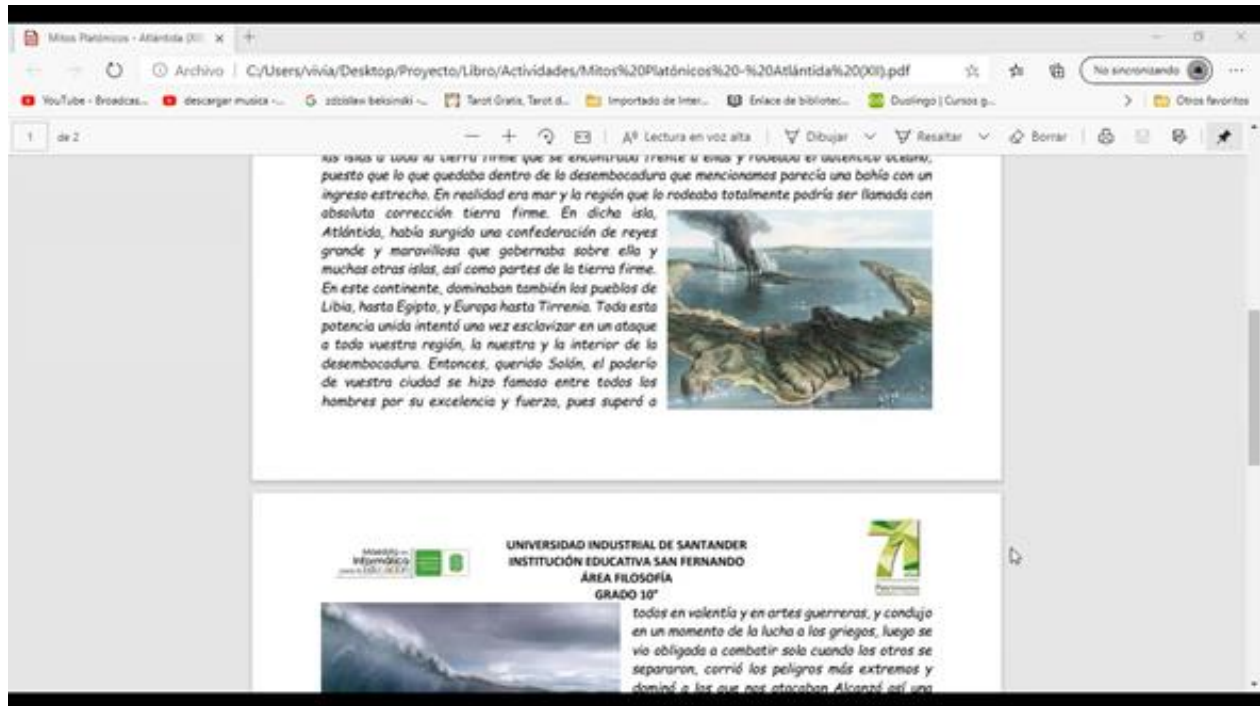
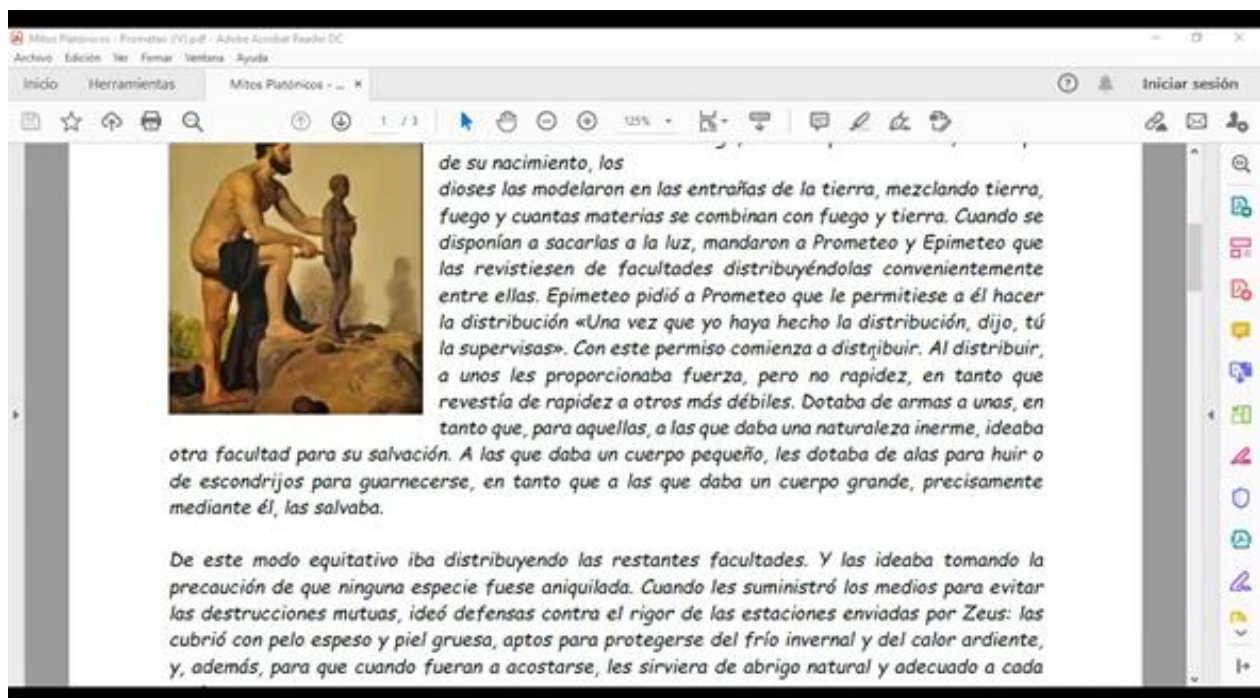
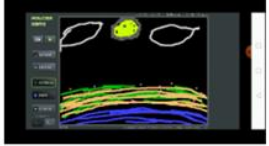
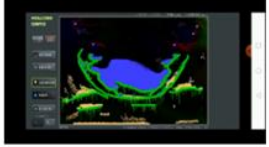
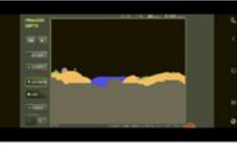
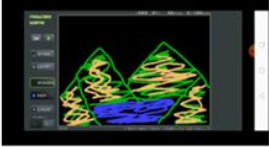


Figura 26.*Explicación de la intervención No. 3.***Figura 27.***Explicación de la intervención No. 4.*

En el cuadro siguiente se muestran las producciones de los estudiantes frente a las actividades propuestas.

Tabla 19.

Actividades elaboradas por los estudiantes.

ESTUDIANTE ACTIVIDAD	SUJETO No. 01	SUJETO No. 02	SUJETO No. 03
MITO DE DEMIURGO			
MITO DE ATLÁNTIDA			
MITO DE PROMETEO			

✧ Experiencia #4: Valoración

Se solicitó a los estudiantes, de manera individual, responder formularios destinados a recolectar la información sobre la experiencia. Desde el formulario se buscó recibir apreciaciones sobre: Complejidad de los textos, el manejo del software elegido, el modelado y la simulación como aporte a la comprensión de textos y Valoración de la experiencia. En los Apéndices U. y V., se puede apreciar los instrumentos utilizados para la valoración.

7.3. Observación

Fase del proceso IA que representa el análisis de la información extraída a partir de la vivencia de la fase Acción y, en particular, el desarrollo del Plan de Aprendizaje.

El procedimiento de recolección de datos (registros), responde a una mirada a memorias de la experiencia la cual, se puede dar en tres dimensiones: i) Observación de los sujetos en su decir y hacer, tratando de encontrar lo que sucedió, ii) Preguntas sobre lo sucedido y iii) Analizar los materiales o huellas que dejaron (Latorre, 2007). En la segunda dimensión se ubican los momentos de interacción y, en la tercera, los entregables o productos de aprendizaje, juntos de particular presencia en el desarrollo del presente estudio y que son particularizados a continuación.

Fuentes de Datos de Interacción

Los registros de esta naturaleza tuvieron como fuente los espacios de discusión y encuentro, ubicándose en ello: Las grabaciones de las videoconferencias por Zoom (Sincronía), el grupo creado en la red social WhatsApp (Sincronía) y el espacio en Classroom (Asincronía).

Tabla 20.

Fuentes de datos de interacción.

Fuente (Recurso)	Descripción	Información
---------------------	-------------	-------------

<i>ZOOM</i>	Espacios de registro de los encuentros para el acompañamiento (explicaciones y asesorías) y la socialización.	Perspectiva del investigador de lo que ocurre.
<i>WhatsApp</i>	Espacio de registro de comunicaciones de tipo organizativo y de formación.	Diversas perspectivas.
<i>Classroom</i>	Espacio de almacenamiento, organización y difusión de material.	De documentos y materiales.

De la observación adelantada es conveniente enunciar desde aquí:

- Fue WhatsApp la principal fuente elegida para interactuar con los educandos, se esperaba que cumpliera con la interrelación; pero, en realidad, el espacio se convirtió en un tablón de publicaciones y recordatorios por excelencia, aspecto que fue una constante durante todo el ciclo de investigación. La siguiente imagen es un testimonio de lo antes dicho, al hacer referencia a la poca interacción de los estudiantes.

Figura 28.

Evidencia participación con recursos tecnológicos #1.

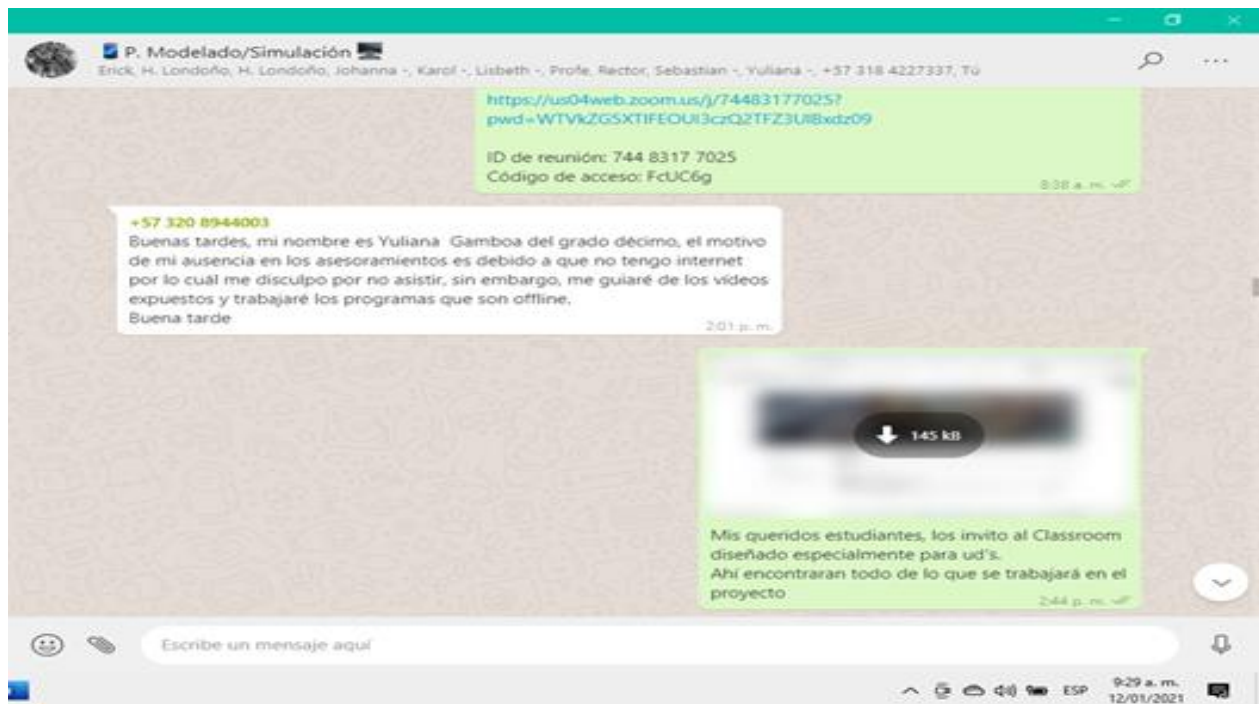


Los últimos encuentros, se enfocaron en la explicación de las actividades. Al principio no se pretendía brindar estos espacios, pues a partir del ejercicio preliminar se asumió que ello sería una guía para el desarrollo de los trabajos; pero por la insistencia de los estudiantes fueron creados estos espacios. Es decir, se estimó que luego de la vivencia de los espacios de asesoría programada, los estudiantes no presentarían duda alguna para la elaboración de los compromisos, pero no fue así; ellos manifestaron que tenían dificultad para realizar el trabajo. Al evidenciar este contratiempo, se dio una síntesis de las orientaciones a través del grupo de *WhatsApp*.

La siguiente imagen es un testimonio de la vivencia, y hace referencia a la explicación de uno de los sujetos sobre su ausencia en los asesoramientos.

Figura 29.

Evidencia de disminución de la población.

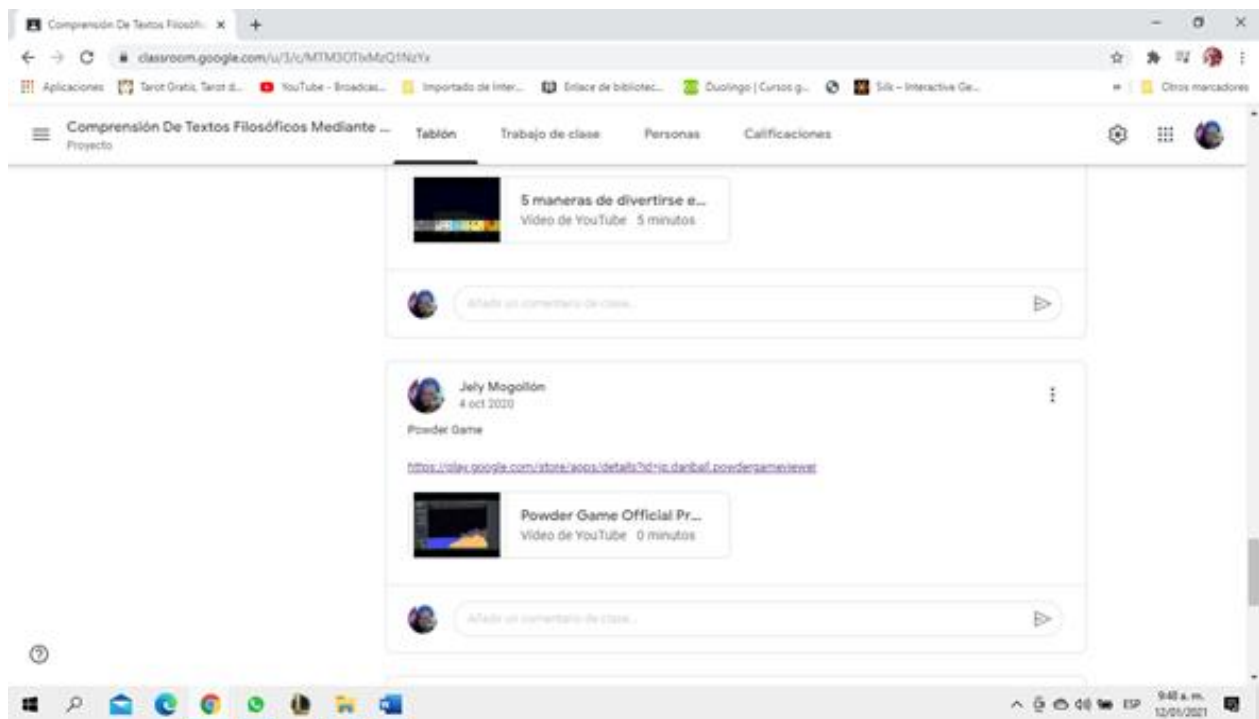


- Por otro lado, la plataforma Classroom, proyectada como un espacio complementario de interacción, no fue utilizada como se esperaba por los participantes.

La siguiente imagen es un testimonio de la vivencia, y hace referencia a la ausencia de los estudiantes en el escenario mencionado.

Figura 30.

Evidencia del uso del repositorio #1.



Productos de Aprendizaje

Los registros de esta naturaleza tuvieron como fuente la plataforma Classroom a manera de repositorio para los productos de aprendizaje y de actividades adelantadas por los participantes.

En relación con esta fuente de memoria de productos de aprendizaje, cabe resaltar que los educandos: i) Demoraron el registro como usuarios; ii) No revisaron las publicaciones con la frecuencia esperada, iii) Prefirieron hacer entregas de actividades por mensajería interna (Grupo de WhatsApp). Aquí presencia el hecho de que los estudiantes evitan que sus compañeros revisen sus trabajos.

La siguiente imagen es un testimonio de la vivencia, y hace referencia que no utilizaron el Classroom como repositorio.

Figura 31.

Evidencia del uso del repositorio #2.

	25 oct 2020 Actividad III - Mito...	18 oct 2020 Actividad II - Mito...	11 oct 2020 Actividad I - Mito De...
Ordenar por apellidos	de 100	de 100	de 100
Media de la clase			
Jorge Winston Barbosa-C...	Sin entregar	Sin entregar	Sin entregar
Celumas Celu	Sin entregar	Sin entregar	Sin entregar
Carol Gutiérrez	Sin entregar	Sin entregar	Sin entregar
vanesa londoño guerra	Sin entregar	Sin entregar	Sin entregar
Juan sebadtlan Tovar	Sin entregar	Sin entregar	Sin entregar

Dada la descripción de esta fase y, en particular, lo sucedido con los datos de la fuente de interacción, sólo los datos logrados como productos de aprendizaje son los que presentan los

resultados del proceso llevadas a cabo en las fases anteriores, que serán reveladas en la fase de Reflexión.

De manera complementaria, y como fuente de recolección de datos, se elaboraron y aplicaron dos instrumentos encaminados a las actividades formativas realizadas y el uso de los recursos. En los Apéndices U. y V. se muestran los instrumentos que se utilizaron para ello.

