

Ambiente de Aprendizaje en el Contexto de las TICC, como Apoyo a la Formación en Filosofía
en el Grado Undécimo de una Institución Educativa del Municipio de Guaitarilla (Nariño,
Colombia)

Germán Giovanni Obando Villarreal

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Informática para la Educación

Directora

Ana Carmenza Buitrago Sanabria

Magister en E-learning

Co-Director

Jorge Winston Barbosa Chacón

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

2022

Dedicatoria

A Marcela, tu amor mi vida, mi vida tu amor, nada más pido aquello que ya me has dado.
Todo por ti mi bien, y más aún cuando el retoño haya llegado.

A mi padre, madre y hermano, que en la tempestad muestran armonía, en el júbilo la
decencia, en la victoria la templanza y en la derrota la esperanza.

A mis amigos, que con la diestra sean contados. De su candor me revitalizo y de sus bríos
el apego mío.

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Industrial de Santander, por generar espacios académicos que garantizan el fortalecimiento de la investigación y el aprendizaje constante.

Al Magister Jorge Winston Barbosa Chacón, porque a través su dedicación, esfuerzo, disciplina y experticia, me guiaron a lo largo de dos años por el camino de la investigación, demostrando que solo siendo humano, se puede lograr el cambio y el éxito duradero. No me alcanzará el tiempo para valorar todo su aporte a mi formación.

A mis estudiantes, promoción 2021, cuyo ánimo y compromiso ante una propuesta innovadora, generó el empuje necesario para culminar exitosamente esta apuesta por el saber.

A mi Institución Educativa Técnica María Auxiliadora y sus directivos, Rector Luis Antonio Moran Chamorro y Coordinador Guillermo Velásquez Mallama, por acogerme, apoyarme y facilitarme más de lo necesario, siempre con el firme propósito de poner en marcha un proceso académico que dejó huella en sus aulas para futuras propuestas formativas.

A mis docentes de la maestría, gracias por ser el pilar que renovó los deseos de brindar una educación con pertinencia y gracia, llena de motivación e innovación.

Al Ministerio de Educación Nacional con su programa Becas para la Excelencia Docente, cuya misión se fortalece al momento en que cada docente culmina con éxito su proceso formativo.

Por último pero no en último lugar, a la cohorte V-A, ojala pudiese tener como compañeras y compañeros de trabajo a un grupo tan selecto de docentes, que demostraron un compromiso inexorable con el futuro de la educación de nuestro país.

Tabla de contenido

Introducción 12

1. Planteamiento y formulación del problema 14

1.1. Análisis y formulación del problema 14

1.2. Justificación..... 20

2. Objetivos 25

2.1. Objetivo general 25

2.2. Objetivos específicos..... 25

3. Marco referencial 25

3.1. Antecedentes de investigación. 25

3.2. Marco teórico 34

3.2.1. Lo virtual y la virtualización. 35

3.2.2. Las Tecnologías de la Información, la comunicación y el conocimiento (TICC). 36

3.2.3. Ambientes o entornos virtuales de aprendizaje..... 37

3.2.4. Guion de aprendizaje, como estrategia pedagógica. 38

3.2.5. Aprendizaje autónomo 40

3.2.6. Aprendizaje colaborativo 41

3.2.7. Competencias informacionales 42

3.2.8. Aprendizaje situado..... 44

3.2.9. Orientaciones para la cátedra de Filosofía desde la institucionalidad..... 45

3.2.10. Pensamiento filosófico. 46

4. Diseño metodológico..... 47

4.1. Contextualización de la investigación..... 47

4.2. Metodología	48
5. Desarrollo metodológico	56
5.1. Plan de acción.....	56
5.1.1. El diagnostico	56
5.1.2. La revisión documental	67
5.1.3. El diseño de la intervención	68
5.2. Acción	82
5.2.1. Control de la acción.....	82
6. Reflexión	85
6.1. Dimensión tecnológica.....	86
6.1.1. Diario de campo del docente-investigador	86
6.1.2. Diagnostico TICC post implementación de la propuesta.....	88
6.2. Dimensión formativa.....	93
6.2.1. Proceso enseñanza-aprendizaje	93
6.2.2. Herramienta de apoyo al aprendizaje	98
6.3. Dimensión “Pensamiento filosófico”	101
7. Conclusiones	107
8. Recomendaciones.....	110
Referencias bibliográficas	113
Apéndices	120

Lista de Tablas

Tabla 1 Fases y acciones de la IA _____	50
Tabla 2 Parámetros para escogencia de plataforma _____	81
Tabla 3 Cronograma de la acción. _____	83

Lista de Figuras

Figura 1 Una estructura de guión de aprendizaje _____ 40

Figura 2 Estructura cíclica del proceso de IA. _____ 49

Figura 3 Estructura del diagnostico _____ 58

Figura 4 Porcentajes de posesión de tecnofactos por parte del estudiantado _____ 59

Figura 5 Porcentaje de estudiantes con acceso a internet en diversos espacios. _____ 59

Figura 6 Porcentaje de frecuencia de uso de herramientas informáticas con fines académicos. _ 60

Figura 7 Indagación de estudiantes que han utilizado el internet para formarse académicamente.
_____ 61

Figura 8 Favorabilidad del uso de herramientas informáticas para el aprendizaje. _____ 62

Figura 9 Eficiencia de los estudiantes en el uso de herramientas informáticas. _____ 63

Figura 10 Conveniencia de la transversalidad entre la tecnología y la filosofía. _____ 64

Figura 11 Propuesta general para la implementación de un AVA en la academia. _____ 71

Figura 12 Propuesta particular para el contexto IETMA. _____ 73

Figura 13 Esquema guion de aprendizaje _____ 76

Figura 14 Primera vista del AVA _____ 80

Figura 15 Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, uso de herramientas informáticas.
_____ 88

Figura 16 Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, eficiencia en el uso de
herramientas informáticas. _____ 90

Figura 17 Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, percepción del uso de las TIC en la
educación. _____ 91

Figura 18 Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, conveniencia de la integración de
la filosofía con la tecnología. _____ 92

Figura 19 Red de categoría central: Proceso enseñanza-aprendizaje. _____ 93

Figura 20 Relación código praxis con entrevistas a estudiantes. _____ 96

Figura 21 Red de categoría central: Herramienta de apoyo al aprendizaje _____ 98

Figura 22 Frecuencia de códigos _____ 102

Figura 23 Percepción estudiantil de la importancia de la filosofía en la vida. _____ 104

Figura 24 Percepción de los estudiantes en cuanto a la frecuencia de uso de la filosofía en la vida
 _____ 105

Figura 25 Transversalidad entre la formación ciudadana y la filosofía. _____ 106

Lista de Apéndices

Apéndice 1 Formato de asentimiento..... 120

Apéndice 2 Diagnósticos TIC y filosofía..... 124

Apéndice 3 Metodología propia de la propuesta..... 130

Apéndice 4. Estructura “Diario de la experiencia”. 133

Resumen

Título: Ambiente de Aprendizaje en el Contexto de las TICC, como Apoyo a la Formación en Filosofía en el Grado Undécimo de una Institución Educativa del Municipio de Guaitarilla (Nariño, Colombia)*

Autor: Germán Giovanni Obando Villarreal**

Palabras Clave: TICC, Pedagogía, Filosofía, Ambientes virtuales de aprendizaje, Aprendizaje situado.