7.4. Reflexión

Para concluir con el primer ciclo de la IA, se analizaron los datos (Registros de memoria) recolectados durante la fase de Acción, con el objeto de valorar algunos efectos de la planeación ejecutada, teniendo presente, para ello, la problemática detectada, el horizonte de la intervención para con la misma y, en particular, la competencia objeto de valoración en los estudiantes y que hace referencia a la comprensión de textos: “[...]comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global [...]” (ICFES, 2017, p. 16). Esta competencia “[...] consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global [...]” (Ibid.).

Para la valoración del nivel de comprensión se tomaron como categorías base, los niveles presentados por Gordillo & Flórez (2009) y Salas & Rojas (2011) y que se muestran en el cuadro siguiente:

Tabla 21.

Categorías y descriptores para determinar el nivel de comprensión de lectura.

Categoría	Descriptor
Nivel de Comprensión de Lectura	
Literal	Reconoce o localiza la información que contiene un determinado texto. -Nivel 1: Literal en nivel primario. -Nivel 2: Literal en profundidad.
Inferencial	Establece conjeturas o hipótesis a partir de la información que le provee la lectura.
Crítica	Compara el contenido con otros criterios Valora lo que dice el autor.

Nota: Gordillo, Adriana, & Flórez, María del Pilar (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Actualidades pedagógicas, Vol. 01, No. 53, p. 95 - 107. Recuperado el 05 de Enero de 2021, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>. - Salas, Julieta Solórzano & Rojas, Eiliana Montero (2011). *Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch*. Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", Vol. 11, No. 02, p. 1 - 27. Recuperado el 23 de Enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020006.pdf>.

Así, en atención a la problemática, se buscó una estrategia que permitiera a los estudiantes expresar su comprensión de los textos filosóficos, fuera de lo que habitualmente hacen, o sea de

forma oral o escrita. La cual se inclinó por la idea de “*Pintar*” (Andrade *et al*, 2013) la comprensión a través del Modelado y la Simulación.

En correspondencia con la fase de observación, y como es obvio, el proceso de reflexión tomó como base los datos asociados con fuentes de huellas y productos de la experiencia adelantada. En ello, y dadas las características del grupo participante, el análisis de los productos se expone de manera individual, con el fin de pormenorizar el alcance de cada una de las actividades estipuladas en la intervención, la cual estuvo asociada a los tres mitos. A su vez, se indica que el ejercicio de acompañamiento de las lecturas, para facilitar la comprensión, tuvo un espacio de una (1) semana entre ellas y veinte (20) días para la entrega de los escritos que evidencian la comprensión, luego de tres (3) días los estudiantes hicieron la entrega del ejercicio de modelado y simulación usando el software Powder Game. Aunque estos nuevos tiempos, no concuerdan con lo estipulado en el plan de acción, fue posible realizar el proceso de manera completa.

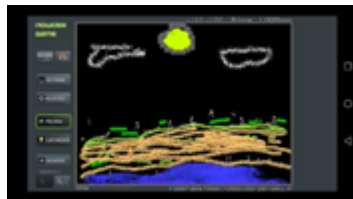
7.4.1. Actividad 1 – “Mito de Demiurgo”

Por cada actividad y estudiante, se presenta la postura de la docente-investigadora de cara a describir, de manera general, la comprensión reportada por los estudiantes (Ver cuadros 21, 22 y 23).

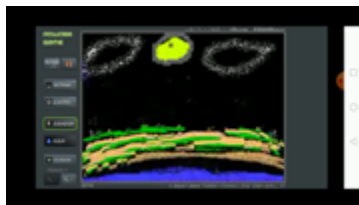
Tabla 22.

Reflexión asociada al ejercicio “Mito de Demiurgo”.

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Indicó la separación del mundo de las ideas con el mundo real, a partir de los inicios de la creación del universo dado por el Dios Demiurgo.	Señaló la separación del mundo de las ideas y el mundo real, a partir de la caracterización de cada una, además indica que el alma es divina y hace parte del hombre; a partir de ello, concluyó que existe una batalla entre el cuerpo y lo material.	Indicó su comprensión del texto a partir de fragmentos del mismo.

Figura 32.*Actividad 1 puesta en práctica por Estudiante 1.*

Construcción propia

Figura 33.*Actividad 1 puesta en práctica por Estudiante 2.*

Construcción propia

Figura 34.*Actividad 1 puesta en práctica por Estudiante 3.*

Construcción propia

Los resultados de la prueba “Mito del Demiurgo” están plasmados en los Apéndices D. para el estudiante 1, G. para el estudiante 2 y J. para el estudiante 3.

En esta actividad, los estudiantes tuvieron su primera experiencia de Modelado y Simulación. En ello, y dado que el uso del programa fue explicado previamente, resultó sencillo de ejecutar por los estudiantes. Los resultados expuestos en el cuadro anterior indican que, cada individuo trabajó de manera individual como se sugirió desde el principio.

De la valoración del producto se puede indicar (Tomar como base los Apéndices D, G y J respectivamente): i) El estudiante 3 no enunció su propia comprensión del texto, al respecto, tomó varios fragmentos y creó un texto particular; ii) El estudiante 2 no modeló, ni simuló su comprensión, tomó como referencia lo que el estudiante 1 construyó al respecto de esta actividad y iii) El sujeto 3 elaboró el modelado y la simulación de su comprensión, a partir de la extracción de fragmentos del texto.

En cuanto a los niveles de comprensión mostrados, y con base en lo indicado en la Figura 1.: i) El estudiante 1 presentó una comprensión en el nivel literal y contextualizada en el texto, además dio algún acercamiento al presentar una significación propia del texto; ii) El estudiante 2 desarrolló una comprensión en el nivel literal, apegándose de la idea ofrecida por el texto y iii) El estudiante 3 no llegó a realizar una comprensión literal, pues la evidencia entregada son fragmentos extraídos del texto base (Ver Apéndices D. – L.).

7.4.2. Actividad 2 – “Mito de la Atlántida”

Tabla 23.

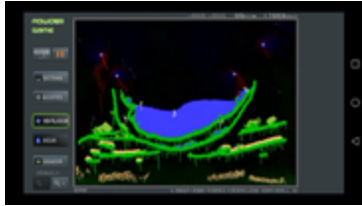
Reflexión asociada al ejercicio “Mito de Atlántida”.

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Su comprensión se basó en señalar la destrucción de un pueblo generada por un	Indicó la destrucción de un pueblo por causas naturales. Además, resalta la caracterización del pueblo.	Indicó su comprensión del texto a partir de fragmentos del mismo.

fenómeno natural. Adiciona otros detalles relacionados.

Figura 35.

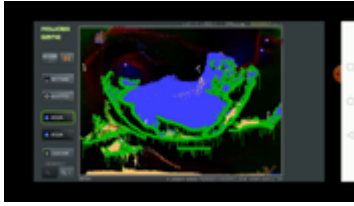
Actividad 2 puesta en práctica por Estudiante 1.



Construcción propia

Figura 36.

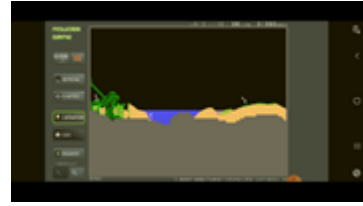
Actividad 2 puesta en práctica por Estudiante 2.



Construcción propia

Figura 37.

Actividad 2 puesta en práctica por Estudiante 3.



Construcción propia

Los resultados de la prueba “Mito de la Atlántida” están plasmados en los Apéndices E. para el estudiante 1, H. para el estudiante 2 y K. para el estudiante 3.

En esta actividad, los participantes, familiarizados con el programa (Powder Game), y ya habiendo vivido una experiencia de comprensión de un texto previo, se esperaba que tuvieran una evolución favorable. Frente a ello se detectó: i) El sujeto 3 mostró una experiencia de comprensión de la lectura del texto con las mismas características de la actividad anterior, ii) Se evidenció una similitud en la comprensión mostrada por los sujetos 1 y 2 y iii) Es evidente que hay una semejanza en la ejecución de la experiencia de modelado y simulación por parte del sujeto 1 y 2.

En conclusión, y en materia de niveles de comprensión de lectura, los estudiantes 1 y 2 demostraron mantener un nivel de comprensión literal, aunque, esta vez, con indicios de realizar conclusiones con base en la información brindada por el texto; por su parte, el estudiante 3 mantuvo la selección de fragmentos puntuales y la agrupación de estos.

7.4.3. Actividad 3 – “Mito de Prometeo”

Tabla 24.

Reflexión asociada al ejercicio “Mito de Prometeo”.

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Resaltó la supervivencia del hombre, a partir de la explicación generada por la Mitología Griega.	Construyó su comprensión textualmente, a partir de fragmentos pequeños del texto.	Indicó su comprensión del texto a partir de fragmentos del mismo.

Figura 38.

Actividad 3 puesta en práctica por Estudiante 1.



Construcción propia

Figura 39.

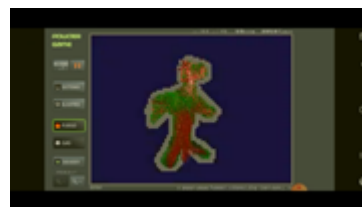
Actividad 3 puesta en práctica por Estudiante 2.



Construcción propia

Figura 40.

Actividad 3 puesta en práctica por Estudiante 3.



Construcción propia

Los resultados de la prueba “Mito de la Prometeo” están plasmados en los Apéndices F para el estudiante 1, I. para el estudiante 2 y L. para el estudiante 3.

En esta última actividad, se esperaba un progreso en el nivel de la comprensión de la lectura de los textos; es decir, que las actividades entregadas hubieran sido mejores que las anteriores, considerando que existían las condiciones para ello. Al respecto: i) El estudiante 1 sigue mostrando su comprensión lectora como lo hizo en las actividades anteriores; ii) El estudiante 2 generó su comprensión del mismo modo que el estudiante 3; iii) El estudiante 3 persistió en expresar su

comprensión mediante la extracción de fragmentos del texto; iv) El estudiante 2 insiste en modelar y simular, tomando como referente lo experimentado por el estudiante 1 y v) El estudiante 3 persistió en modelar y simular a partir de la comprensión elaborada con fragmentos.

Finalmente, y en materia de niveles de comprensión de lectura, el ejercicio de comprensión por parte del estudiante 1 y 2 una vez más se ubica en el nivel literal, aunque se evidenciaron intenciones de profundización. Por su parte, el estudiante 3, una vez más, concluyó su ejercicio de comprensión recolectando fragmentos del texto y agrupándolos.

A manera de síntesis de la reflexión, y teniendo claro que el nivel de comprensión de lectura de los tres estudiantes estuvo ubicado en el nivel literal y su vinculación con presaberes no fue relevante (débil aprendizaje significativo), no se puede desconocer los movimientos a favor evidenciados en los estudiantes 1 y 2 representados en: i) Acercamiento a presentar una significación propia del texto, es decir, una reconstrucción en la mente del lector (Naranjo & Ávila, 2012). De acuerdo con ello, los estudiantes cumplieron con aproximarse al sentido de los textos indicado en las palabras y oraciones que los representan (Fresneda, 2016).; ii) Indicios de realizar conclusiones con base en la información brindada por el texto. Esto es evidencia del nivel inferencial (Gordillo & Flórez (2009); además, generar conclusiones es una habilidad simultánea con la comprensión lectora, como así se vio, también en un estudio realizado por Flórez & Gallego (2017) y iii) Intenciones de profundización. Como se indicó en el marco teórico, esto es un hallazgo relacionado con el nivel 2 de comprensión literal (Gordillo & Flórez (2009). Esta característica se manifiesta en el estudio de Madero & Gómez (2013) cuando se valoró la condición para dar cuenta de lo que es de interés en el texto.

En complemento y al centrar la mirada en los productos del MS, es decir, las comprensiones mostradas desde el uso del MS, y tomando como base el conocimiento de la docente investigadora en relación con cada uno de los mitos, se afirma que, los estudiantes 1 y 2 no trascendieron lo producido en su comprensión manifiesta de tipo escrita, mientras que el estudiante 3, a pesar de que su exposición textual es la más incipiente, sí trascendió en su experiencia de MS, presentando una comprensión de la lectura que mostró posturas y creaciones propias. Además, la comprensión de las lecturas del estudiante 3 tuvo la mayor cercanía en cuanto a captar objetivamente lo que comunicaban los textos de filosofía y, por ende, un mejor uso de la comprensión para la comunicación respectiva.

Con lo anterior, fue factible apreciar los aportes del MS en los siguientes aspectos: i) Con el MS los estudiantes comunicaron sus comprensiones lectoras de otra manera, es decir, el uso que se hizo de la comprensión (Pérez, 2014) fue diferente, de manera no tradicional y sin limitantes de tiempo y espacio. Esto gracias a la modalidad de la estrategia de intervención y a la flexibilidad que ofrece el software seleccionado para su uso y, también, por las opciones que este dispuso para el desarrollo de los ejercicios desarrollados; ii) Se incidió a favor de la interpretación de temáticas propias del campo de la filosofía, aspecto que, según (Rabatel, 2014), contribuyen a mejorar las estrategias comunicativas e interactivas de 402 A. Rabatel los sujetos y iii) No se tuvo evidencia sobre el desarrollo de formas de pensamiento, pero sí se posibilitó recrear los modelos mentales de los educandos, al permitirles hacer representaciones propias, como una base para apoyar la comprensión de lo que leyeron. Aquí las representaciones mentales fueron de tipo imágenes, según la tipología indicada en el trabajo de Greca & Moreira (2016) y iv) El MD fue una alternativa que estuvo en sintonía con unos escenarios específicos de apoyo a la comprensión lectora, en donde se conservó la intencionalidad educativa y el sentido de los textos filosóficos. Aquí hablar de

intencionalidad hace referencia a los que indica Orozco & Henao (2013): Hablar de intencionalidad es referirse a una planeación pensada desde las necesidades y habilidades.

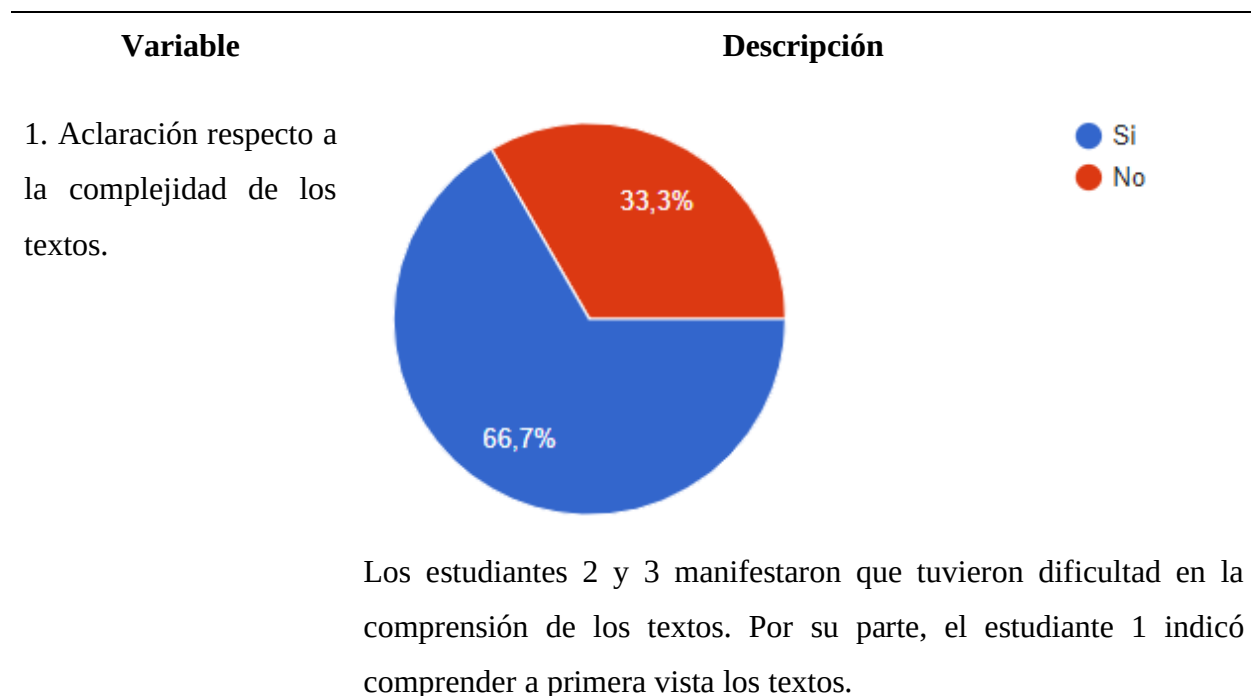
7.4.4. Valoración de la Experiencia

La experiencia de los participantes, fue valorada en relación con las actividades formativas realizadas y el uso de los recursos.

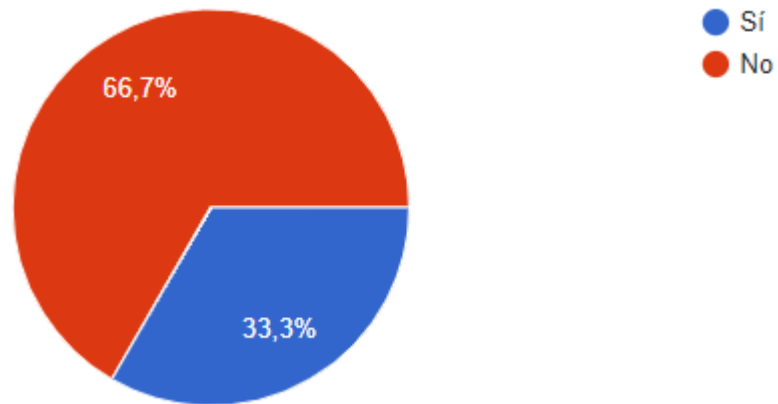
En el siguiente cuadro se muestra la valoración en relación con las actividades formativas realizadas.