Descripción: Desde la óptica académica, el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía siempre ha representado un reto, puesto que a lo largo de los años este proceso se ha caracterizado con adjetivos como aburrido, complicado e improductivo. Esto ha puesto en tela de juicio la importancia de desarrollar la cátedra desde los colegios e instituciones académicas alrededor del mundo. De este modo, la propuesta investigativa gira en torno a la implementación de una estrategia educativa, que genere un ánimo proclive a la enseñanza de tan valiosa área del saber.

Desde un enfoque cualitativo, apoyado en el diseño metodológico de la Investigación-Acción de Latorre, se buscó la integración de las TICC a la estrategia pedagógica, como un andamiaje para el fortalecimiento del pensamiento filosófico en estudiantes de grado undécimo de una institución educativa del municipio de Guaitarilla, Nariño.

Así mismo, se tuvo en cuenta el auge de las aulas virtuales para la creación de un ambiente virtual de aprendizaje, el cual contribuyó no solo al objetivo principal, sino también a la generación de elementos propios de una educación moderna y pensada hacia futuro. Fruto de esta investigación se pudo evidenciar avances en el quehacer filosófico de los estudiantes, logrando una reflexión de sus vidas desde la filosofía. De igual manera, a través de la investigación se pudo brindar una ventana de oportunidades para el desarrollo de apuestas educativas apoyadas en las TICC.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ingeniería Fisicomecánicas. Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática. Maestría en Informática para la Educación. Directora: Ana Carmenza Buitrago Sanabria, Magíster en E-Learning. Codirector: Jorge Winston Barbosa Chacón, Magíster en informática

Abstract

Title: Learning Environment in the Context of ICT, as Support for Training in Philosophy in the Eleventh Grade of an Educational Institution of the Municipality of Guaitarilla (Nariño, Colombia)*

Author(s): Germán Giovanni Obando Villarreal**

Key Words: ICT, Pedagogy, Philosophy, Virtual learning environments, Situated learning.

Description: From an academic perspective, the teaching-learning process of philosophy has always represented a challenge, since over the years this process has been characterized with adjectives such as boring, complicated and unproductive. This has called into question the importance of developing the chair with schools and academic institutions around the world. In this way, the research proposal revolves around the implementation of an educational strategy, which generates a spirit prone to teaching such a valuable area of knowledge.

From a qualitative approach, supported by the methodological design of Latorre's Research-Action, the integration of ICTs into the pedagogical strategy was sought, as a scaffold for the strengthening of philosophical thinking in eleventh grade students of an educational institution in the municipality of Guaitarilla, Nariño.

Likewise, the rise of virtual classrooms was taken into account for the creation of a virtual learning environment, which contributed not only to the main objective, but also to the generation of elements of a modern and future-oriented education. As a result of this research, it was possible to show advances in the philosophical work of the students, achieving a reflection of their lives from philosophy. In the same way, through the investigation, it was possible to provide a window of opportunities for the development of educational bets supported by the TICC.

* Degree Work

** Faculty of Physicomechanical Engineering. School of Systems Engineering and Informatics. Master in Informatics for Education. Director: Ana Carmenza Buitrago Sanabria, Master in E-Learning. Co-director: Jorge Winston Barbosa Chacón, Master in Computer Science

Introducción

La investigación que aquí se documenta, tuvo como horizonte atender una problemática particular de la formación en filosofía de una Institución Educativa del Municipio de Guaitarilla (Nariño, Colombia), la cual, de manera general, hace referencia a dos aspectos dignos de ser abordados de manera articulada. Por un lado, la dificultad que se presenta en los estudiantes, en donde, la filosofía parece distante y compleja, aún más tiene la connotación de inútil frente a la vida de los educandos y, por tanto, catalogan su acercamiento a la materia como algo inocuo, repetitivo y sin sentido. Por otro lado, está la tradicionalidad que impregna, hoy por hoy, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, alejando aún más al estudiantado con la práctica filosófica, es decir, se amerita la transformación de la práctica educativa, buscando el fortalecimiento de la formación y el desarrollo del pensamiento filosófico.

Ante ello, el objetivo que se trazó, tuvo que ver con la propuesta e implementación de un ambiente de aprendizaje en el contexto de las Tecnologías de la Información, la comunicación y el conocimiento (TICC), orientado a apoyar la formación en Filosofía de los estudiantes de grado undécimo. Metodológicamente, la propuesta se inscribió en un proceso de Investigación Acción, estructurado en las fases de planificación, acción, observación y reflexión.

Bajo este panorama, el diseño y desarrollo de la propuesta propuso como complemento a los objetivos del trabajo de investigación los siguientes aportes: i) Permitir al docente-investigador fortalecer sus competencias investigativas; ii) Socializar los resultados de la implementación de la propuesta desde un análisis riguroso de la experiencia de intervención; iii) Resignificar, es decir, transformar las dimensiones de la una práctica educativa propia (roles de actores y procesos didácticos) en la formación en Filosofía, desde una intervención que tuvo como énfasis el desarrollo del pensamiento filosófico, la aplicación de fundamentos del aprendizaje autónomo, situado y colaborativo, así como de la aplicación de competencias

informativos y el uso didáctico de las TIC, en particular de un ambiente de aprendizaje (AVA); iv) Ofrecer una memoria para la replicabilidad de la propuesta, tanto en la institución a intervenir como en la comunidad educativa en general.

Un resultado esperado se instala en la resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía y que, a través de la experiencia obtenida, se proyecta como un posible referente para su aplicación en otras áreas y que, teniendo TICC como instancia de apoyo a la mediación pedagógica, se logre disponer de una base para apoyar la construcción y reconstrucción del conocimiento.

1 Planteamiento y formulación del problema

1.1 Análisis y formulación del problema

El filosofar tiene un lugar especial en la historia de la humanidad, su origen puede ser paralelo a la aparición del hombre en la tierra y su importancia comprende la construcción de nuestra sociedad (Unesco, 2011). Es así, que su enseñanza y aprendizaje son piezas claves en la formación integral de las personas dado que, al verse inmersos en el estudio de la filosofía, se favorece el desarrollo de habilidades analíticas, críticas y argumentativas (Figuroa, 2020), habilidades que caracterizan, precisamente, el pensamiento filosófico, y que aportan al cumplimiento de una importante utilidad de su estudio, cual es propiciar a las personas la toma de una postura racional y sensata ante la realidad. En ello, y al vincular el contexto del individuo, se otorga viabilidad al aprendizaje situado, desde la perspectiva de que todo conocimiento tiene lugar en un contexto y situación concreta, siendo resultado de la acción de la persona que aprende en interacción con otros (Artime & Gutiérrez, 2018).