Tabla 25.

Valoración de la experiencia en relación con las actividades.

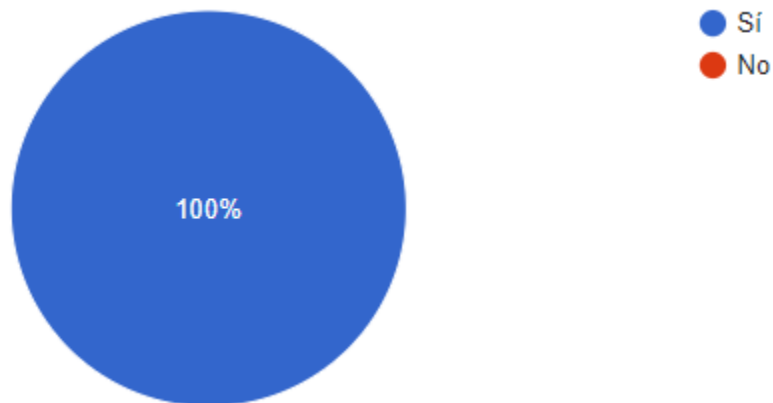


2. Dificultad en cuanto al manejo del programa (Software elegido).



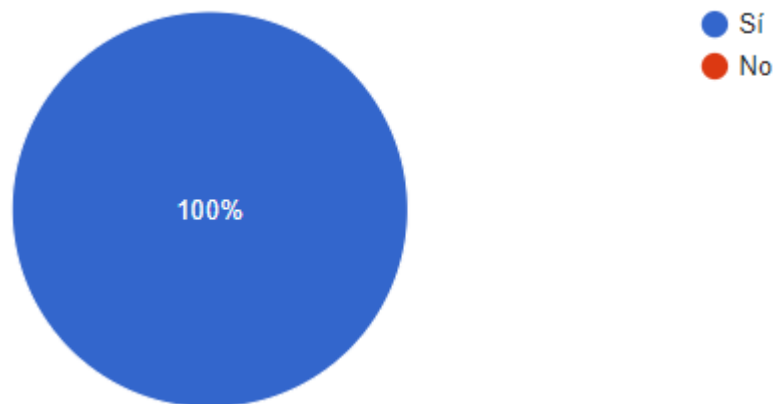
Los estudiantes 1 y 3 señalaron que el programa era sencillo de utilizar. Por otro lado, el estudiante 2 reconoce que el programa es complejo por la cantidad de materiales que hay para su uso.

3. Justificación del Modelado y la Simulación como apoyo para comprensión de textos en Filosofía.



Los tres educandos admitieron que el uso del Modelado y la Simulación es favorable para la comprensión de textos filosóficos ya que este permite: i) Aprender cosas nuevas, ii) Ayuda a reconocer la realización de acciones que pensaron no lograr hacerlo y iii) Permite expresar otras formas de ideas aparte de escribir o hablar.

4. Recomendación del uso
del programa elegido.



Todos los estudiantes sugirieron que el software utilizado es una buena herramienta para expresar su comprensión, puesto que: i) ayuda en la comprensión del tema, ii) es fácil dar a conocer la comprensión ante una lectura y iii) permite dibujar ideas en una infinidad opciones y veces.

5. Valoración de la
experiencia formativa en
general.

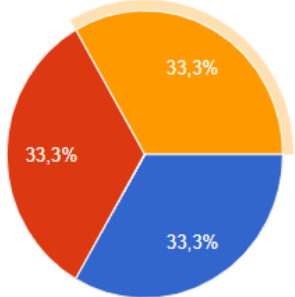
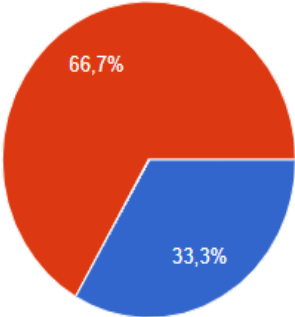
Todos los estudiantes consideraron grata la nueva experiencia vivida, señalando la gratitud por una oportunidad en participar y por la oportunidad de experimentar cosas que ayudarían a mejorar su comprensión en relación con textos de Filosofía.

De los resultados anteriores se reitera la manifestación de la complejidad en relación con los textos seleccionados, aspecto que insta a tener presente en los procesos de selección gradual de los mismos. En complemento, es destacable el reconocimiento a la experiencia de modelado y simulación como una alternativa de apoyo para comprender dichos textos, en especial, por la opción de “*Pintar*” la comprensión mediante el programa elegido.

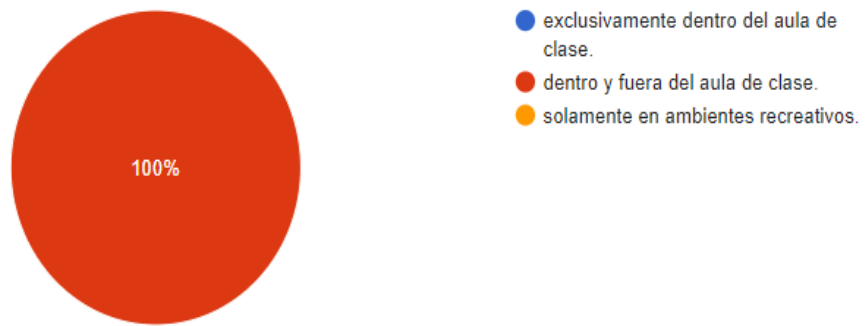
En complemento, en el siguiente cuadro se muestra una valoración de los educandos, en relación con los recursos utilizados. Aquí, en particular, se hace alusión al uso del software Powder Game, el cual fue seleccionado por los tres participantes.

Tabla 26.

Perspectiva de los participantes acerca del software.

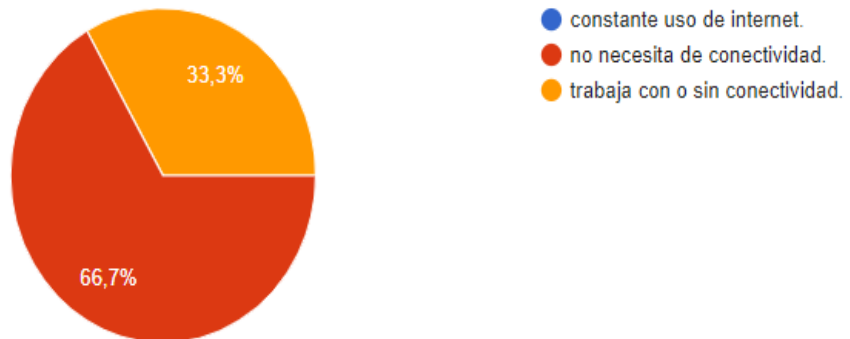
Variable	Descripción
1. Razones que respaldan la selección del software para MS.	 - Sus elementos se distinguen por ser sencillos de manejar. - Es atractivo para trabajar en clase por su funcionalidad. - El manejo del programa se adecúa a las necesidades del estudiante. Cada uno de los participantes respaldó su decisión de manera diferente: i) El estudiante 1: La sencillez de los elementos al manejarse, ii) El estudiante 2: La funcionalidad atractiva que tiene el programa, iii) El estudiante 3: La adecuación del programa a las necesidades del estudiante.
2. Instalación del software.	 - se instala de manera fácil. - su instalación es compleja. - presenta problemas en la instalación. Los estudiantes 1 y 2 indicaron que fue complicado instalar el programa. Por su parte, el estudiante 3 indicó que dicha instalación fue sencilla.

3. Espacios de uso.



Todos los estudiantes indicaron que es factible trabajar el programa dentro y fuera del aula.

4. Requerimiento de Conectividad del programa.



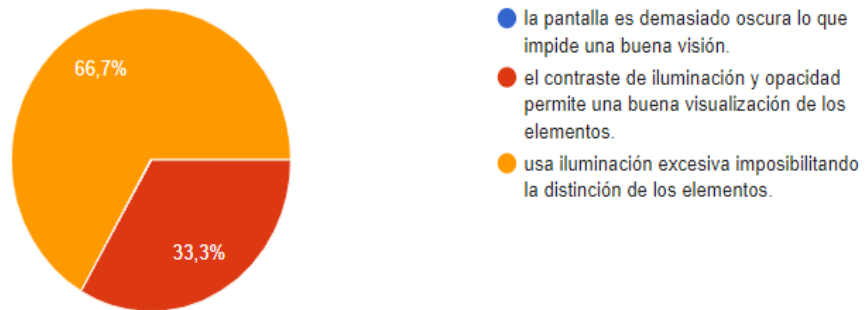
Los estudiantes reconocieron las bondades del programa para ser operado en dos modalidades: Off-line y On-line.

5. Funcionalidad del programa.



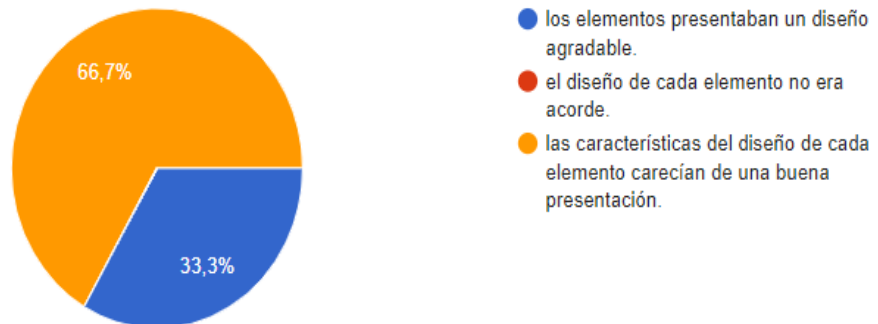
Todos los participantes manifestaron que el programa es un recurso que permite crear diversos escenarios con elementos definidos por el usuario mismo.

6. Entorno visual.



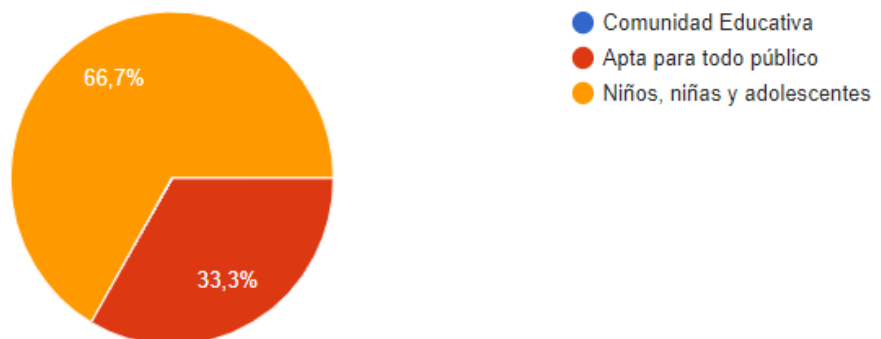
El entorno visual para los estudiantes fue valorado así: i) Los estudiantes 1 y 2 determinaron que la iluminación es excesiva, lo que imposibilita distinguir los elementos. Por su parte, el estudiante 3, indicó que, el contraste de iluminación, permite una buena visualización.

7. Diseño de los elementos.



Los estudiantes 1 y 2 indicaron que el diseño de los elementos carece de una buena presentación. Por su parte, el estudiante 3 denotó que los elementos presentan un diseño agradable.

8. Tipo de público.



Los estudiantes 1 y 2 señalaron que el programa es apropiado para un público menor de 17 años. Por su parte, el estudiante 3 manifestó que el programa puede ser usado para todo el público.

La información que generó la consulta, permitió ver aspectos positivos y negativos a nivel general del programa. Desde lo positivo, la valoración relacionada con la preferencia de los participantes por el recurso. En ello se resalta que, a la elección del programa, se sumaron valoraciones en donde se definió un recurso también atractivo, sencillo y que cumplía con las necesidades del usuario.

En lo que respecta al uso y otros factores, los educandos indicaron que la operatividad del programa se da de manera Off-line y On-line, favoreciendo trabajar en cualquier lugar que se encuentren. Por otro lado, y respecto a su funcionalidad, fue apropiado el hecho de que dicho programa no limita la creación de escenarios.

Ahora bien, y como se pudo apreciar, una valoración negativa se centró en cierta dificultad que se tuvo al instalar el recurso, condición que suele pasar por razones técnicas y de experticia. Otro punto negativo del programa, hizo referencia al entorno visual, donde los participantes señalaron que existe un exceso de iluminación que imposibilita distinguir los elementos, aspecto que tiene relación al brillo que maneje el dispositivo.

8. Conclusiones y Sugerencias

Las conclusiones del desarrollo de este proyecto, toman como referente la respuesta a la pregunta de investigación y los retos trazados desde los objetivos específicos. Así, con la experiencia investigativa se pudo concluir que:

La comprensión de textos de obras filosóficas es factible ser apoyada desde procesos formativos que articulen tres componentes fundamentales: Procesos de reconocimiento de problemáticas sobre comprensión lectora, intervenciones con componente didáctico e investigativo y una incorporación de tecnologías que responda a reflexiones del contexto de las TIC. Desde esta apuesta, y en lo que a la problemática se refiere, es determinante la labor de profundización de los textos, relativa a procesos de lectura y relectura, en donde la selección de los materiales debe estar en correspondencia con pruebas diagnósticas que determinen el estado de la comprensión lectora del estudiante. A su vez, este compromiso debe estar en armonía con consecuentes procesos de búsqueda de recursos TIC que puedan facilitar el ejercicio de comprensión lectora.

El diagnóstico de lectura crítica fue un elemento aportante para detectar la condición de los estudiantes antes de la intervención. Allí se pudo apreciar las debilidades ante la comprensión lectora, condición que se respaldó en los resultados de las experiencias de lectura, los cuales se ubicaron en el nivel básico, correspondiente al nivel de lectura literal.

Fueron causas asociadas a la situación diagnosticada: i) Un bajo interés o esmero por la lectura; ii) Se corroboró la poca dedicación (tiempo destinado) a las

respuestas de la prueba diagnóstica; iii) Las entregas relacionadas con los ejercicios de comprensión fueron básicas, es decir, fueron limitadas.

La experiencia respaldó la importancia de la proyección previa de una **propuesta** general (de mundo) como referente para intervenciones educativas que respondan al contexto de las TIC y con las TIC, dado que esta proyecta, de manera preliminar, las dimensiones, los roles y las instancias que han de estar presentes en una intervención de orden particular. Es decir, esta proyección representó ser una base para la planeación didáctica que acogió la organización del conjunto de ideas y actividades específicas y contextuales, que se proyectaron para desarrollar la intervención con pertinencia, sentido y significado (Peralta, 2016). Fruto de ello se puede afirmar que: i) El plan de aprendizaje cumplió con el cometido de ser una alternativa de acompañamiento y apoyo para la experiencia de comprensión de textos de Filosofía. Como fue un elemento compartido con antelación, representó un contrato formativo para basar su intencionalidad tanto didáctica como comunicativa, condiciones que resalta Sánchez, (2003).

El compromiso proyectado en cuanto a la **valoración** de la experiencia, basado fundamentalmente en la fase de reflexión del proceso de IA, resultó ser un compromiso asertivo, dado el hecho de haberlo asumido en una doble intencionalidad evaluativa: La mirada a la propuesta de intervención específica y la mirada a la evolución de la problemática sentida (el nivel de comprensión lectora de los estudiantes frente a los textos de Filosofía). Fue evaluar considerando a la práctica educativa como lo indica García, Loredó & Carranza (2008): considerándola dinámica, reflexiva, y que se estructura en acontecimientos de los agentes educativos, en especial, en la interacción.

En lo primero: i) Los escenarios de interacción con el grupo de estudiantes no fueron lo esperado. En ello influyó las limitaciones de espacios (disponibilidad de tiempo) de los estudiantes, al igual que los problemas de conexión y energía fueron obstáculos que impidieron el buen desarrollo de actividades y acompañamiento; ii) Las actividades con los aprendices tuvieron un inconveniente particular asociado con el condicionamiento operante arraigado en los procesos formativos y de tipo tradicional. En ello fue claro que, se motivaron a colaborar y participar en la actividad incentivados por el estímulo (recompensa), incluso superando una negativa general al inicio de la propuesta. Por esta razón el número de participantes fue limitado. En esto último se evidenció un vacío para con uno de las características del lector como creador de significados, aspecto que se logra desde el propósito del que lee (Madero & Gómez, 2013).

A pesar de estar definida la intencionalidad formativa, la aplicación de la estrategia didáctica exigió requerimientos adicionales a lo solicitado. De ello: i) Fue condicionamiento de ajustes, los cambios suscitados por condiciones de la Pandemia Covid 19, sumado, también a las condiciones de los hogares y la institución educativa no contaban con los recursos necesarios para favorecer el proceso formativo; ii) Fue necesario proyectar interacciones adicionales a solicitud de los mismos estudiantes y iii) Las interacciones de los estudiantes, esperadas desde la dimensión formativa (aprendizaje), trascendieron, siempre, a la dimensión organizativa. Razón de ello, los comentarios en las secciones didácticas, los cuales estuvieron direccionados a los tiempos de entrega de trabajos.

Estas dos últimas eventualidades instan a tener en cuenta las orientaciones de (Barbosa-Chacón & Barbosa-Herrera, 2017), cuando afirman la imperante necesidad de asumir compromisos de “evidenciar la variación”, en la confrontación entre lo propuesto (diseño) y lo vivido (implementación/experiencia).