No obstante, el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía ha perdido protagonismo, llegando a ser una cátedra tediosa debido, en parte, a algunas metodologías asumidas por los docentes del área que, en palabras de Figuroa (2020), imprimen la aridez de la clase magistral. Esto se suma a la complejidad de los textos filosóficos que, a criterio del docente, el estudiantado debe dar cuenta realizando un análisis, pero obteniendo, como mejor resultado, una paráfrasis de los autores estudiados (Paredes & Restrepo, 2013). En consecuencia, estas situaciones tienen incidencia negativa en uno de los propósitos que se persigue con la presencia de esta disciplina en los currículos de la educación media: *La formación para el desarrollo del pensamiento filosófico en los jóvenes*.

Sumado a esto, el ejercicio docente generalizado aún colinda con aspectos de la tradicionalidad. En ello, el accionar educativo aún fomenta la memorización de conceptos,

arraiga la teoría y la prioriza sobre la práctica, y esta tradicionalidad de la escuela está impresa en el constructo social, en donde aún se piensa que la mejor forma de aprender es mediante un sistema de aula, sistema que contempla tres actores a saber: docente, estudiante y fuentes de información (Ardila, 2010). En consecuencia, aún prevalece la idea de que el aprendizaje sólo se produce en medios físicos y destinados para ello, así pues, se ve a los colegios, universidades y academias como los únicos espacios en donde se imparte saber y que, sin esos muros, es imposible lograr una adecuada apropiación de conocimientos, esto en parte a la idea generalizada en donde el proceso educativo exitoso se realiza, fundamentalmente, a través de la socialización directa y física entre seres (García & García, 2002).

De igual manera, esta falencia en estrategias diversas para la enseñanza, abarca al aprendizaje de la filosofía y, por ende, tiene incidencia en el desarrollo del pensamiento filosófico. En educación media, la metodología memorística impresa en la cátedra de esta materia promueve, entre otras dificultades, las siguientes: i) Tedio hacia el aprendizaje. Producto de ello, los estudiantes muestran una distracción continua, cortos tiempos de atención y aburrimiento (Zepeda et al., 2016), ii) Configuración de la memoria como único medio para el aprendizaje, pues lo que se busca dista de la acumulación de contenidos que al fin y al cabo están disponibles en medios externos (Cernuda del Río, 2014), iii) Categorización del filosofar como una práctica inocua, aspecto que ha contribuido a percibir esta disciplina como abstracta y alejada de los intereses de los alumnos (Corcelles & Castelló, 2013); iv) Ausencia de carácter investigativo en estudiantes y docentes, esto debido a la conformidad que adoptan al llevar la materia hacia algo ya explicado en su totalidad por autores de épocas pasadas. A esta condición se suman las debilidades en cuanto a competencias informacionales, relacionadas con habilidades de los sujetos para acceder, evaluar y hacer uso de fuentes de información académicas tanto de referencia como complementarias (Barbosa-Chacón et al., 2008) y v) Encapsulamiento de

espacios para los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, ambientes de aprendizaje predestinados y forjados a lo largo de la historia como únicos e irremplazables sin pensar que estos no solo se limitan a espacios materiales indispensables para la implementación del currículo o las relaciones que pueden darse entre los actores del proceso educativo (Angarita et al., 2014).

Ahora bien, en el año 2020, y debido a la pandemia causada por el COVID-19, se presentó una situación que reveló falencias adicionales en relación con la planificación de la educación, indistinto el nivel educativo y área de estudio; se pudo observar que buena parte de las instituciones no estaban preparadas para adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera diferente a la tradicional y, por tanto, se vieron en la obligación de improvisar dependiendo de su entorno y realizaron una transformación vertiginosa (Otero & Fernández, 2020). El protagonismo para esa transformación se ha otorgado a las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), se piensa que el uso de estas solventaría la necesidad de los educandos y permitiría adelantar el proceso educativo con cierta normalidad; lo que aún se desconoce, en innumerables escenarios educativos, radica en que, para obtener un resultado favorable de la educación apoyada en las TIC, se debe tener una planificación desarrollada con anterioridad, donde las competencias computacionales e informacionales sean un plus para apoyar el aprendizaje y no un elemento más para reforzar la tradicionalidad; situación que respalda el compromiso con los diseños didácticos o contratos formativos previos, como fase determinante para las implementaciones.

Esta problemática de “doble arista”, centrada, por un lado, en la formación tradicional afianzada desde la escuela física y, por otro, en la necesidad de favorecer la formación y el desarrollo del pensamiento filosófico, no es ajena a la Institución Educativa del municipio de Guaitarilla (Nariño, Colombia) en donde las situaciones antes descritas toman presencia. De manera particular, y en cuanto a la primera arista se refiere, el tiempo de pandemia,

confinamiento y aislamiento ayudó a hacer visibles en la institución problemas como: i) Carencia de estrategias que promuevan el aprendizaje fuera de su recinto, ii) Ausencia de referentes idóneos en torno a la práctica docente no tradicional, iii) Escasez de métodos evaluativos de diversa índole, iv) Ausencia de diversidad de escenarios (puntos de encuentro) y medios donde estudiantes y maestros puedan ampliar sus posibilidades de interacción y v) Inexistencia de escenarios educativos que promuevan el análisis de experiencias educativas y la replicabilidad de las mismas.

En cuanto a la segunda arista, lo descrito anteriormente se complementa al dar importancia a la voz de los agentes educativos así: Desde una valoración de la experiencia educativa del autor del presente estudio, como profesor de Filosofía de la institución educativa, se evidenció preliminarmente: i) Un aumento en el desinterés por la asignatura. En ello, la ausencia de una interacción a través de elementos dinámicos, propició un desapego por lo académico; ii) Presencia de plagio en las actividades presentadas para evaluación; iii) Un exceso de trabajo bajo escenarios rutinarios y iv) Una baja presencia de iniciativa por el trabajo grupal.

Al mismo tiempo, y en cuanto a debilidades detectadas que van en contra del estudio de la filosofía y, en particular, del desarrollo del pensamiento filosófico, también fue objeto de evidencia preliminar: i) Capacidad reducida en la argumentación. Los estudiantes han mostrado un nivel bajo al momento de expresar sus ideas de forma amplia, coherente y lógica, problemática que se ha visto reflejada en cualquier área de estudio indistinto el nivel educativo y que va en concordancia con lo expuesto por Huapaya et al., (2014), quien manifiesta la preocupación por la competencia argumentativa y lo importante que resulta en la formación del estudiantado; ii) Dificultades en el análisis de problemas y textos filosóficos. En ello, la información que se recibe es asimilada de forma literal sin mediar una descomposición en partes para ser estudiada. Esto concuerda con lo expresado por Guevara (2014), al relacionar la

debilidad en el análisis de textos filosóficos con el bajo rendimiento académico y la formación a futuro; iii) Visión crítica reducida. Representa la ausencia de procesos de internalización en donde la mirada que se tiene del mundo pueda ponerse como elemento de debate para la construcción y reconstrucción de conocimiento. Esta situación demanda una apuesta por la formación y desarrollo del pensamiento crítico; iv) Manifestación de sobrevaloración y conformismo asignado a las fuentes de información (libros, videos, artículos y otros materiales) sugeridas por el docente. Esto fue muestra de una necesidad de contribuir a formar y desarrollar competencias informacionales y v) Una resistencia generalizada hacia la metacognición, es decir, una débil concientización y autoregulación de los procesos de aprendizaje por parte del estudiante, lo que conlleva a una carencia de caminos en cuanto al autoaprendizaje; esto va ligado con lo evidenciado por Cajaraville et al. (2014), al mencionar que los estudiantes suelen carecer de la habilidad para monitorizar y regular sus procesos de aprendizaje.

En complemento, y desde una exploración preliminar en cuanto a la motivación y gustos de los estudiantes frente al estudio de la filosofía se tuvo como precedente: i) Muestras de predisposición negativa. Los estudiantes anticipan una clase magistral, llena de tradicionalidad y con un esquema similar al de otras materias, en donde la teoría es el sustento principal; ii) Estudiantes confundidos, en especial cuando no tienen claro el horizonte de la materia y buscan un aspecto que aproxime sus realidades al campo de la misma; iii) Empatía con el docente. Si bien, se sabía del desapego por la materia, también era evidente un agrado por el docente y su forma de llevar las actividades; esto implica una atención hacia lo teórico de la materia, pero una inconformidad con la utilidad de la misma y iv) Conformidad, pues se logra evidenciar que, sus expectativas en cuanto a la manera en que se desarrolla la materia, está ajustada a sus paradigmas o estándares, en parte por la ausencia de una dinámica diferente durante su vida escolar.

Es claro que, la problemática descrita, dejó ver un vacío en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la institución, en particular, desde la óptica de enfatizar el desarrollo del pensamiento filosófico, en donde un esquema renovado de formación, pueda ser adaptable a otras áreas y niveles educativos. Entonces, se hizo evidente la necesidad de creación de nuevos ambientes de aprendizaje que trasciendan y no solo brinden la posibilidad de acceder a contenidos, sino que permitieran ser instancias intermedias entre estudiante y la información, para así apoyar la construcción y apropiación de conocimientos, desde experiencias de interacción académicas sin barreras de espacio y tiempo. Así pues, los nuevos escenarios de aprendizaje requeridos debían reunir características como: i) Ampliar posibilidades de facilitar el aprendizaje autónomo, ii) Permitir el aprendizaje a ritmos diferentes, iii) No supeditar el aprendizaje a un espacio en concreto, iv) Ofrecer flexibilidad de horarios para relaciones académicas; v) Permitir espacios de interacción y de elaboración de productos de aprendizaje abiertos. Estas propiedades, según Saza-Garzón (2016), toman presencia diversificada en los ambientes de aprendizaje apoyados en TIC, con los cuales se amplían las posibilidades de escenarios y momentos para acercar a los estudiantes al pensamiento filosófico y, desde allí, fortalecer las condiciones para el razonamiento crítico, reflexivo y dialógico requerido, desde la apuesta de contribuir a formar para la vida. Es decir, se requería de una nueva gama de puntos de encuentro, de interacción, de producción de conocimiento y de memoria formativa, como elementos aportantes a la formación y el desarrollo de dicho pensamiento.

Con lo expuesto anteriormente, se hizo pertinente responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo plantear una propuesta formativa que, basada en un ambiente de aprendizaje TIC, apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del pensamiento filosófico en estudiantes del grado undécimo de una Institución Educativa del Municipio de Guaitarilla (Nariño, Colombia)?*

Desde la concepción del anterior interrogante, nacen algunos cuestionamientos adicionales que fueron válidos mencionar para el desarrollo de la investigación a modo de orientación:

Preguntas Orientadoras

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en los estudiantes de la institución educativa, así como su cercanía con la disposición y uso de TIC?
- ¿Es posible el diseño de una estrategia que permita la convergencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía y la utilización de las TIC como instancia de mediación?
- ¿De qué manera se podría realizar una intervención, a través de la puesta en marcha de una propuesta formativa que garantice una mejoría en el desarrollo del pensamiento filosófico?
- ¿Cómo realizar una valoración de la implementación de una propuesta formativa para el beneficio del pensamiento filosófico?

1.2 Justificación

Las razones que respaldan los motivos por los cuales fue útil investigar e intervenir el problema antes manifestado, responden a factores relacionados con los aportes del estudio, así como a una estimación del impacto del mismo.

De los aportes esperados del estudio.

En cuanto a la utilidad, se estima que el estudio pueda ser una base para: i) Apoyar los procesos de aprendizaje de la filosofía en los estudiantes de secundaria, pues una propuesta que permita integrar los procesos básicos de esta área y que, a su vez integre las bondades del uso de las TIC, podría situarse como un andamiaje idóneo para que los estudiantes puedan mejorar las

competencias específicas asociadas; ii) Propiciar la inclusión de las TIC en el desarrollo de ambientes de aprendizaje, pues como se vio en la formulación del problema, la inactividad del uso didáctico de las TIC como agente del proceso educativo es latente y con este estudio se trató de contribuir a dar un lugar al quehacer de la tecnología en un contexto de educación específico; iii) Incidir en el rompimiento del esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje, a través de espacios creados para la interacción, la producción y el encuentro de actores que aportan al proceso educativo en el área de filosofía y iv) Fortalecer en los estudiantes las competencias propias del ámbito filosófico, pues con la llegada de nuevos escenarios y el cambio de estrategia pedagógica se contribuyó a incentivar al estudiantado a tomar una postura activa en el área y, por tanto, a robustecer el pensamiento reflexivo, crítico y analítico característico de la filosofía y, en particular, del pensamiento filosófico.

En relación con los productos y resultados prácticos, este trabajo es aportante para apuestas relacionadas con diseños de ambientes apoyados en TIC, reconociendo que estos representan una alternativa a la tradicionalidad educativa. Se reconoce que, con un ambiente de aprendizaje apoyado en TIC, se contribuye a transformar los procesos formativos en sus dimensiones de docencia, investigación y extensión de aprendizaje, procesos que son clasificados por Gallego (2009). Estos procesos son y seguirán siendo un pilar de la educación en las instituciones educativas y una herramienta para romper la barrera de la obligatoriedad de un espacio y un tiempo para el aprendizaje.

Sumado a lo anterior, se espera que este estudio se constituya en una base para que algunos docentes de la institución educativa dispongan de un referente para implementar ambientes de aprendizaje TIC en las áreas que orientan. Al respecto, se trató de ofrecer lineamientos básicos que, en el futuro mediano y según la decisión de otros actores educativos,

podrían ser adaptables a la situación de cada materia y, adicional, establecer este proyecto como un elemento para apoyar la transformación del modelo pedagógico en la institución.