En lo segundo: i) En cuanto a la selección de textos, fue sustancial considerar los resultados de las pruebas diagnósticas para elegir el nivel adecuado de éstos, referido a la complejidad de las lecturas. Es claro que esto ayudó y, además generó la prospectiva de usar otros formatos (comics, historieta, cine, memes, etc.). Es este aspecto y al haber seleccionado textos llamativos y con posibilidades de relacionar con los contextos de los educandos, se pudo cumplir con lo indicado por Macías (2017), estipulado en el marco teórico: ii) Aunque los estudiantes no estaban acostumbrados al uso de tecnologías para los procesos formativos, vivieron la experiencia, la aprovecharon y la aprobaron, e identificaron beneficios como medio para favorecer el nivel de comprensión, en este caso, de textos filosóficos y iii) Para los estudiantes resultó sencillo el manejo del software seleccionado y catalogado, en términos generales, como accesible y entretenido. Prueba del uso del recurso, es que pudieron reflejar la comprensión de los escritos. Aunque la falta de un trabajo más extenso y profundo, para aprovechar las capacidades del recurso, condicionó la variedad en los resultados. De cualquier modo, el programa fue accesible y entretenido.

En cuanto a la resignificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes: i) Se corroboró el planteamiento teórico que indica que esta es dependiente de la capacitación del individuo (Pérez, 2014). Esto se pudo apreciar en las

producciones de los estudiantes a pesar de la heterogeneidad de las mismas, es decir, la formación y práctica en MS fue elemento aportante; ii) Las prácticas de modelado y simulación son un apoyo para favorecer, de manera no tradicional, la comunicación del entendimiento de lo que se lee, esto gracias a la posibilidad de pintar lo que se comprende Andrade et al (2013).

Finalmente se puede acotar que, el presente estudio, en comparación con los referentes encontrados, complementa el estado de la problemática al ofrecer: i) Una estrategia para lograr apoyar la comprensión de textos, desde el uso de una herramienta software que permiten comunicar, de manera no convencional, el lenguaje natural y ii) La adaptabilidad de un software de uso libre a una intencionalidad formativa de un área disciplinar específica.

A manera de Sugerencias

A continuación, se listan algunas sugerencias encaminadas hacia posibles réplicas del proyecto y la sostenibilidad del mismo:

Tras realizar la experiencia, y para la propuesta general, se recomienda: i) Visualizar la opción de integración curricular ya que, con ello, las problemáticas cobras cobertura; ii) Comprometer un análisis profundo de las funcionalidades y aportes del uso didáctico de los recursos TIC; iii) Denotar el reto por innovar constantemente en la selección de recursos tecnológicos como apoyo educativo y iv) Añadir la responsabilidad de reflexionar las experiencias en tres escenarios: la docencia, el aprendizaje y la evaluación.

Ampliar el proceso de diagnóstico de los estudiantes, sumando una caracterización del contexto del grupo a investigar para realizar mejores intervenciones, en especial, garantizar la permanencia de los mismos.

Resignificar la propuesta de intervención, generando alternativas que permitan superar las posturas tradicionales y dependientes que mostraron los educandos, las cuales siguen retando a superar el condicionamiento operante, nacido de prácticas educativas relacionadas al conductismo. Aquí toma lugar el adicionar estrategias de fomento al trabajo autónomo, en donde se intente: i) Desarrollar percepciones con un sentido crítico; ii) Ser menos dependiente, más responsable y esforzado en la construcción del conocimiento; iii) Realizar tareas según los propios estilos de aprendizaje y necesidades específicas y iv) Desarrollar hábitos de estudio y entrenar habilidades de pensamiento (García, Ortiz & Chávez, 2017).

Seguir en la apuesta de aprovechar las ventajas del Modelado y la Simulación, como referente para superar el lenguaje formal y migrar a los aprovechamientos que se pueden hacer del lenguaje natural frente a la comprensión y la construcción de conocimiento. Consiste en reconocer el valor de este lenguaje para fines de comunicación humana y su relación con la experiencia de los sujetos; pero, en especial, su potencial para analizar situaciones complejas que exigen el razonamiento (Vásquez, Quispe & Huayna, 2009).

Afinar la dinámica del proceso de búsqueda y selección de recursos de uso libre asociados al modelado y la simulación, que permitan ampliar el repositorio para nuevas alternativas de implementación.

En nuevas experiencias de replicabilidad, y en cuanto a la fase de observación se refiere, resultaría conveniente: i) Adicionar fuentes de registro de memoria de la función de docencia (ejemplos diarios de campo) y del escenario del aprendizaje (portafolios). Esto permitiría disponer de más información relacionada con las experiencias de comprensión lectora.

Fortalecer la fase de reflexión con la incorporación de software de análisis cualitativo, el cual permita ampliar valoraciones y hallazgos tomando como base la mirada a datos de fuentes gráficas y audiovisuales como memoria de la experiencia.

Generar nuevos ciclos de IA en asocio con otras áreas disciplinares, ejemplo lengua castellana. Esto para aprovechar la sinergia de la integración curricular con TIC, desde el horizonte de generar acciones encaminadas a promover mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje, basándose en las potenciales ventajas que éstas ofrecen (Abarzúa & Cerda, 2011).

Referencias Bibliográficas

Abarzúa, Alejandra, Cerda, Cristian (2011). *Integración Curricular De TIC En Educación Parvularia*. Revista De Pedagogía, Vol. 32, No. 90, P. 13 - 43. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De [Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/659/65920055002.Pdf](https://www.redalyc.org/pdf/659/65920055002.pdf).

Almerich, Gonzalo, Suárez, Jesús M., Orellana, Natividad & Díaz, Ma. Isabel (2010). *La Relación Entre La Integración De Las Tecnologías De La Información Y Comunicación Y Su Conocimiento*. Revista De Investigación Educativa, Vol. 28, No. 01, P. 31 - 50. Recuperado El 01 De Enero De 2021, De [Https://Revistas.Um.Es/Rie/Article/View/97861](https://revistas.um.es/rie/article/view/97861).

Amaya, Tania, Alarcón, Andrea C. & Callejas, Mauro (2014). *Cuestionario Honey Alonso De Estilos De Aprendizaje Una Herramienta Que Fomenta El Mejoramiento Del Proceso Enseñanza-Aprendizaje En La Informática*. Revista Politécnica, Vol. 10, No. 19. Recuperado El 25 De Noviembre De 2019, De [Https://Revistas.Elpoli.Edu.Co/Index.Php/Pol/Article/View/478](https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/478).

Amézquita, Maritza & Triana, Neil (2017). *Lectura En Perspectiva Filosófica, Una Experiencia De Comprensión*. Revista Educación Y Territorio, Vol. 07, No. 12, P. 37 - 50. Recuperado El 25 De Noviembre De 2019, De [Https://Jdc.Edu.Co/Revistas/Index.Php/Reyte/Article/View/251](https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/251).

Anderson, Janice & Barnett, Mike (2013). *Learning Physics With Digital Game Simulations In Middle School Science*. Journal Of Science Education And Technology, Vol. 22, No. 06, P.

914 - 926. Recuperado El 05 De Enero De 2021, De <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-013-9438-8>.

Andrade, Hugo Hernando, Navas, Ximena, Maestre, Gina Paola & López, Giovanni (2013). *El Modelado Y La Simulación En La Escuela*. Colombia: Ed. División De Publicaciones UIS.

Andrade, Hugo Hernando & Gómez, Luis Carlos (2009). *Tecnología Informática En La Escuela – 4ta Edición*. Colombia: Ed. División De Publicaciones UIS.

Andrade, Hugo Hernando, & Ortega, Carlos Arturo (1998). ESBOZO DE UNA PROPUESTA DE MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN LOS PROCESOS DE *PENSAMIENTO*. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/183.pdf.

Ausubel, David (1983). *Teoría Del Aprendizaje Significativo. Fascículos De CEIF*, 1983, Vol. 01, No. 01 - 10. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De https://www.academia.edu/11982374/TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO.

Ballano, Inmaculada & Muñoz, Itziar (2010). *Cómo Elaboran Sus Trabajos Escritos Los Universitarios. Claves Para Una Realfabetización En La Era Digital*. Psicología Del Aprendizaje Universitario: La Formación En Competencias, P. 120 - 133. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/11741.pdf>.

Barbosa-Chacón, Jorge, Barbosa-Herrera, Juan Carlos, & Rodríguez Villabona, Margarita (2013).

Revisión Y Análisis Documental Para Estado Del Arte: Una Propuesta Metodológica Desde El Contexto De La Sistematización De Experiencias Educativas. Investigación Bibliotecológica, Vol. 27, No. 61, P. 83 - 105. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De [Http://Www.Scielo.Org.Mx/Scielo.Php?Pid=S0187-358X2013000300005&Script=Sci_Abstract&Tlng=Pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=Sci_Abstract&tlng=Pt).

Barbosa-Chacón, Jorge & Barbosa-Herrera, Juan Carlos (2017). *La Evaluación Desde La Sistematización De Guiones De Aprendizaje: Una Apuesta En Educación Virtual.* Espacios, Vol. 38, P. 60. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De [Https://Www.Revistaespacios.Com/A17v38n60/A17v38n60p20.Pdf](https://www.revistaespacios.com/A17v38n60/A17v38n60p20.Pdf).

Barbosa-Chacón, Jorge & Barbosa-Herrera, Juan Carlos (2017). *La Evaluación Desde La Sistematización De Guiones De Aprendizaje: Una Apuesta En Educación Virtual.* Espacios, Vol. 38, P. 60. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De [Https://Www.Revistaespacios.Com/A17v38n60/A17v38n60p20.Pdf](https://www.revistaespacios.com/A17v38n60/A17v38n60p20.Pdf).

Belloch, Consuelo (2012). *Las Tecnologías De La Información Y La Comunicación (T.I.C.).* Departamento De Métodos De Investigación Y Diagnóstico En Educación. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Www.Uv.Es/~Bellochc/Pdf/Pwtic1.Pdf](https://www.uv.es/~Bellochc/Pdf/Pwtic1.Pdf).

Bermejo, Víctor, García, Emilio, Flores, Carlos & Merchán, Carmen (1996). *Comprensión De Textos Filosóficos En Alumnos De COU: Un Estudio Empírico.* Revista Española De

Pedagogía. Recuperado El 25 De Noviembre De 2019, De <https://www.jstor.org/stable/23765695?seq=1>.

Bolívar, María Rosel (2009). *¿CÓMO FOMENTAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA?* Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/P5sd5097.pdf>.

Britton, Dolly (2015). *Plan De Mejora De Las Destrezas De Comprensión Lectora: Las TIC Como Aliadas*. Máster Universitario En Profesorado De Educación Secundaria - Trabajos Fin De Máster. Recuperado El 01 De Enero De 2021 De <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/47949>.

Carnoy, Martin. (2004). *Las TIC En La Enseñanza: Posibilidades Y Retos*. Lección Inaugural Del Curso Académico, Vol. 2005, P. 1 - 19. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De [http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU603/Textos/24%20%E2%80%93%20Martin%20Carnoy%20%E2%80%93%20Las%20TIC%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20\(1-18\).pdf](http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU603/Textos/24%20%E2%80%93%20Martin%20Carnoy%20%E2%80%93%20Las%20TIC%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20(1-18).pdf).

Cassany, Daniel (2003). *Aproximaciones A La Lectura Crítica: Teoría, Ejemplos Y Reflexiones*. Tarbiya: Revista De Investigación E Innovación Educativa Del Instituto Universitario De Ciencias De La Educación, Vol. 32, P. 113 – 32. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>.

Catts, Ralph & Lau, Jesús. (2009). *Hacia Unos Indicadores De Alfabetización Informacional:*

Marco Conceptual Elaborado Por Ralph Catts Y Jesús Lau Con Una Lista De Posibles Indicadores Internacionales Para El Suministro Y El Acceso A La Información, Y Las Competencias Relacionadas, Establecida Por El Instituto De Estadística De La UNESCO.

Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De [Http://Dali.Mcu.Es/Portalnb/Jspui/Handle/10421/3141](http://Dali.Mcu.Es/Portalnb/Jspui/Handle/10421/3141).

Cázarez, Carlos René, & Álvarez, Reyna (2017). *Caracterización Del Perfil De Los Estudiantes De Secundarias En El Acceso Y Uso De Internet A Partir De Las TIC*. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, No. 61, P. A367 - A367. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De [Https://Www.Edutec.Es/Revista/Index.Php/Edutec-E/Article/View/941](https://Www.Edutec.Es/Revista/Index.Php/Edutec-E/Article/View/941).

Cazau, Pablo (2004). *Estilos De Aprendizaje: Generalidades*. Consultado El, Vol. 11, No. 11. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De [Https://Cmapspublic2.Ihmc.Us/Rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-Para-Evaluar-Estilos-De-Aprendizajes.Pdf](https://Cmapspublic2.Ihmc.Us/Rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-Para-Evaluar-Estilos-De-Aprendizajes.Pdf).

Clavijo, Jairo, Maldonado, Ana Teresa & Sanjuanelo, Milagro (2011). *Potenciar La Comprensión Lectora Desde La Tecnología De La Información*. Revista Escenarios, Vol. 09, No. 02, P. 26 - 36. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=4495483](https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=4495483).

Colomer, Teresa (1997). *La Enseñanza Y El Aprendizaje De La Comprensión Lectora*. Revista Signos, Vol. 20, P. 6-15. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Www.Ceip.Edu.Uy/IFS/Documentos/2015/Lengua/Materiales/Colomerteresacompr ension.Pdf](https://Www.Ceip.Edu.Uy/IFS/Documentos/2015/Lengua/Materiales/Colomerteresacompr ension.Pdf).

Colmenares E., Ana Mercedes & Piñero M., Ma. Lourdes (2008). *La Investigación Acción. Una Herramienta Metodológica Heurística Para La Comprensión Y Transformación De Realidades Y Prácticas Socioeducativas*. Laurus: Revista De Educación, Vol. 14, No. 27, P. 96-114. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/761/76111892006.Pdf](https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf).

Condemarín, Mabel (1987). *El Programa De Lectura Silenciosa Sostenida*. Santiago De Chile: Ed Andrés Bello, Vol. 06. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Books.Google.Com.Co/Books?Hl=Es&Lr=&Id=4odtko05txyc&Oi=Fnd&Pg=Pa9&Dq=H%C3%A1bito+De+Leer+Y+De+Mejorar+Las+Actitudes+Y+Los+Intereses+De+Lectura&Ots=9pjnwdgofp&Sig=Hto4mcmje3guc83xac6bip1ig6q&Redir_Esc=Y#V=Onepage&Q&F=False](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=4odtko05txyc&oi=fnd&pg=pa9&dq=h%C3%A1bito+de+leer+y+de+mejorar+las+actitudes+y+los+intereses+de+lectura&ots=9pjnwdgofp&sig=Hto4mcmje3guc83xac6bip1ig6q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).

Corcelles, Mariona & Castelló, Montserrat (2013). *El Aprendizaje De La Filosofía Mediante La Escritura Y El Trabajo En Equipo: Percepciones De Los Estudiantes De Bachillerato*. Revista De Investigación En Educación, Vol. 11, No. 01. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Dialnet.Unirioja.Es/Servlet/Articulo?Codigo=4734036](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734036).

Cortés, J, González, D., Lau, J, Moya, L., Quijano, A., Rovalo, L. & Souto, S. (2002). *Normas Sobre Alfabetización Informativa En Educación Superior*. Declaratoria. Tercer Encuentro Sobre Desarrollo De Habilidades Informativas. México. Recuperado El 12 De Febrero De 2021.

Delgadillo, Wilmer Mauricio, Et Al. *Una Enseñanza De La Filosofía En La Educación Media*

Colombiana Desde La Educación Problematizadora De Paulo Freire. Tesis De Licenciatura. Escuela De Teología, Filosofía Y Humanidades. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De <https://Repository.Upb.Edu.Co/Handle/20.500.11912/4338>.

Delgado, Mercedes, Arrieta, Xiomara & Riveros, Víctor (2009). *Uso De Las Tic En Educación, Una Propuesta Para Su Optimización*. Revista Omnia, Vol. 15, No. 03. Recuperado El 04 De Enero De 2021, De <https://Www.Redalyc.Org/Pdf/737/73712297005.Pdf>.

Deleuze, Gilles, Guattari, Félix & Kauf, Thomas. *¿Qué Es La Filosofía?* Barcelona: Anagrama, 2001. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De https://D1wqtxts1xzle7.Cloudfront.Net/34507342/Deleuze_Y_Guattari-Que_Es_La_Filosofia.Pdf?1408694550=&Response-Content-Disposition=Inline%3b+Filename%3dgillesdeleuzeyfelixguattari_Queeslafilos.Pdf&Expires=1613257395&Signature=Qapwru6mhy3b4jtski9o-V4fdjlcefqlvcwpsofxe-Zahjt2w9gq82egvnh51ahnclyc1bjrc-Toastgovhalufwakyswa3xlvezilan4tqyos2exo9k7r34yxibjh4vs88ghfjvbtq-Nzr6hpawlhjwqxaabeufg1rqtX29becptwilr67omuywlhjt-V7xf4fa-Dsxvqh3fxglzft-Le0mwec0vtgbyromlnvanrzfitpnrd3rpgrfi2bpd0c73nx1ev22wxjsd6s74igbgt3iesnq~Mzlbhgfkqyv4fbxanomtp0izozjmtedz03nrpmdbedisuuvasg~~Imqkq__&Key-Pair-Id=Apkajlohf5ggslrbv4za.

Duque, Claudia Patricia, Ortiz, Karen Daniela, Sosa, Elcy Carolina & Bastidas, Fabio Andrés (2012). *La Lectura Como Valor Para La Construcción Del Lector Competente*. Infancias Imágenes, Vol. 11, No. 01, P. 107 - 113. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De

https://Scholar.Googleusercontent.Com/Scholar?Q=Cache:Jk3bat98biaj:Scholar.Google.Com/+Duque++Compensi%C3%B3n+Lectora&Hl=Es&As_Sdt=0,5.