En materia de generación de conocimiento, se es consciente que se aportó desde una dinámica de transformación de conocimientos tácitos a explícitos, en un contexto y una experiencia formativa particular. En esta apuesta se tuvo presente que, las nuevas generaciones son consideradas, en su mayoría, como nativos en ciberespacios y, por ende, suelen estar ligados al desenvolvimiento en diversos entornos, en donde se hace necesario que los procesos formativos trasgredan los límites impuestos con anterioridad para su práctica. Así, el trabajo realizado pretendió formular un camino, en el cual el estudiante sea capaz de autogestionar su proceso formativo basado en el seguimiento de guiones, diseños instruccionales o contratos formativos materializados a través de herramientas TIC. Esto resultaría en la propensión hacia el aprender sin la necesidad de regulaciones ni encapsulamientos que limiten sus competencias; sería un camino propicio con la disposición de escenarios, herramientas y recursos para apoyar el aprendizaje autónomo y colaborativo, en una dinámica en donde las competencias digitales e informacionales sean objeto específico de formación y desarrollo particular.

Del posible impacto del estudio.

En la dimensión social, se estima que el proyecto, que se dio por primera vez en la institución educativa, y se sitúa como propuesta innovadora dentro de un espacio en donde hay presencia de tradicionalidad y costumbrismo, de esta forma pueda representar un pretexto para el inicio de un cambio de paradigma no solo para estudiantes y docentes, también es posible vislumbrar posibles efectos en la comunidad en general, pues la apuesta que forja la transformación de procesos educativos convencionales, puede llevar a replantear algunos de los lineamientos base de una sociedad adoctrinada a una sociedad que aprende y reflexiona.

Desde la óptica de valorar el apoyo que tendría el estudio al mejoramiento de la educación, se puede partir, en primera instancia, de estar en sintonía con el reconocimiento de que los ambientes educativos web hacen parte de la vida cotidiana. En esta óptica es claro que, la invención, la renovación y el desarrollo de espacios que antes solo estaban supeditados a los escenarios físicos, hoy en día suelen encontrarse en el ciber-espacio y que permean los diferentes escenarios de desarrollo en donde la educación no es la excepción. Es tanto que, hacia 1993, Linda Harasim acuñaría el término para todas aquellas redes de ordenadores destinadas a apoyar el aprendizaje de una manera asincrónica y electrónica (Salinas, 2011), y que poco a poco fueron evolucionando hasta convertirse hoy en los procesos llamados e-learning.

Bajo el mismo espíritu de mejoramiento, desde el desarrollo del proyecto, se pretendió aportar a la transformación de la imagen proyectada por la disciplina involucrada, en donde se visualice las oportunidades que brinda la formación en filosofía y sus efectos en la vida de quien aprende a filosofar. Así, con el desarrollo del proyecto y, desde una intervención renovada, se intentó dar cuenta de la visión expresada por las orientaciones que brinda el MEN con respecto a la enseñanza de la filosofía, en donde se busca que los jóvenes puedan acceder a esta formación bajo el amparo de una secuencia pragmática que resulte en la consecución de personas resueltas a afrontar la vida con juicios propios logrados a partir de la reflexión enmarcada desde el pensamiento filosófico.

En sincronía con lo anterior, y de manera particular, se reconoce que la experiencia adelantada aportó a la resignificación (transformación) de la práctica pedagógica del docente-investigador, desde las aristas de la parte social, pedagógica, organizativa y tecnológica, siendo un ejercicio de reflexión constante, encaminado a promover la crítica constructiva del quehacer como profesional de la educación. Aquí es claro que, con el proyecto, se instó a problematizar la práctica educativa desde el aporte de las voces de los actores participantes. Así mismo, se espera

seguir contribuyendo a promover el uso de las TICC no solo en estudiantes, sino también en docentes y directivos, propiciando así, un paso al horizonte del e-learning, apropiando sus bases y contextualizando según la población objetivo.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Desarrollar una propuesta en ambiente de aprendizaje TIC, orientada a apoyar la formación en filosofía en el grado undécimo de una Institución Educativa del Municipio de Guaitarilla- (Nariño, Colombia).

2.2 Objetivos específicos.

- Caracterizar los hábitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Filosofía en la institución educativa, así como las condiciones disponibles para proyectar ambientes formativos con apoyo en TIC.
- Diseñar una propuesta de un Ambiente de Aprendizaje TIC y con TIC, encaminada a apoyar los procesos formativos en filosofía, desde el énfasis del desarrollo del pensamiento filosófico en la Educación Media.
- Implementar la propuesta diseñada, en el desarrollo de un curso de Filosofía de estudiantes del grado undécimo de la institución educativa.
- Evaluar la experiencia de implementación, como referente para valorar la propuesta formulada, y su aporte a la formación en filosofía y el desarrollo del pensamiento filosófico.

3 Marco referencial

3.1 Antecedentes de investigación.

Para el desarrollo de este trabajo de investigación, se tuvo en cuenta una revisión de fuentes de información, de la cual se pudo seleccionar una serie de estudios que permiten relacionar su alcance con el tema de investigación abordado y con el horizonte de intervención.

Para el relacionamiento con la literatura especializada se aclara que, se construyeron y aplicaron protocolos de acceso, búsqueda, selección y evaluación de información, que constituyen un elemento base para la revisión y análisis documental de la presente investigación y, a su vez, son una muestra de las competencias informacionales requeridas en todo proceso investigativo. Estos protocolos representaron un valioso recurso para el andamiaje de la propuesta desarrollada y se establecen como un criterio riguroso que apoyó a la investigación.

Como resultado de la revisión y análisis documental, a continuación se muestra un reporte, el cual es fruto de la implementación de los protocolos antes mencionados y que ilustra, a modo de resumen, el contenido de investigaciones asociadas con la temática y problema abordado; dichas investigaciones se enmarcan dentro de las aristas de la enseñanza de la filosofía, la virtualización de la educación y el desarrollo de ambientes de aprendizaje con TIC. Dicho reporte es posible categorizarlo en tres secciones: antecedentes internacionales, antecedentes nacionales y antecedentes locales.

Antecedentes internacionales.

Referente Teórico y Metodológico para el Diseño Instruccional de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) (Brioli et al., 2011). Se aborda el diseño y la fundamentación de un EVEA mediante una modalidad a distancia y estableciendo un tipo de aprendizaje propio para este tipo de entornos. Son resultados: i) Presentación de unos lineamientos necesarios para el diseño, la construcción y la valoración de un EVEA, a través de tópicos prescriptivos y normativos y ii) Se respalda el hecho de que el uso de la tecnología proporciona elementos potenciadores en los procesos de enseñanza aprendizaje y, así mismo, catapultas modalidades de estos procesos que distan de lo tradicional. Este estudio permitió al docente-investigador repensar el esquema necesario para la implementación de un ambiente

virtual de aprendizaje, así mismo cuestionó la forma de observar a las TIC en la educación a distancia y su importancia en la actualidad.

Lo anterior permite la mirada tecnológica con una intención educativa, sin embargo es necesario el acompañamiento de una estrategia que logre vincular intencionalidades desde diversos campos, es así que se encuentra el estudio **Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje (Esteban-Albert & Zapata-Ros, 2016)**, el cual revisa la conceptualización de estrategias y estilos de aprendizaje, así como la vigencia de las mismas y estima relacionar la metacognición con los EVA. A través de preguntas orientadoras formula una propuesta que permite dar un apoyo al carácter autodidacta y favorecer el aprendizaje autónomo mediante las actividades de e-learning. Las conclusiones aportaron a la presente propuesta de investigación, pues apuntan hacia la caracterización positiva de los EVA y los posibles efectos benévolos si y solo si el diseño y la aplicación de los ambientes de aprendizaje virtuales se destinan hacia la metacognición.

Así mismo, se hace necesario hacer una recapitulación de la incursión de las TIC en el aula y su relacionamiento, por tanto el estudio **Las TIC como herramientas mediadoras de los procesos educativos volumen I: Fundamentos y reflexiones (Occelli et al., 2018)**, brinda una mirada histórica al concepto de aula, enfatizando en la tecnología como elemento transformador de esta, así mismo, se desglosa el concepto de virtualidad y, posteriormente, se define los EVEA a través de los dos conceptos antes mencionados. Como resultado, se brinda unas dimensiones desde donde pensar, diseñar e implementar los EVEA y se presentan algunas recomendaciones para continuar en el camino de crear, adaptar y evaluar, desde y con las TIC, para el mejoramiento continuo del quehacer educativo. Desde este estudio se pudo fortalecer la

comprensión de aula como espacio de interacción del proceso de aprendizaje sin la necesidad de estar inscrito en las restricciones espacio temporales.

Con la mirada general es posible aterrizar a un campo en específico, por ello el estudio **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la acción comprensiva de la filosofía (Estrada, 2017)**, postula una introspección para la comprensión de la incursión de las TIC en el ámbito educativo. Teoriza la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, logrando así dar una visión, mejor elaborada, del aterrizaje de la cultura digital en el andamiaje académico previsto hasta el momento. Este ensayo utiliza una revisión histórica de las TIC como antesala a una formulación epistémica de la enseñanza de la filosofía mediada por las herramientas tecnológicas. A partir de esta formulación de la autora se hace posible contemplar una mirada más rigurosa a la contemplación de la historicidad como elemento relevante en la propuesta a trabajar, situación que hasta la lectura de este documento se había categorizado como parte de la tradicionalidad que se desea dejar atrás.

Un aspecto relevante que deja ver el ensayo se instala en la carencia de una aproximación a estudios de casos en donde las TIC promuevan un elemento diferenciador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, lo que permitió a la presente propuesta, establecer la presencia de este ítem y su desarrollo.

Con lo anterior, es coherente observar la integración de la filosofía y las TIC desde la educación superior por tanto el estudio **Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (Chasi-Solórzano, 2019)**, obtiene una mirada focalizada en la percepción, uso e importancia de las TIC en docentes y estudiantes universitarios; se pormenoriza a través de una metodología descriptiva los detalles de la problemática encontrada y a continuación, a través de lo cuantitativo se obtiene la información para lograr las conclusiones

pertinentes. El resultado de la investigación arrojó que la facultad no estaba en sintonía con las innovaciones de la tecnología en educación. Para la presente propuesta de investigación, el artículo, aporta una mirada pragmática y exhaustiva del sentir de la comunidad académica desde la óptica latinoamericana, puesto que revela las practicas que son generalizas en la región y se llevan a cabo en los ambientes académicos y que traduce en la homogeneidad de falencias en la integración de los procesos educativos con TIC, así como de los entornos virtuales de aprendizaje y su injerencia en la educación.

Antecedentes nacionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace prudente diseñar un ambiente que brinda cierta garantía para el aprendizaje acompañado por las TIC, es así que el estudio **Ambientes naturales y ambientes virtuales de aprendizaje. (Álvares et al., 2009)**, conceptualiza, diferencia y diseña un ambiente de aprendizaje basado en las características de los ambientes naturales, pero con un enfoque desde la tecnología. El estudio se permite evidenciar la diferencia que existe entre un ambiente natural y un ambiente virtual en un proceso de aprendizaje, y del cual se hace posible distinguir los aportes de la virtualidad divididos en dos grandes categorías: la ampliación de las singularidades de los ambientes naturales y la adaptación de las necesidades de los denominados nativos digitales para el proceso del aprendizaje. Como resultados se muestran las evaluaciones al aprendizaje visual, auditivo y lecto-escritor. A raíz de este estudio el docente-investigador pudo esclarecer algunas oportunidades de trabajo desde el ambiente natural que fortalezcan la apuesta por una formación en línea.

Dado lo anterior, el docente-investigador observo la necesidad de contemplar la historicidad de las AVA a través de estudios postulados desde la academia, es así que el estudio **Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia (Valencia Vallejo et al., 2014)**,

realiza una revisión literaria de los AVA a través de una metodología de enfoque mixto que caracteriza las publicaciones científicas parametrizadas así: i) publicaciones entre los años 2003 y 2013, ii) publicaciones en idioma español y iii) búsqueda realizada en la base de datos Academic Search Complete. Esta revisión literaria ayudará en el encuentro de la fundamentación a cerca de los ambientes virtuales de aprendizaje, aproximando autores que han realizado estudios acerca de los AVA y promoviendo su lectura para la construcción de un marco teórico idóneo para la presente propuesta investigativa. Aquí la fundamentación que se espera denotar hará referencia a dos dimensiones particulares: la teórica conceptual y la práctica, juntas necesarias para el desarrollo del presente estudio.

Toda vez realizada la mirada conceptual de los AVA, se hizo prudente contemplar la forma de valorar estos ambientes, por tanto el estudio **Hacia una Propuesta Para Evaluar Ambientes Virtuales de Aprendizaje en Educación Superior (Estrada & Boude, 2015)**, presenta un instrumento de evaluación para los AVA. El artículo evidencia la valoración a la que puede ser objeto el AVA, desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta una serie de mediciones cualitativas y cuantitativas que brindan al lector la posibilidad de comprender el análisis hasta su aplicabilidad en la educación superior. Este artículo establece unos parámetros que pueden ser perfectamente adaptables para la valoración o evaluación del AVA que se pretende diseñar e implementar en este trabajo investigativo. De manera general, los parámetros se enmarcan en las siguientes dimensiones: i) objetivos de enseñanzas y competencias para el siglo XXI; ii) Enfoque pedagógico, iii) Actores y comunicación; iv) Estrategias y contenidos; v) Actividades académicas y evaluación; vi) Integración de las TIC y vii) Calidad y pertinencia.