Elliott, John (2005). *La Investigación-Acción En Educación*. Madrid: Ed. Morata. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De https://Books.Google.Com.Co/Books?Hl=Es&Lr=&Id=Eg5xsysgsvac&Oi=Fnd&Pg=PA9&Dq=Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n+En+La+Educaci%C3%B3n&Ots=Qtd1hoa3jb&Sig=Yjttz8hsddcro6gk2et9u-Pdsna&Redir_Esc=Y#V=Onepage&Q&F=False.

Flórez, Ana María Hoyos, & Gallego, Teresita María (2017). *Desarrollo De Habilidades De Comprensión Lectora En Niños Y Niñas De La Básica Primaria*. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte, No. 51, P. 23 - 45. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://Www.Redalyc.Org/Pdf/1942/194252398003.Pdf>.

Fox, Joe, Pittaway, Luke & Uzuegbunam, Ikenna (2018). *Simulations In Entrepreneurship Education: Serious Games And Learning Through Play*. Entrepreneurship Education And Pedagogy, Vol. 01, No. 01, P. 61 - 89. Recuperado El 05 De Enero De 2021, De <https://Journals.Sagepub.Com/Doi/Abs/10.1177/2515127417737285>.

Fresneda, Raúl Gutiérrez (2016). *La Lectura Dialógica Como Medio Para La Mejora De La Comprensión Lectora*. Investigaciones Sobre Lectura, No. 05, P. 52 - 58. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://Www.Redalyc.Org/Pdf/4462/446243923005.Pdf>.

Galvis, Claudia Patricia (2017). *Didáctica Para La Enseñanza De La Filosofía En Estudiantes Del Grado 11 Del Instituto Gabriela Mistral De Bucaramanga, Para El Desarrollo Del Pensamiento Crítico*. Tesis De Filosofía Y Pensamiento Político Económico. Universidad Santo Tomás De Colombia. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Repository.Usta.Edu.Co/Handle/11634/10085](https://Repository.Usta.Edu.Co/Handle/11634/10085).

García, Eduardo, Jiménez, Juan E., González, Desirée, & Jiménez-Suárez, Elisabeth (2015). *Problemas De Comprensión En El Alumnado De Educación Primaria Y Educación Secundaria Obligatoria: Un Estudio De Prevalencia En Español*. European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education, Vol. 03, No. 02, P. 113 - 123. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De [Https://Www.Formacionasunivep.Com/Ejihpe/Index.Php/Journal/Article/View/43](https://www.formacionasunivep.com/Ejihpe/Index.Php/Journal/Article/View/43).

García Cabrero, Benilde, Loredó Enríquez, Javier & Carranza Peña, Guadalupe (2008). *Análisis De La Práctica Educativa De Los Docentes: Pensamiento, Interacción Y Reflexión*. Revista Electrónica De Investigación Educativa, Vol. 10, No. SPE, P. 1 - 15. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De [Http://Www.Scielo.Org.Mx/Scielo.Php?Pid=S1607-40412008000300006&Script=Sci_Abstract&Tlng=Pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_abstract&tlng=pt).

García Espinoza, Margot, Ortiz Cárdenas, Tania & Chávez Llor, María Dolores (2017). *Estrategias Orientadas Al Aprendizaje Autónomo En La Universidad Estatal Península De Santa Elena, Ecuador*. Revista Cubana De Educación Superior, Vol. 36, No. 03, P. 74 - 84. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De [Http://Scielo.Sld.Cu/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0257-43142017000300007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300007).

- Gordillo, Adriana, & Flórez, María Del Pilar (2009). *Los Niveles De Comprensión Lectora: Hacia Una Enunciación Investigativa Y Reflexiva Para Mejorar La Comprensión Lectora En Estudiantes Universitarios*. Actualidades Pedagógicas, Vol. 01, No. 53, P. 95 - 107. Recuperado El 05 De Enero De 2021, De [Https://Ciencia.Lasalle.Edu.Co/Ap/Vol1/Iss53/8/](https://Ciencia.Lasalle.Edu.Co/Ap/Vol1/Iss53/8/).
- Graells, Pedro (2002). *Evaluación Y Selección De Software Educativo*. Universidad Autónoma De Barcelona, Vol. 115. Recuperado El 05 De Enero De 2021, De [Http://Ensep.Edu.Mx/Contenidos/Antologias_Red/Biggs/Biggs%201/M2.18%20evaluacion%20y%20seleccion%20de%20software%20educativo.Pdf](http://Ensep.Edu.Mx/Contenidos/Antologias_Red/Biggs/Biggs%201/M2.18%20evaluacion%20y%20seleccion%20de%20software%20educativo.Pdf).
- Greca, Ileana, & Moreira, Marco Antonio. (2016). *Un Estudio Piloto Sobre Representaciones Mentales, Imágenes, Propositiones Y Modelos Mentales Respecto Al Concepto De Campo Electromagnético En Alumnos De Física General, Estudiantes De Postgrado Y Físicos Profesionales*. Investigações Em Ensino De Ciências, Vol. 01, No. 01, P. 95 - 108. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De [Https://Www.If.Ufrgs.Br/Cref/Ojs/Index.Php/Ienci/Article/View/648](https://Www.If.Ufrgs.Br/Cref/Ojs/Index.Php/Ienci/Article/View/648).
- Grillo, Andrea, Leguizamón, Deissy & Sarmiento, Jessika (2015). *Comprensión Lectora Y Desarrollo De Estrategias Cognitivas Con El Apoyo De Un Recurso Tic*. Revista Educación Y Desarrollo Social, Vol. 09 No. 01. Recuperado El 01 De Enero De 2021, De [Https://Revistas.Unimilitar.Edu.Co/Index.Php/Reds/Article/View/556](https://Revistas.Unimilitar.Edu.Co/Index.Php/Reds/Article/View/556).
- Hoffman, Agustín & Liporace, Mercedes (2013). *Cuestionario Honey-Alonso De Estilos De Aprendizaje: Análisis De Sus Propiedades Psicométricas En Estudiantes Universitarios*.

Summa Psicológica Ust, Vol. 10, No. 01, P. 103 - 117. Recuperado El 05 De Enero De 2021, De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421517>.

Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación (2017). *Guía De Orientación Saber 11°*. Publicación Del Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación. Recuperado El 01 De Enero De 2021, <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/177687/Guia+De+Orientacion+Saber+11-2017-1.pdf/B694a2e9-A61d-3e9c-1f00-B3a9a576a767>.

Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación (2018). *Cuadernillo De Preguntas Saber 11°. Prueba De Lectura Crítica*. Publicación Del Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación. Recuperado El 01 De Enero De 2021, <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1150353/Cuadernillo+De+Preguntas+Saber-11-Lectura-Critica.pdf/466ce032-0e1e-98c4-05ed-1b4edd348549>.

Jouini, Khemais (2005). *Estrategias Inferenciales En La Comprensión Lectora*. Aldadis: La Revista De Educación, Vol. 96, No. 04, P. 115. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De <http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>.

Konvergencias, Filosofía; En Diálogo, Culturas (2006). *Declaración De La UNESCO En Favor De La Filosofía*. Revista Konvergencias, Vol. 04, No. 13. Recuperado El 24 De Agosto De 2019.

Latorre, Antonio (2007). *La Investigación-Acción. Conocer Y Cambiar La Práctica Educativa*.

Barcelona: Ed. Graó. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=E1plxgcrf8gc&oi=fnd&pg=PA8&dq=La+Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n.+Conocer+Y+Cambia+La+Pr%C3%A1ctica+Educativa.&ots=Gayoc8lluv&sig=Ygzgb-3elgalppjomckiw04seyy&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Lozano, Roser (2011). *B.3. De Las Tic A Las Tac: Tecnologías Del Aprendizaje Y Del*

Conocimiento. Anuario Thinkipi, Vol. 05, No. 01, P. 45 - 47. Recuperado El 01 De Enero De 2021, De https://scholar.googleusercontent.com/scholar?Q=Cache:Lluhsr1ka-Mj:Scholar.Google.Com/+B.3.+De+Las+Tic+A+Las+Tac:+Tecnolog%C3%Adas+Del+Aprendizaje+Y+Del+Conocimiento&hl=es&as_sdt=0,5.

Macias, Henry A. (2017). *Una Propuesta Pedagógica Frente A La Lectura Crítica De Textos*

Filosóficos En Una Institución Educativa Del Departamento De Santander. Tesis De Pedagogía. Universidad Industrial De Santander. Recuperado El 25 De Noviembre De 2019, De <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/25126>.

Madero Suárez, Irma Patricia, & Gómez López, Luis Felipe (2013). *El Proceso De Comprensión*

Lectora En Alumnos De Tercero De Secundaria. Revista Mexicana De Investigación Educativa, Vol. 18, No. 56, P. 113 - 139. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt.

Malo, Diana (2007). *Inducción A La Investigación Desde La Educación Básica Como Proyección A La Educación Superior*. Revista Studiositas, Vol. 02 No. 03, P. 18 - 24. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Repository.Ucatolica.Edu.Co/Handle/10983/510](https://Repository.Ucatolica.Edu.Co/Handle/10983/510).

Mantilla, Jorge Armando (2016). *Los Métodos Pedagógicos En La Enseñanza-Aprendizaje De La Filosofía Del Grado Noveno Del Instituto Santa Teresita*. Tesis De Filosofía Y Pensamiento Político Económico. Universidad Santo Tomás De Colombia. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Repository.Usta.Edu.Co/Handle/11634/1809](https://Repository.Usta.Edu.Co/Handle/11634/1809).

Márquez, M. M. & Valenzuela, J. R. (2018). *Leer Más Allá De Las Líneas. Análisis De Los Procesos De Lectura Digital Desde La Perspectiva De La Literacidad*. Sinéctica, Revista: Revista Electrónica De Educación, No. 50. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Http://Www.Scielo.Org.Mx/Pdf/Sine/N50/2007-7033-Sine-50-00012.Pdf](http://Www.Scielo.Org.Mx/Pdf/Sine/N50/2007-7033-Sine-50-00012.Pdf).

Martínez, Esther, Díaz, Neila & Rodríguez, Diego (2011). *El Andamiaje Asistido En Procesos De Comprensión Lectora En Universitarios*. Revista Educación Y Educadores, Vol. 14, No. 03, P. 531 - 555. Recuperado El 21 De Noviembre De 2019, De [Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/834/83422605006.Pdf](https://Www.Redalyc.Org/Pdf/834/83422605006.Pdf).

Martínez, Roberto Del Cristo & Rodríguez, Brenda Patricia (2011). *Estrategias De Comprensión Lectora Mediadas Por Tic. Una Alternativa Para Mejorar Las Capacidades Lectoras En Secundaria*. Revista Escenarios, Vol. 09, No. 02. Recuperado El 01 De Enero De 2021, De [Http://Repositorio.Uac.Edu.Co/Handle/11619/1618](http://Repositorio.Uac.Edu.Co/Handle/11619/1618).

Medel, José Luis (2004). *Tic Y Sociedad: Salvando La Brecha Digital. El Caso De Extremadura.*

Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa Vol. 03, No. 01, P. 19 - 28. Recuperado

El 01 De Enero De 2021, De

[Https://Mascvuex.Unex.Es/Revistas/Index.Php/Relatec/Article/View/20](https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/20).

Mejía, Lina Marie (2013). *La Filosofía Para Niños Como Propuesta Para Promover El Desarrollo*

De Competencias Científicas Y Comunicativas Con La Mediación De Tic. Caso: Estudiantes

De Séptimo Grado De Una Institución Educativa Oficial De Bucaramanga. Tesis De

Pedagogía. Universidad Industrial De Santander De Colombia. Recuperado El 24 De Agosto

De 2019, De [Http://Tangara.Uis.Edu.Co/Biblioweb/Tesis/2013/148702.Pdf](http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/148702.pdf).

Ministerio De Educación Nacional (2008). *Ser Competente En Tecnología: ¿Una Necesidad Para*

El Desarrollo! Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De

[Https://Www.Mineduccion.Gov.Co/1621/Articles-160915_Archivo_Pdf.Pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf).

Ministerio De Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas Para La Filosofía En La*

Educación Media. Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De

[Https://Www.Mineduccion.Gov.Co/1621/Articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_orientaciones_pedagogicas_filosofia_en_educacion_media.pdf)

[340033_Archivo_Pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_En_Educacion_Media.Pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_orientaciones_pedagogicas_filosofia_en_educacion_media.pdf).

Ministerio De Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas Para La Filosofía En La*

Educación Media Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De

[Https://Www.Mineduccion.Gov.Co/1759/Articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf)

[241891_Archivo_Pdf_Orientaciones_Filosofia.Pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf).

Ministerio De Educación Nacional (2013). *Competencias Tic Para El Desarrollo Profesional Docente*. Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1759/Articles339097_Archivo_Pdf_Competencias_Tic.Pdf](https://Www.Mineducacion.Gov.Co/1759/Articles339097_Archivo_Pdf_Competencias_Tic.Pdf).

Moral, Félix. (2009). *Internet Como Marco De Comunicación E Interacción Social*. Comunicar, Vol. 16, No. 32, P. 231 - 237. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De [Https://Www.Revistacomunicar.Com/Ojs/Index.Php/Comunicar/Article/View/C32-2009-27](https://Www.Revistacomunicar.Com/Ojs/Index.Php/Comunicar/Article/View/C32-2009-27).

Moreira, Marco Antonio (2017). *Aprendizaje Significativo Como Un Referente Para La Organización De La Enseñanza*. Archivos De Ciencias De La Educación Vol. 11 No. 12. Recuperado El 27 De Agosto De 2019, De [Http://Www.Memoria.Fahce.Unlp.Edu.Ar/Art_Revistas/Pr.8290/Pr.8290.Pdf](http://Www.Memoria.Fahce.Unlp.Edu.Ar/Art_Revistas/Pr.8290/Pr.8290.Pdf).

Moreno-Chaustre, Jorge Jair, Andrade, Hugo Hernando, García-González, José Rafael, Hernández-Pino, Ulises, Maestre-Góngora, Gina Paola, & López-Molina, Giovanni (2014). *Modelo De Evaluación Para Valorar El Cambio En Las Prácticas Docentes Con Tic*. Revista Uis Ingenierías, Vol. 13, No. 01, P. 7-22. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De [Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/5537/553756869001.Pdf](https://Www.Redalyc.Org/Pdf/5537/553756869001.Pdf).

Murillo, Francisco Javier (2011). *Investigación Acción*. Métodos De Investigación En Educación Especial. 3ª Educación Especial. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De [Https://D1wqtxts1xzle7.Cloudfront.Net/39407277/Rodriguez_S_Investigacion_Accion.Pdf](https://D1wqtxts1xzle7.Cloudfront.Net/39407277/Rodriguez_S_Investigacion_Accion.Pdf)

?1445752595=&Response-Content-
Disposition=Inline%3b+Filename%3drodriguez_S_Investigacion_Accion.Pdf&Expires=16
12032671&Signature=Gdkbofdqkkedo1cuphxymdag7qktyzwuazbydnhawytcurv5xqe0ckuv
c~Nc4vd15qpcgcuuhnvqrxdiljmjfgzcai8hk2ubgkb7gnsejk6o6v6wg4j3-
U2a8gykwys06zwmjdjxnkau9oewhe~D8xxtpcyqftl8r3led48jute1m986lqzimy-
Moestwrkfovqe8zwadwah-6nnvfxfpylpm6fl1frv3yi9qnqht~-Fruwt-
Fr5aqegbz9xj0ivucm9ajo90ktempuqibucvgjdpf9p~En-
Wwktjupyure6gk2f4yfqdq1pepl4hbbs~Zw80b53iiy0-Jruh-Gr7a__&Key-Pair-
Id=Apkajlohf5ggslrbv4za.

Naranjo, Ernan Santiesteban, & Ávila, Kenia María Velázquez (2012). *La Comprensión Lectora Desde Una Concepción Didáctico-Cognitiva*. Revista Didasc@Lia: Didáctica Y Educación, Vol. 03, No. 01, P. 103 - 110. Recuperado El 21 De Noviembre De 2019, De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654>.

Onrubia, Javier (2005). *Aprender Y Enseñar En Entornos Virtuales: Actividad Conjunta, Ayuda Pedagógica Y Construcción Del Conocimiento*. Revista De Educación A Distancia. Recuperado El 04 De Enero De 2021, De <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>.

Oyola, Diego Eduardo (2016). *Los Retos De La Enseñanza De La Filosofía En El Mundo Globalizado: Perspectivas Transversales E Interdisciplinarias*. Escribanía, Vol. 14, No. 01. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1814>.

Orozco, Anyela Milena Manrique, & Henao, Adriana María Gallego (2013). *El Material Didáctico Para La Construcción De Aprendizajes Significativos*. Revista Colombiana De Ciencias Sociales, Vol. 04, No. 01, P. 101 - 108. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De [Https://Www.If.Ufrgs.Br/Cref/Ojs/Index.Php/Lenci/Article/View/648](https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/lenci/article/view/648).

Parra, Tatiana, Et Al (2016). *Caracterización De La Lectura Y La Escritura De Los Estudiantes De Grado Segundo*. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De [Https://Repositorio.Iberoamericana.Edu.Co/Handle/001/321](https://repositorio.iberamericana.edu.co/handle/001/321).

Peralta, Claudia Ascencio. (2016). *Adecuación De La Planeación Didáctica Como Herramienta Docente En Un Modelo Universitario Orientado Al Aprendizaje*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, Vol. 14, No. 03, P. 109 - 130. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De [Https://Www.Redalyc.Org/Pdf/551/55146042006.Pdf](https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf).

Pérez, Elena Jiménez (2014). *Comprensión Lectora Vs Competencia Lectora: Qué Son Y Qué Relación Existe Entre Ellas*. Investigaciones Sobre Lectura, No. 01, P. 65 - 74. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De [Http://Www.Comprensionlectora.Es/Revistaisl/Index.Php/Revistaisl/Article/View/17](http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/article/view/17).