Por otra parte, existió la posibilidad de observar la integración entre la filosofía y las TIC desde el ámbito nacional, es así que se encontró el estudio **Enseñar y aprender Filosofía sobre y a través de TIC. (López Leal, 2014)**, el cual realiza una introspección a la investigación

realizada en cuatro instituciones de educación media de la ciudad de Armenia, en donde se pretendió caracterizar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje a través de las TIC y evidenciar el poco uso de éstas tecnologías en el mismo. Metodología: Revisión de documentos de entidades no gubernamentales y estatales que manifiestan la importancia de las TIC en el los procesos de enseñanza – aprendizaje en la Filosofía y la cercanía con la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en las instituciones educativas de Colombia. Resultados: Se evidencia la importancia de la filosofía en la educación media y se insiste en el uso de las TIC para aprovechar su dinamismo en la formulación de una cátedra filosófica.

De la misma manera, el docente-investigador reflexiona sobre la motivación del estudiante de filosofía y el cómo mejorar este aspecto desde las TIC, a lo cual responde el estudio **Aula virtual para motivar la clase de Filosofía en décimo grado desde el aprendizaje significativo (Tarazona Reyes, 2018)**, este trabajo se realiza sobre un grupo de estudiantes de décimo grado, en donde se identificó la existencia de la desmotivación por el aprendizaje de la Filosofía. Se encontró que la forma en la impartición de la cátedra de filosofía distaba de lo innovador. En base a esto, se propuso la implementación de un aula virtual como elemento diferenciador para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Conclusión: El uso de las TIC son un soporte para cualquier proceso de aprendizaje. Las TIC fomentan la interacción entre pares, y las aulas virtuales pueden ser trasformadoras del carácter tradicional en la impartición de saberes.

Para el presente estudio, este referente deja entrever que la innovación no necesariamente se alinea con la creación de algo nuevo. En el mejor de los casos, toma el término desde la concepción de trasformación o mejoramiento constante; en este caso de un proceso educativo que enfilaba sus acciones hacia lo convencional.

Antecedentes locales.

Por último, es válido encarar la investigación teniendo en cuenta un contexto más propio, y por tanto se busca en la región algún estudio que revele, en el mejor de los casos, la enseñanza de la filosofía acompañada desde las TIC, y de no ser así la posibilidad de abordar una de las dos dimensiones, por tanto se encuentra el estudio **La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia (Figuroa, 2020)**, el cual enfatiza en la visión de la enseñanza de la filosofía en el contexto regional de la presente propuesta de investigación, en donde se puede observar los desafíos que presenta la cátedra filosófica bajo una revisión literaria. El autor promueve las características necesarias para la formación de carácter crítico y dinámico que convergen con el ánimo de la filosofía hacia la postulación de un individuo, capaz de fortalecer las competencias analíticas necesarias para la nueva escuela. Atendiendo las nociones presentadas en este artículo, es posible determinar un aterrizaje de la realidad regional y a la vez un encuentro de aspectos similares con los planteados en la problemática de la presente propuesta. Así mismo apoya las nociones presentadas bajo la premisa de la necesidad de innovación en el aula al momento de manifestar la cátedra de filosofía.

Este artículo, aunque posibilita una mirada favorable al cambio de la estrategia para la formación filosófica, no se ve impregnado por el ambiente tecnológico en ningún aspecto, situación que podría solventar el trabajo de investigación que aquí se presenta, lo que permitió a al docente-investigador establecer la valía de la propuesta desde el ámbito regional.

A manera de síntesis, y desde el aporte que los anteriores referentes ofrecieron al presente estudio, es factible clasificarlos así: i) Son referentes de los AVA, todo estudio que permitió el análisis y la comprensión de ambientes virtuales de aprendizaje, aportando desde la concepción, diseño, construcción, implementación, evaluación y mejoramiento de estos ambientes. Estas

fuentes aportaron una mirada práctica, que posibilitó un camino acoplado a las necesidades que brinde el contexto de intervención; ii) Son referentes que integran TIC y formación en filosofía, todo estudio que posibilitó una mirada acuciosa de la interacción de estas áreas bajo un objetivo común. Resultante de esta dimensión estará el aporte de las experiencias vividas en proyectos encaminados a dicha integración, en donde las posturas, los aciertos y desaciertos, hablaron de forma clara para las posibilidades del proyecto implementado y iii) Son referentes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía aquellos estudios donde la propuesta se instala bajo una especialidad, y los cuales acercaron al docente-investigador a la observación de diversos problemas, diferencias y semejanzas que pueden tener relación con la problemática apreciada en su propio contexto.

Como complemento a los anteriores estudios, los proyectos que se citan a continuación son experiencias prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, en especial, cuando se hace uso de recursos tecnológicos. Estos trabajos se constituyeron en referentes que aportaron, en diferentes niveles, al desarrollo del estudio aquí formulado: i) La enseñanza de la Filosofía y las TIC: un camino posible hacia la calidad en la educación (Isgró & Neme, 2019); ii) Mejora en la interpretación de las funciones lógicas integrando las TIC y la Filosofía (Alarcon & López, 2019); iii) El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de filosofía, una investigación-acción en bachillerato (Cámara, 2006); iv) Integración del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de filosofía de los estudiantes de undécimo grado del Colegio Agrícola Región del Catatumbo (Montaguth, 2016) y v) El programa de filosofía para niños (FPN) y su mediación con TIC, ¿una posibilidad para el desarrollo de competencias científicas y comunicativas? (Mejía et al. 1967).

3.2 Marco teórico

Establecidos los precedentes del estudio, se hizo necesario mirar, desde lo conceptual y teórico, aquellos elementos que, entrelazados, respaldarán el desarrollo del trabajo desde el marco del problema y el contexto por intervenir. Para ello, se puntualizan algunos aspectos transversales como: i) Lo virtual y la virtualización. Abordados a modo de traspasar el imaginario colectivo en donde estos términos se equiparán netamente con los tecnofactos; ii) Las Tecnologías de la Información y la comunicación en su relación con el conocimiento (TICC). Visualizadas como instancias aportantes a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los procesos formativos; iii) AVA, EVA o EVEA. Aquí se hizo imprescindible comprender la visión de los ambientes de aprendizaje desde y con la tecnología, contemplando sus características y las posibles reflexiones sobre ellas; iv) Los guiones de aprendizaje. Entendidos como una estrategia para el diseño de propuestas formativas que se implementarán en entornos tecnológicos; v) El aprendizaje colaborativo, para contribuir a fomentar el trabajo académico en colectividad (con otros y para otros); vi) El aprendizaje autónomo, como muestra fehaciente de la posibilidad del rompimiento con la dependencia frente al aprendizaje; vii) Competencias informacionales, las cuales brindan las bases para la creación de las condiciones para que los sujetos se aproximen al buen relacionamiento con la información, en este caso, los agentes educativos y su relación con la literatura académica; viii) Aprendizaje situado, como un enfoque que fomenta el aprendizaje desde la problemática sociocultural y la perspectiva de aplicabilidad de los que se aprende; ix) Orientaciones del ministerio de educación nacional-MEN, en donde se instala las nociones básicas de la formación filosófica y la integración de las TIC en la educación y x) El pensamiento filosófico. Abordado desde la práctica de la filosofía, en otras palabras, el filosofar. Desde ello, se proyectó retomar la acción en sí del filósofo, donde la persona sea capaz de interpelar con razón las cuestiones más elementales, así como las más complejas del existir. Esto se instaura como una

alternativa a la visión tradicional en donde la materia en cuestión es un cumulo de teorías, fechas y posturas por memorizar.