Rabatel, Alain (2014). *On The Interest Of Enunciative Postures (Co-Enunciation, Under-Enunciation, Over-Enunciation) For The Interpretation Of Texts (In The Classroom) / Sobre El Interés De Las Posturas Enunciativas De Coenunciación, Infraenunciación Y Supraenunciación Para La Interpretación De Textos (En El Aula)*. Cultura Y Educación,

Vol. 26, No. 02, P. 385 - 415. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.946264>.

Raso-Sánchez, Francisco (2019). *Prácticas Tic Innovadoras En La Sociedad Del Conocimiento: ¿Somos Realmente Conscientes De Lo Que Hacemos?* Revista Científica Educación Y Sociedad, Vol. 17, No. 02, P. 1 - 14. Recuperado El 01 De Enero De 2021, De <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1341>.

Rivas-Cedeño, Limber L. (2015). *Metodología Para El Desarrollo De La Comprensión Lectora En El Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Revista Dominio De Las Ciencias, Vol. 01, No. 01, P. 47 - 61. Recuperado El 25 De Noviembre De 2019, De <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>.

Rivera-Anchundia, Martin Calixto (2015). *Metodología Para El Desarrollo De La Comprensión Lectora En El Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. Dominio De Las Ciencias, Vol. 01, No. 01, P. 47 - 61. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41>.

Rodríguez, María Luz (2004). *Teoría Del Aprendizaje Significativo*. Proceedings Of The First International Conference On Concept Mapping, Vol. 1. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2435101>.

Rodríguez, María Luz (2011). *Teoría Del Aprendizaje Significativo: Una Revisión Aplicable A La Escuela Actual*. Revista Electrònica D'investigació I Innovació Educativa I Socioeducativa,

Vol. 03, No. 01. Recuperado El 27 De Agosto De 2019, De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>.

Rowlands, Ian, Nicholas, David, Williams, Peter, Huntington, Paul, Fieldhous, Maggie, Gunter, Barrie, Withey, Richard, Jamali, Hamid R., Dobrowolski, Tom & Tenopir, Carol (2008). *Google Generation: The Information Behaviour Of The Researcher Of The Future*. Aslib Proceedings. Bradford, Vol. 60, No. 04. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00012530810887953/full/html?queryid=0%2F5409702>.

Salas, Julieta Solórzano & Rojas, Eiliana Montero (2011). *Construcción Y Validación De Una Prueba De Comprensión De Lectura Mediante El Modelo De Rasch*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación", Vol. 11, No. 02, P. 1 - 27. Recuperado El 23 De Enero De 2021, De <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020006.pdf>.

Sánchez Corral, Luis (2003). *La Semiótica De Greimas: Propuesta De Análisis Para El Acto Didáctico*. Cauce: Revista De Filología Y Su Didáctica, No. 26, P. 469 - 490. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De <https://idus.us.es/handle/11441/21979>.

Sánchez, Jenny Marcela, González, Mayda Patricia & Sánchez, María Paloma (2012). *La Sociedad De La Información: Génesis, Iniciativas, Concepto Y Su Relación Con Las Tic*. Revista Uis Ingenierías, Vol. 11, No. 01, P. 113 - 128. Recuperado El 01 De Enero De 2021, De <https://www.redalyc.org/pdf/5537/553756873001.pdf>.

Santos, Alba Ruth Pinto, Carreño, Jarold Díaz & Camargo, Carlos Alfaro (2016). *Modelo Espiral De Competencias Docentes Tictactep Aplicado Al Desarrollo De Competencias Digitales*. Hekademos: Revista Educativa Digital, No. 19, P. 39 - 48. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280715>.

Unesco. (S.F.). *Las Tic En La Educación*. Recuperado El 09 De Febrero De 2021, De <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>.

Valverde, Rosario Isabel Herrada & Valverde, Gabriel Herrada (2011). *Adaptación De Los Estudios De Magisterio Al EEES: Las TIC En Los Nuevos Planes De Estudio*. EDUTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, No. 36, P. A169 - A169. Recuperado El 12 De Febrero De 2021, De <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/405>.

Vásquez, Augusto, Huerta, Hugo, Quispe, Jaime, & Huayna, Ana María (2009). *Procesamiento De Lenguaje Natural*. Revista De Investigación De Sistemas E Informática, Vol. 06, No. 02, P. 45 - 54. Recuperado El 15 De Enero De 2021, De <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sistem/article/view/5923>.

Victoria, Rodrigo (2018). *La Comprensión Lectora En La Enseñanza Del Español Le/L2, De La Teoría A La Práctica*. Barcelona: Routledge. Recuperado El 24 De Agosto De 2019, De <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Xjzydwaaqbaj&oi=fnd&pg=pp1&dq=La+Comprensi%C3%93n+Lectora+En+La+Ense%C3%91anza+Del+Espa%C3%91>

ol+Le/L2+De+La+Teor%C3%Ada+A+La+Pr%C3%A1ctica&Ots=Pcxca7oxzq&Sig=Uunj
wahuzxt1icusir6qsnxequc&Redir_Esc=Y#V=Onepage&Q=La%20comprensi%C3%93n%2
0lectora%20en%20la%20ense%C3%91anza%20del%20espa%C3%91ol%20le%2fl2%20d
e%20la%20teor%C3%Ada%20a%20la%20pr%C3%A1ctica&F=False.

Wegener, Margaret, McIntyre, Timothy & McGrath, Dominic (2012). *Developing A Virtual Physics World*. Journal Of Educational Technology, Vol. 28, No 03. Recuperado El 05 De Enero De 2021, De [Https://Ajet.Org.Au/Index.Php/AJET/Article/View/847](https://Ajet.Org.Au/Index.Php/AJET/Article/View/847).

Apéndices

Apéndice A. Diagnóstico de aspectos asociados a la lectura en el área de filosofía.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FERNANDO
ÁREA FILOSOFÍA
GRADO 10°



DIAGNÓSTICO DE INTERÉS ESTUDIANTIL - FILOSOFÍA

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

SEXO: M ___ F ___

FECHA: _____

EDAD: _____

Responda la siguiente encuesta para conocer sus intereses y necesidades en el área de Filosofía y la inclusión de la Tecnología de Información y Comunicaciones en la misma.

Marque con una X o encierre en un círculo la(s) respuesta(s) a las preguntas de selección múltiple, y en las demás, responda la pregunta.

1. ¿A quién acudes cuando presentas dudas frente al área de Filosofía?

- a. Padre de Familia / Acudiente
- b. Docente del área
- c. Compañero de clase
- d. Fuentes de búsqueda (Libros / Internet)
- e. Mantiene la duda

2. De las siguientes actividades, señale dos de su preferencia:

- a. Lluvia de ideas
- b. Juegos didácticos
- c. Oratoria
- d. Comprensión lectora
- e. Trabajo en grupo
- f. Otras _____

3. ¿Qué recursos tecnológicos hay en el hogar para realizar actividades de lectura o investigación sobre el área de Filosofía?

- a. Computador con internet
- b. Celular con datos o internet
- c. Biblioteca
- d. No hay recursos

4. ¿Considera que la Filosofía es fundamental para el crecimiento y desarrollo del conocimiento en el ser humano?

Sí ___ No ___

¿Por qué?

5. ¿Cuál es el nivel que considera que se encuentra su comprensión de textos?

- a. Bajo
- b. Medio
- c. Alto

¿Por qué?

6. ¿Sabe si la comprensión lectora permite entender con mayor facilidad la Filosofía?

Sí ___ No ___

¿Por qué?

7. De las siguientes herramientas, cuáles son las más acordes para leer en clase (Elija 2):

- a. Computador
- b. Tablet
- c. Celular
- d. Vídeo Beam
- e. Libro
- f. Guías
- g. Otro:Cuál _____

8. ¿Cuántas veces lee a la semana?

- a. Una vez
- b. Dos veces
- c. De vez en cuando
- d. No tengo tiempo

9. ¿Qué clase de lectura le gusta?

- a. Novelas
- b. Mitos
- c. Ciencia Ficción
- d. Terror
- e. Fantasía
- f. Toda clase de textos

10. Los textos que lee en el día, aportan al área de Filosofía

- a. Se fundamenta en el pensamiento del hombre
- b. Investiga el trasfondo del conocimiento
- c. Permite la creación de ideas
- d. Expande el conocimiento basado en preguntas con un sinnúmero de respuestas
- e. No aporta absolutamente nada

11. En qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades

- a. Comprensión
- b. Despertar gusto por la lectura
- c. Técnica lectura
- d. Ninguna de las anteriores

Apéndice B. Diagnósticos de estilos de aprendizaje.



INSTITUCION EDUCATIVA SAN FERNANDO
SEDE (A)
NIT No: 804017477-0
COD. DANE 268190000209
CIMITARRA (SDER)



- ☐ 38.-Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- ☐ 39.-Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- ☐ 40.-En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- ☐ 41.-Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- ☐ 42.-Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- ☐ 43.-Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- ☐ 44.-Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- ☐ 45.-Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- ☐ 46.-Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- ☐ 47.-A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- ☐ 48.-En conjunto hablo más que escucho.
- ☐ 49.-Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- ☐ 50.-Estoy convencido@ que deber imponerse la lógica y el razonamiento.
- ☐ 51.-Me gusta buscar nuevas experiencias.
- ☐ 52.-Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- ☐ 53.-Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- ☐ 54.-Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- ☐ 55.-Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- ☐ 56.-Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- ☐ 57.-Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- ☐ 58.-Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- ☐ 59.-Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- ☐ 60.-Observo que, con frecuencia, soy un@ de l@s más objetiv@s y desapasionados en las discusiones.
- ☐ 61.- Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- ☐ 62.- Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- ☐ 63.- Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- ☐ 64.- Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
- ☐ 65.- En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- ☐ 66.- Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- ☐ 67.- Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- ☐ 68.- Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- ☐ 69.- Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- ☐ 70.- El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- ☐ 71.- Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- ☐ 72.- Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- ☐ 73.- No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- ☐ 74.- Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- ☐ 75.- Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- ☐ 76.- La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- ☐ 77.- Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- ☐ 78.- Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- ☐ 79.- Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- ☐ 80.- Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

PERFIL DE APRENDIZAJE

- 1.- Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+)
- 2.- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3.- Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cuál es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

Apéndice C. Prueba de lectura crítica.



INSTITUCION EDUCATIVA SAN FERNANDO
SEDE (A)
NIT No: 804017477-0
COD. DANE 268190000209
CIMITARRA (SDER)



PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA



NAME: _____

DATE: _____

GRADE: Décimo

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

Responda la pregunta 1 de acuerdo con la siguiente información:

Aunque las comodidades de esta vida pueden aumentarse con la ayuda mutua, sin embargo, como eso se puede conseguir dominando a los demás mejor que asociándose con ellos, nadie debe dudar de que los hombres por su naturaleza, si no existiera el miedo, se verían inclinados más al dominio que a la sociedad. Por lo tanto, hay que afirmar que el origen de las sociedades grandes y duraderas no se ha debido a la mutua benevolencia de los hombres sino al miedo mutuo.

Tomado de: Hobbes, T. (1999). *Tratado sobre el ciudadano*. trad. Joaquín Rodríguez Feo. Madrid: Trotta.

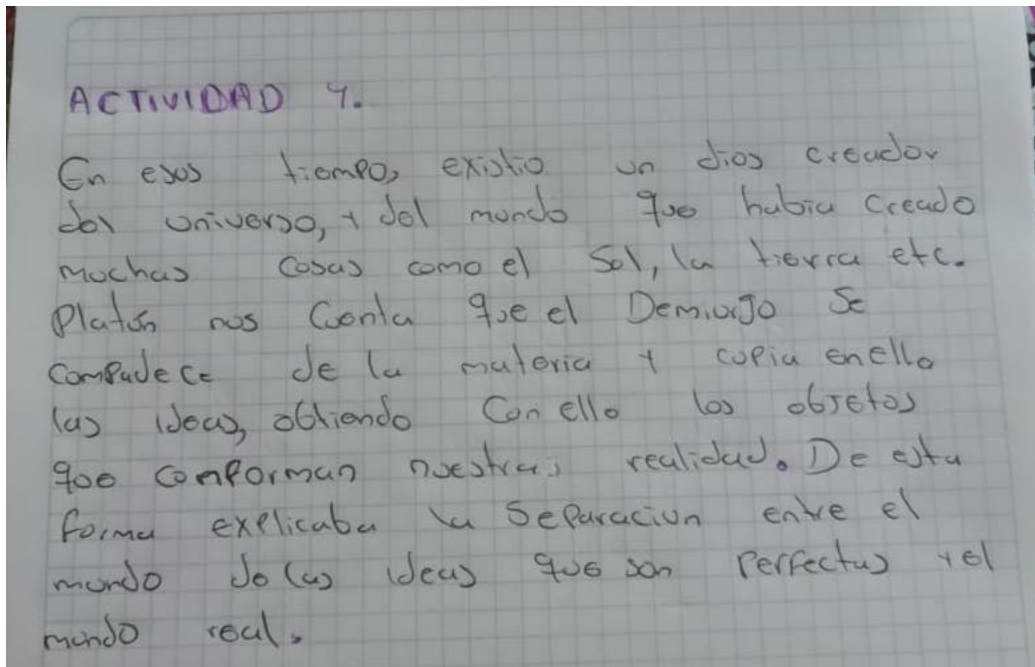
- De acuerdo con las ideas expresadas en el texto, si “los hombres por su naturaleza están más inclinados al dominio que a la sociedad”, ¿por qué aparecieron sociedades grandes y duraderas?
 - Es natural para el hombre asociarse con otros para ejercer su dominio con seguridad.
 - Para ampliar su capacidad de dominio, al hombre le resulta más efectivo vivir en sociedad.
 - Es propio del hombre evitar todo tipo de dominio a través de las relaciones confiables que le brinda la vida en sociedad.
 - El hombre busca la seguridad y es más seguro para él vivir en comunidad que estar expuesto a ser dominado por otro.

Responda la pregunta 2 de acuerdo con la siguiente información:

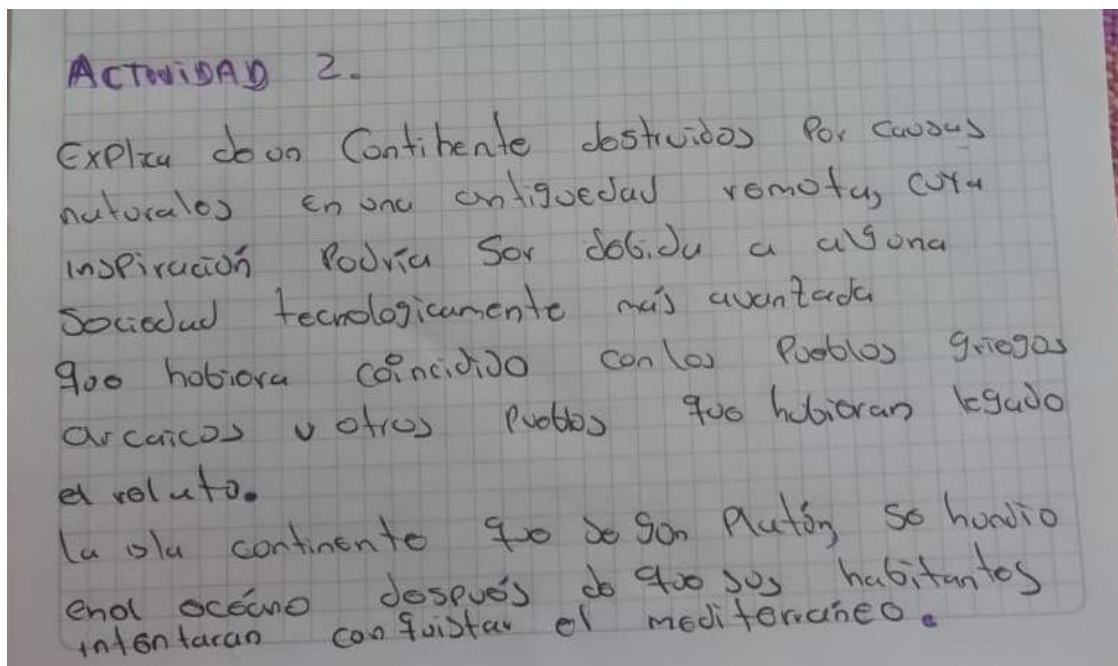


- La expresión en la cara del padre al oír la pregunta de la niña se debe a que
 - no está de acuerdo con lo que dice la niña.
 - no entendió lo que la niña quería decir.
 - le disgustó que la niña lo interrumpiera tan SÚBITAMENTE.
 - no esperaba la interpretación que hizo la niña de sus palabras.

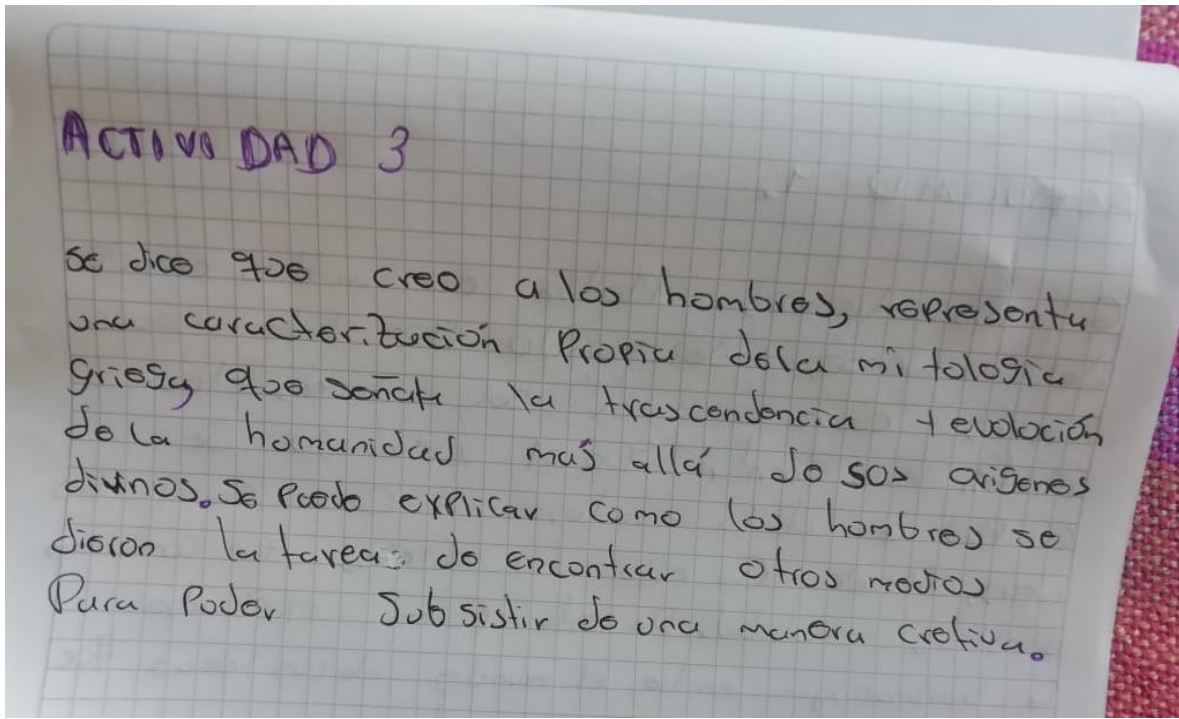
Apéndice D. Comprensión Lectora del Estudiante No. 01 – Actividad No. 01 “Mito de Demiurgo”.



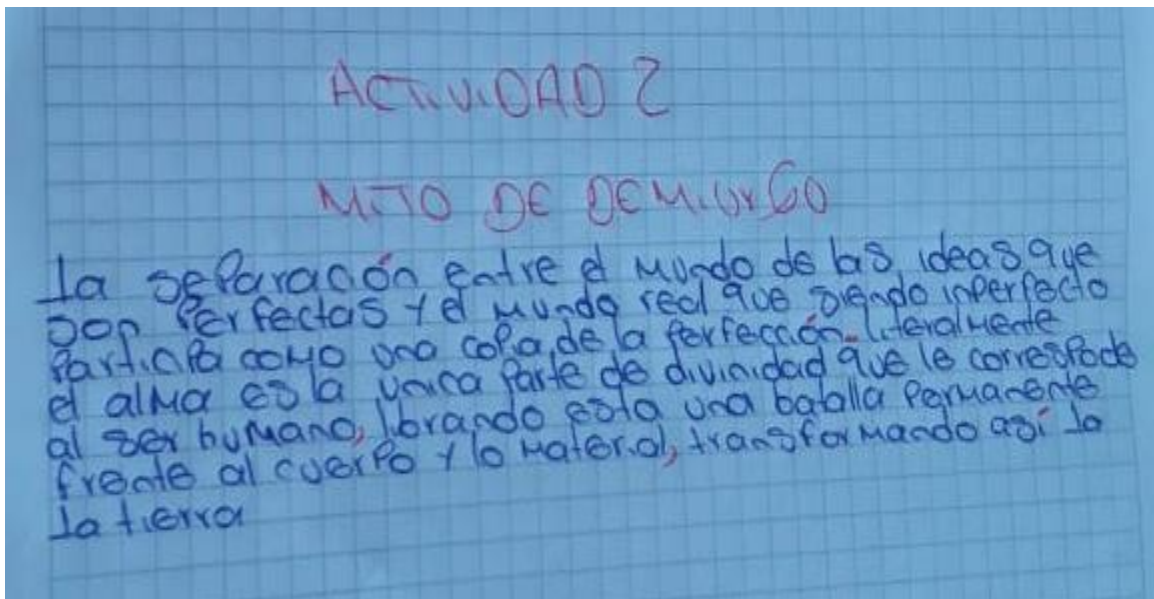
Apéndice E. Comprensión Lectora del Estudiante No. 01 – Actividad No. 02 “Mito de Atlántida”.



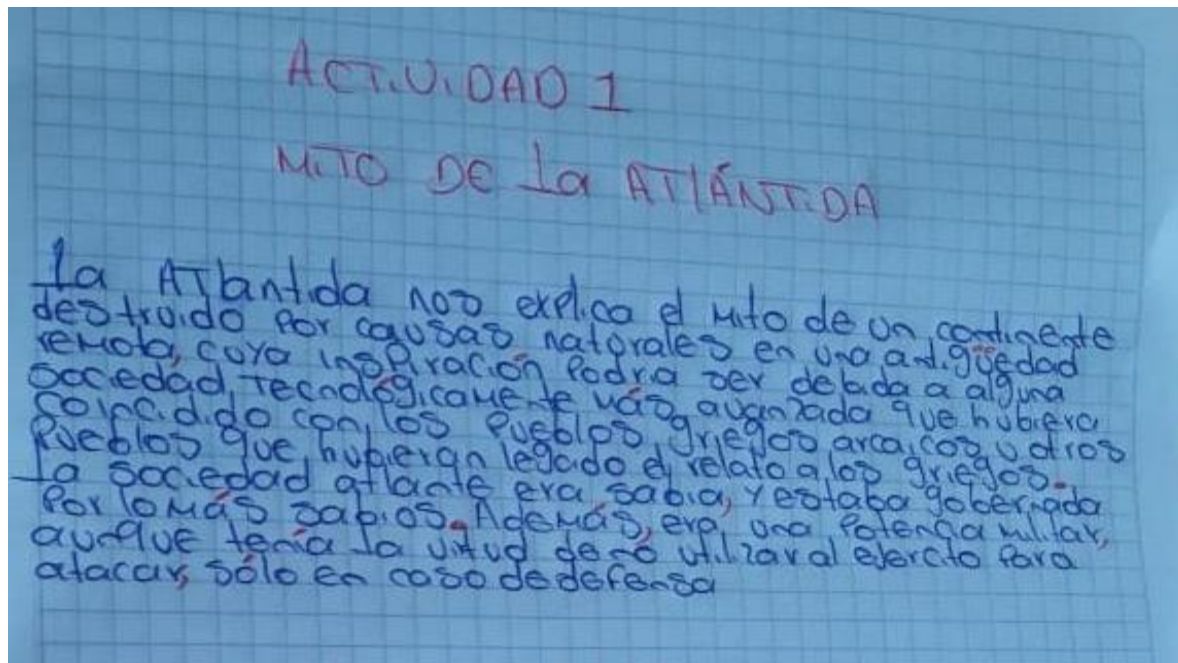
Apéndice F. Comprensión Lectora del Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”.



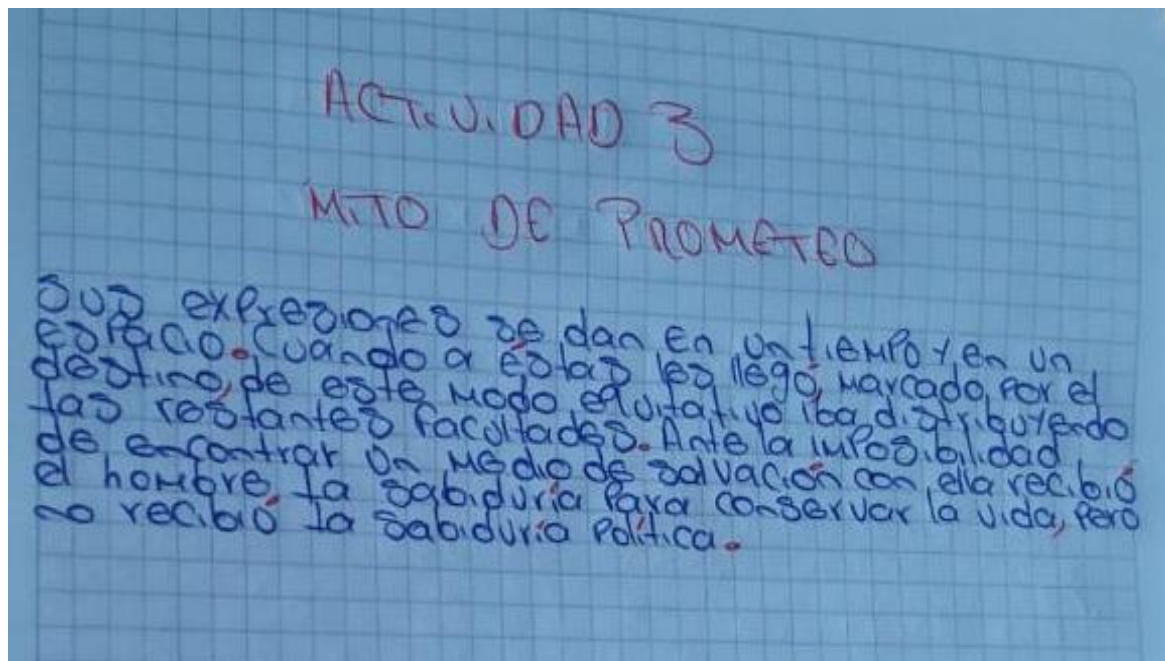
Apéndice G. Comprensión Lectora del Estudiante No. 02 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”.



Apéndice H. Comprensión Lectora del Estudiante No. 02 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”.



Apéndice I. Comprensión Lectora del Estudiante No. 02 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”.



Apéndice J. Comprensión Lectora del Estudiante No. 03 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”.

Comprensión del mito de Demiurgo

Timeo.

No llegamos a ser capaces de ofrecer un discurso que sea coherente en todos sus aspectos y exacto, note dímme. Pero si lo hacemos tan verosímil como cualquier otro, será necesario alegarse.

Es bueno y el bueno nunca anda ninguna mezquindad acerca de nada. Hanamos muy bien en aceptar de hombres inteligentes este principio importantísimo del devenir y del mundo. Como el dios que a todas las cosas fueran buenas y no hubieran en lo posible nada malo, tomó todo cuanto es visible, que se movió sin reposo de manera caótica y desordenada.

Por medio del razonamiento llegó a la conclusión de que entre los seres visibles nunca ningún conjunto carente de razón será más hermoso que el que ya ya posea y que, a su vez, es posible que esté regenerado en algo sin alma. A causa colocó la razón en el alma y el alma en el cuerpo, para que su obra fuera la más bella y mejor por naturaleza.

Apéndice K. Comprensión Lectora del Estudiante No. 03 – Actividad No, 02 “Mito de Atlántida”.

Comprensión (mito de Atlántida)

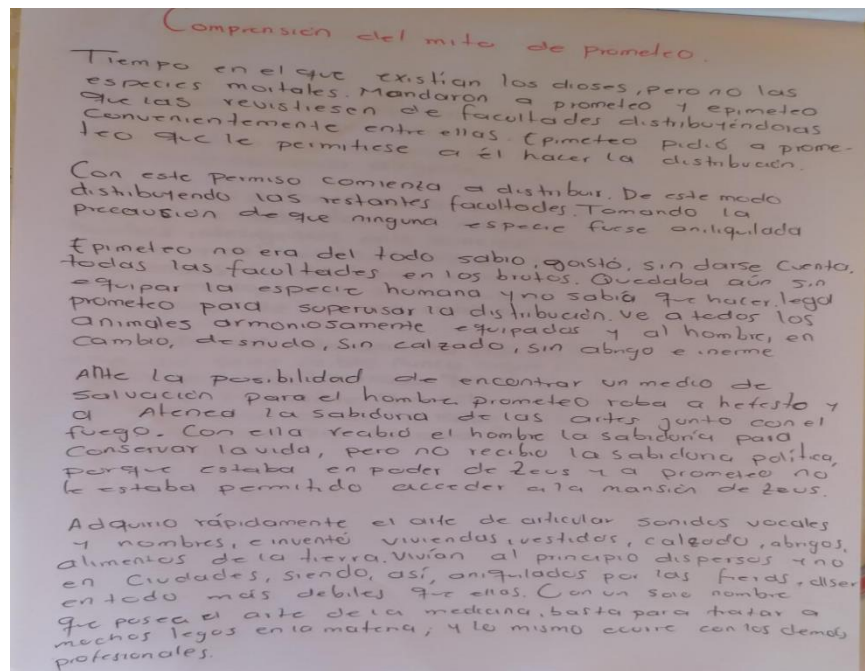
En aquella época, se podía atravesar aquel océano dado que había una isla delante de la desembocadura que vosotros llamáis Columnas de Heracles. Esta isla era mayor que Libia y Asia juntas.

Lo que quedaba dentro de la desembocadura de mencionamos parecía una bahía con un ingreso estrecho. En realidad era mar y la región que lo rodeaba totalmente podía ser llamada con absoluta corrección tierra firme. En dicha isla, Atlántida, había surgido una confederación de reyes grandes y maravillosa que gobernaba sobre ella y muchas otras islas.

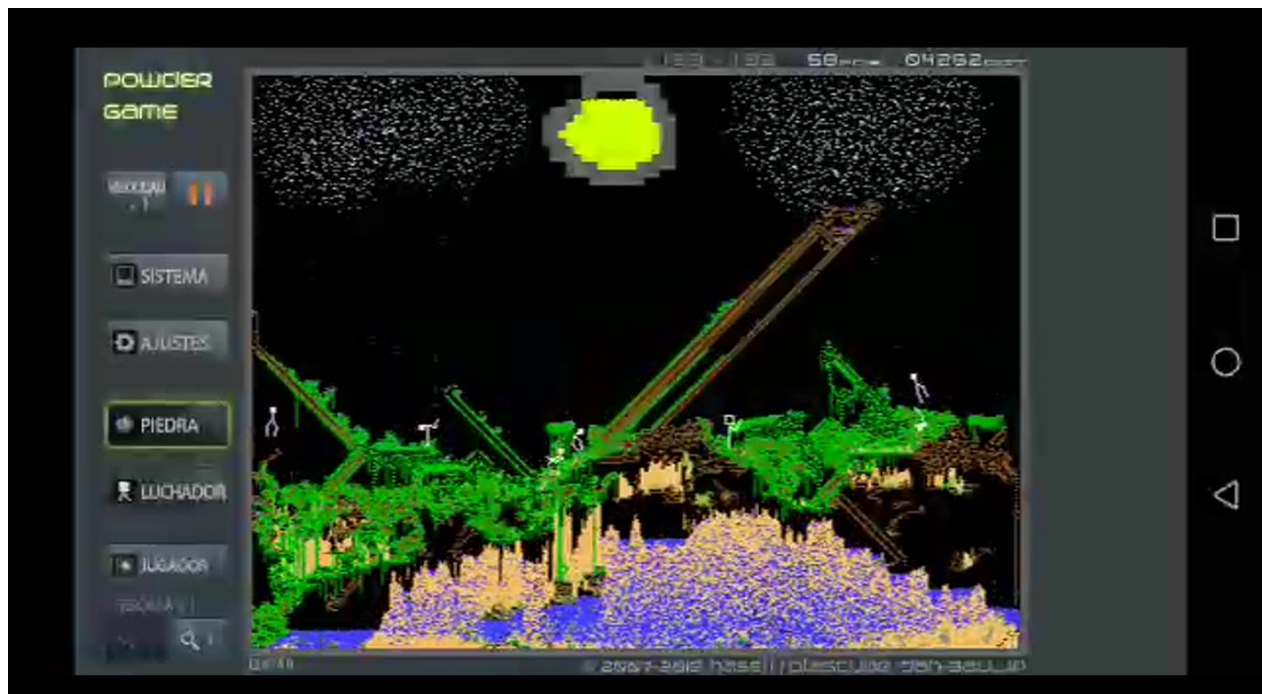
Toda esta potencia Unida intentó una vez esclavizar en un ataque a toda vuestra región, la vuestra y la interior de la desembocadura. Entonces, querido Salón, el pónido de vuestra ciudad se hizo famoso entre todos los hombres por su excelencia y fuerza, pues superó a todos en valentía y en artes guerreras.

Como los peligros más extremos y dominó a los que nos atacaban Alcanzó así a una gran victoria e impidió que los que todavía no habían sido esclavizados lo fueron y al resto. Ahora el océano es allí intransitable e inescrutabile, porque lo impide la acilla que produjo la isla asentada en ese lugar y que se encuentra a muy poca profundidad.

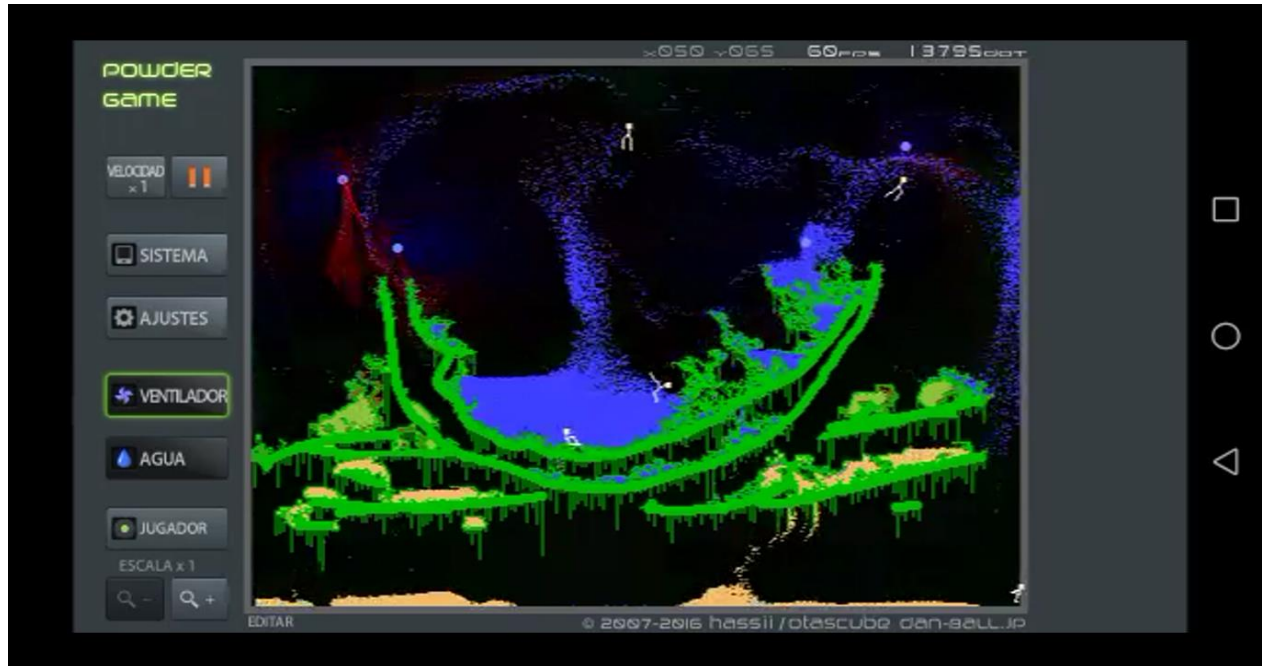
Apéndice L. Comprensión Lectora del Estudiante No. 03 – Actividad No, 03 “Mito de Prometeo”.



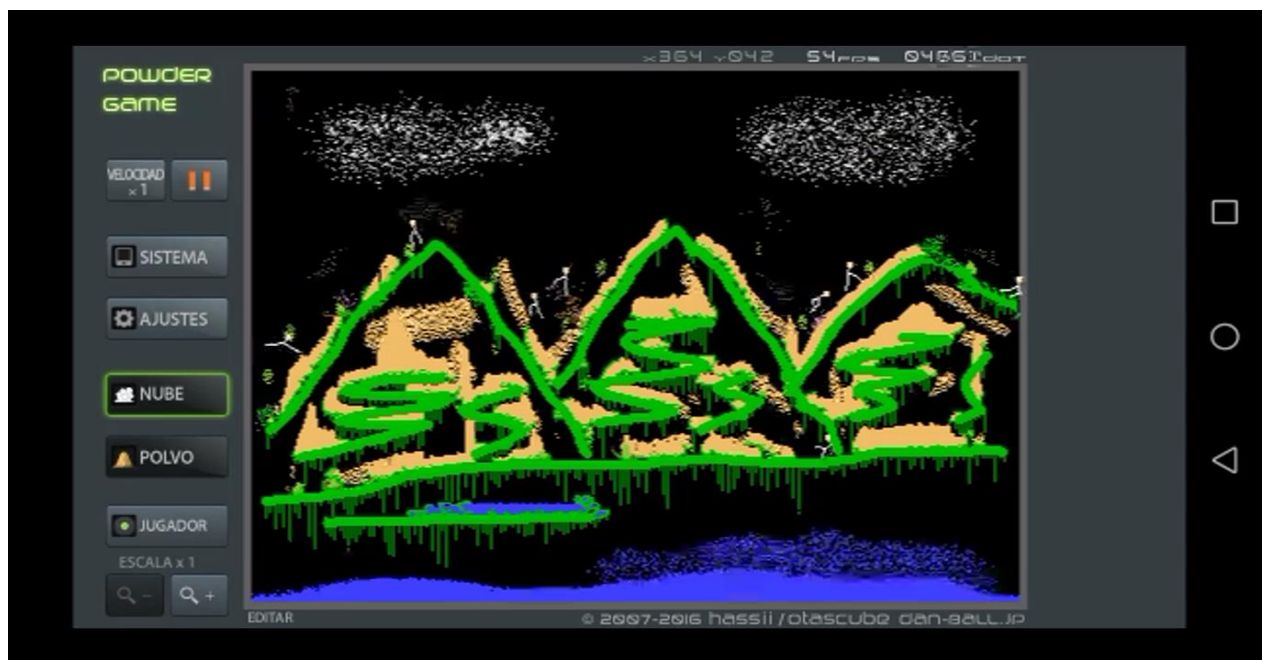
Apéndice M. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “Mito de Demiurgo”.



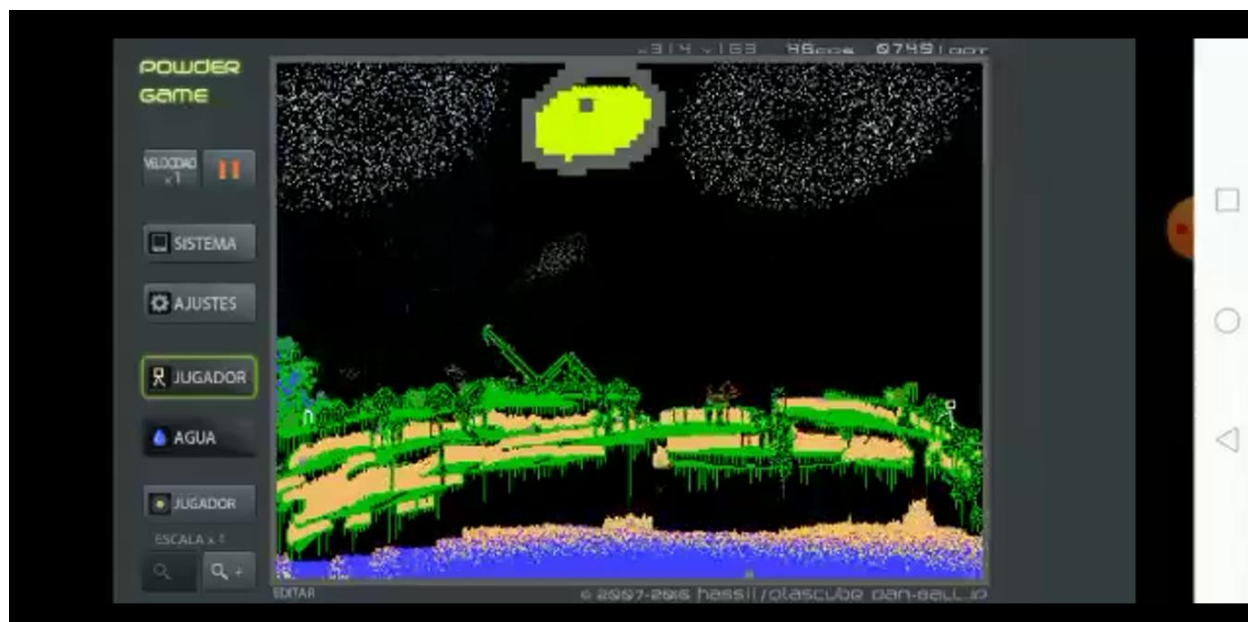
Apéndice N. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “*Mito de Atlántida*”.



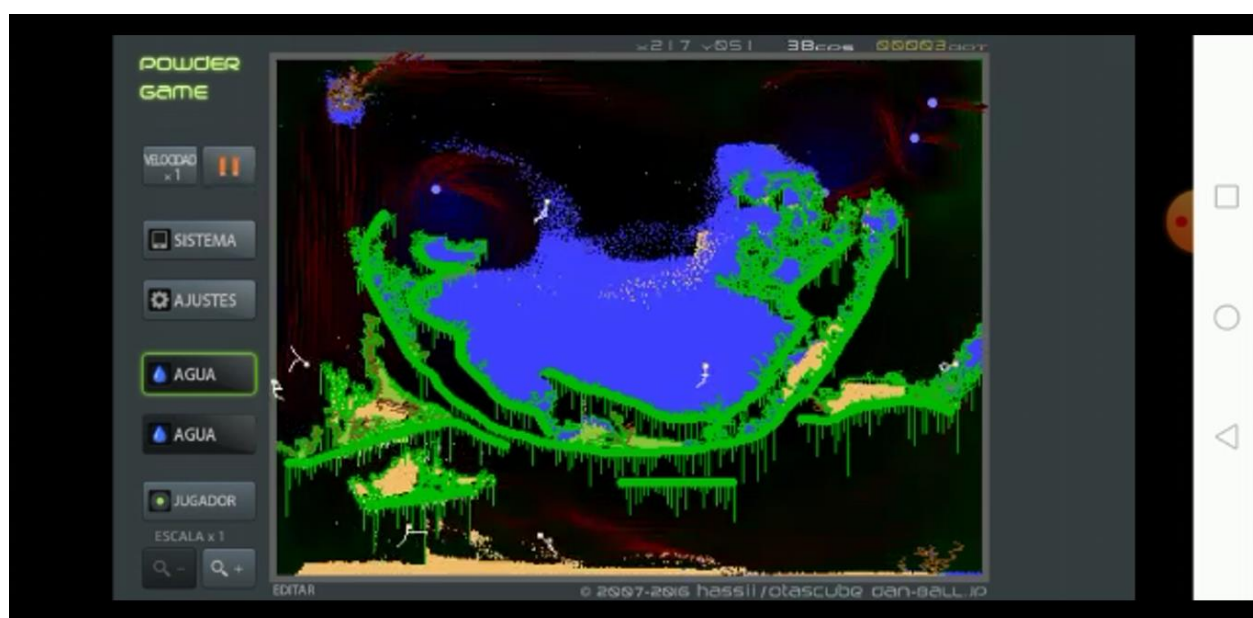
Apéndice Ñ. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “*Mito de Prometeo*”.



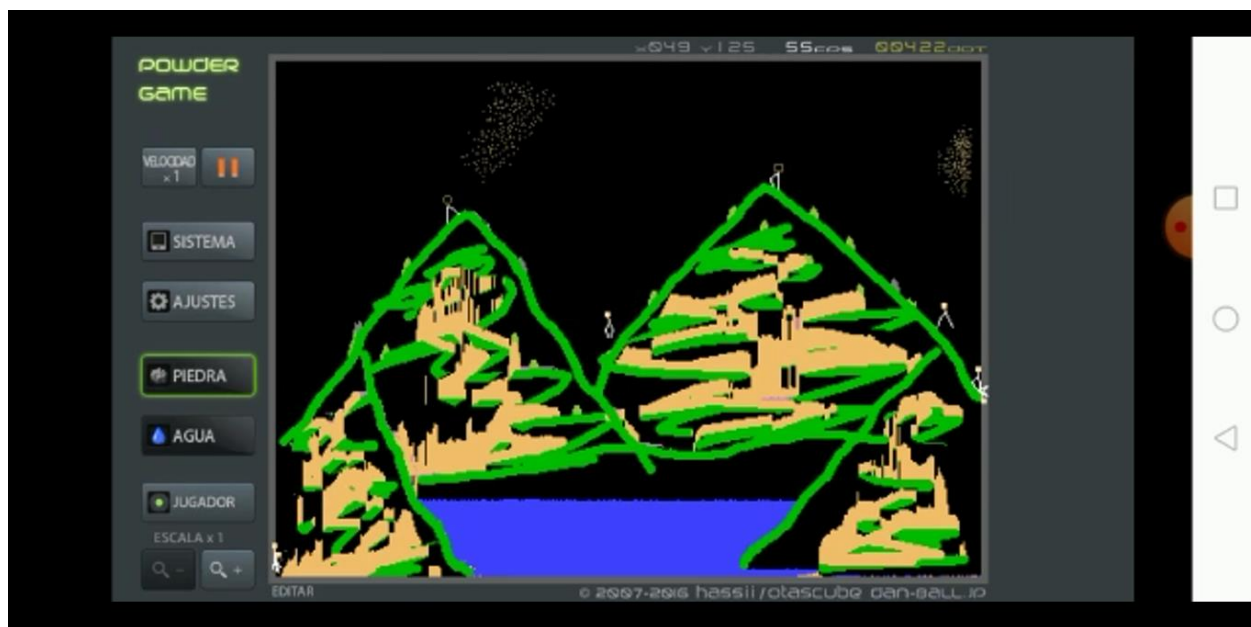
Apéndice O. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “*Mito de Demiurgo*”.



Apéndice P. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “*Mito de Atlántida*”.



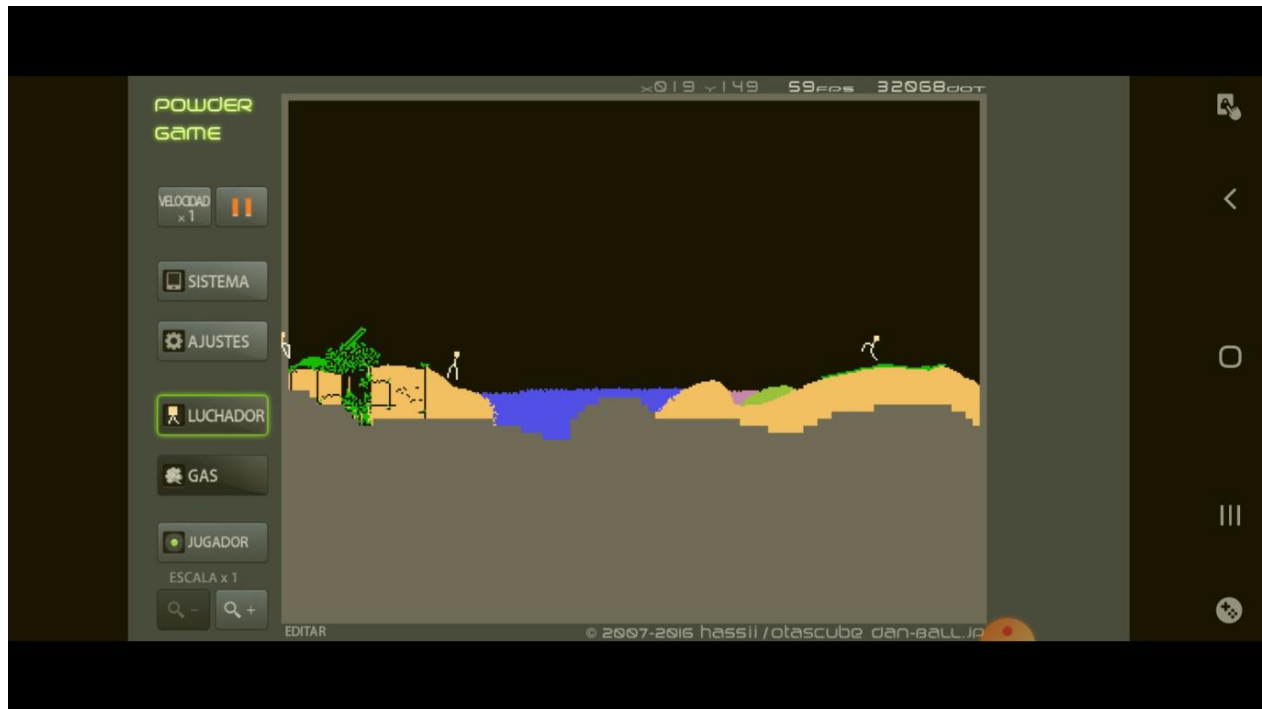
Apéndice Q. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “*Mito de Prometeo*”.



Apéndice R. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 01 “*Mito de Demiurgo*”.



Apéndice S. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 02 “*Mito de Atlántida*”.



Apéndice T. MS puesto en práctica por el Estudiante No. 01 – Actividad No, 03 “*Mito de Prometeo*”.



Apéndice U. Valoración de la experiencia en relación con las actividades.

The screenshot shows a Google Forms interface in a web browser. The browser's address bar displays the URL: docs.google.com/forms/d/1po-fMG_QNyTeARqael68southUOkLeruroN_kjW1WU4/edit. The browser's tab bar shows several open tabs, including 'Aplicaciones', 'Tarot Gratis, Tarot d...', 'YouTube - Broadcas...', 'Importado de Inter...', 'Enlace de bibliotec...', 'Duolingo | Cursos g...', and 'Silk - Interactive Ge...'. The Google Forms interface has a title bar that says 'Formulario sin título' and a status message 'Se han guardado todos los cambios en Drive'. The form itself has two tabs: 'Preguntas' (selected) and 'Respuestas' (0). The form contains four questions: 1. 'Nombre Del Estudiante' with a 'Texto de respuesta corta' field. 2. 'Grado' with a 'Texto de respuesta corta' field. 3. '¿Fue muy complejo los textos que se utilizaron para la actividad?' with radio button options 'Si' and 'No'. 4. 'A la pregunta anterior, justifique su respuesta.' with a 'Texto de respuesta larga' field. A vertical toolbar on the right side of the form contains icons for adding, deleting, duplicating, and moving questions.

Apéndice V. Perspectiva de los participantes acerca del software.

The screenshot shows a Google Forms interface in a web browser. The browser's address bar displays the URL: docs.google.com/forms/d/1kQoPMtNsKnVVi88iurYA49CgLT0vk1f7_NRUljmcA/edit. The browser's tab bar shows several open tabs, including 'Aplicaciones', 'Tarot Gratis, Tarot d...', 'YouTube - Broadcas...', 'Importado de Inter...', 'Enlace de bibliotec...', 'Duolingo | Cursos g...', and 'Silk - Interactive Ge...'. The Google Forms interface has a title bar that says 'Formulario sin título' and a status message 'Se han guardado todos los cambios en Drive'. The form itself has two tabs: 'Preguntas' (selected) and 'Respuestas' (0). The form contains four questions: 1. 'Nombre del Estudiante:' with a 'Texto de respuesta corta' field. 2. 'Grado:' with a 'Texto de respuesta corta' field. 3. '1. ¿Por qué su elección de preferencia fue software el Powder Game y no, otro de los programas propuestos?' with radio button options: 'Sus elementos se distinguen por ser sencillos de manejar.', 'Es atractivo para trabajar en clase por su funcionalidad.', 'El manejo del programa se adecúa a las necesidades del estudiante.', and 'Otra...'. 4. '2. Frente a la instalación de la aplicación, se puede inferir que:' with radio button options: 'se instala de manera fácil.' and an unlabeled option.