3.2.1 *Lo virtual y la virtualización.*

Uno de los pilares que se manejó desde la presente investigación es la tecnología como elemento de apoyo a los procesos formativos, y con ella los términos asociados. Entre otros, están los términos virtual y virtualización; su utilización se ha convertido en tema de escollo en varios capítulos de los académicos y, más aún, ha pasado a un ámbito filosófico en donde la disertación se convierte fácilmente en una teoría digna de analizar. Por ello, fue tan importante para esta investigación conceptualizar o aclarar desde qué perspectiva se asumen los términos descritos, con el propósito de no caer en vacíos que puedan afectar el normal desarrollo del estudio.

Tras una búsqueda de material académico, se pudo ver que buena parte de literatura especializada, que trata de alguna forma lo virtual, menciona a Pierre Lévy, como un referente al momento de abordar este concepto y, más aún, cuando se asocia a educación.

Lo virtual, según Lévy (1999), no dista de lo real, pero si de lo actual. Para este autor, lo virtual contempla la posibilidad de ser no siendo, es decir, la reafirmación de su existencia solo se dará en la medida que se actualice, que pase del estado de posible y se manifieste. Por tanto, lo virtual se aleja necesariamente de una concepción equivocada de inexistente, hablar de virtual no es sinónimo de ausencia y, por ello, se hace válido acercar lo virtual al concepto de proceso. Esta mirada se puede apoyar en lo planteado por Barbosa-Chacón & Barbosa (2017), donde se enlaza la virtualización al movimiento constante de los fundamentos de las experiencias educativas. Estos autores sintetizan la idea de Levy, en donde la virtualización pasa a ser el proceso inverso de lo actual, una mutación de la identidad de lo actual, focalizando la perspectiva de la educación hacia una deslocalización de la misma. Así las cosas, lo virtual es objeto de problematización, de

reconocimiento de variables y fuerzas constantes y, en particular, exigible de actualización continua por parte de los involucrados.

3.2.2 *Las Tecnologías de la Información, la comunicación y el conocimiento (TICC).*

Resulta pertinente hacer referencia a las TIC con un componente adicional, cual es el conocimiento. Ante ello, se hablaría de TICC dado que: i) Hablar únicamente de TIC supone enfrascar la tecnología en el paradigma de la transmisión, en donde las TIC adoptan la metodología tradicional y pasan a ser un elemento de exposición (Trujillo, 2012); ii) El estudiante debe observar que, la nueva docencia debe estar comprometida en otorgar a las TIC el papel de un mediador en la construcción de conocimiento y que su función debe trascender de lo mero descriptivo a través de la visión o la audición, para tomar su rol en la acción del mundo real (Ospina, 2010), y iii) Hablar de TICC, es hablar de entidades, ya no solo de instrumentos, según Pesci et al. (2013), hablar de TICC “es pensar en vectores de conocimiento, es entender estas “entidades” tecnológicas como interfaces de fuerza convergentes con sentido constructivista. Dichos vectores contribuyen significativamente a la realización del modelo educativo basado en el aprendizaje, siempre y cuando éste sea sinérgico”(p. 278).

De este modo, pensar en TICC, es pensar en una serie de condiciones que agregan valor al componente tecnológico y que puede apoyar el aprendizaje para la vida. Desde esta óptica, los diferentes actores del proceso educativo disponen de más alternativas para: i) *Reunirse*. Aquí, las TICC se convierten en diversidad de recursos, en donde hay puntos de encuentro tanto sincrónicos como asincrónicos, para la realización de actividades programadas o extemporáneas; ii) *Interactuar*. Con las TICC se favorece el intercambio de ideas, los diálogos y la socialización sin barreras de espacio y tiempo, resultando un complemento del antes y el después de los encuentros tradicionales; iii) *Producir*. Las TICC incrementan la disposición de escenarios para apoyar la producción de evidencias de aprendizaje. En esto, los actores del proceso educativo,

mediante la interacción diversificada y deslocalizada, generan o crean conocimiento de maneras alternas a lo tradicional y iv) Disponer de testimonios formativos. Es claro que, con TICC, la producción de aprendizajes realizada por los actores, podrá ser un referente para la replicabilidad de próximos procesos educativos.

3.2.3 *Ambientes o entornos virtuales de aprendizaje*

Para hablar de formación en ambientes de aprendizaje TICC, es obligatorio hacer referencia a integrar sus escenarios o entornos tecnológicos, como aquellos escenarios en donde se pretende desarrollar dicha formación y que, en la actualidad, ha tomado fuerza con la evolución e integración de las TICC a los procesos educativos (Boneu, 2007). Por esta razón, se hace necesario conceptualizar los llamados ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) o entornos virtuales de aprendizaje (EVA), para lo cual se tendrá en cuenta la definición general de Vallejo et al. (2014) la cual contempla a los AVA como aquel espacio diseñado para un proceso educativo, el cual obedece a principios pedagógicos para orientar la comunicación y el aprendizaje.

Ahora bien, es factible contemplar una visión complementaria en donde se define a estos ambientes como aquellos espacios alojados en la web y conformados por una serie de recursos informáticos que posibilitan la interacción didáctica (Salinas, 2011); además es posible identificar características que para Boneu (2007), son imprescindibles en un AVA, estas son:

- **Interactividad:** Conseguir que la persona participante tenga conciencia de que es el protagonista de su formación.
- **Flexibilidad:** Conjunto de funcionalidades que permiten que el ambiente de aprendizaje TIC tenga una adaptación fácil en la organización beneficiaria, en relación a la estructura institucional, los planes de estudio y, por último, a los contenidos y estilos pedagógicos.

- Escalabilidad: Capacidad del ambiente para funcionar indistinto el número de usuarios.
- Estandarización: Posibilidad de importar y exportar cursos en formatos estándar

A modo de caracterización podemos decir que, un AVA supone retos y oportunidades; en cuanto a los retos Mora & Bejarano (2016) nos mencionan que, se debe brindar condiciones para la familiarización del estudiante a un espacio diferente, comprender el trabajo como un proceso autónomo y colaborativo en pro de la consecución de saberes y el entendimiento del resquebrajamiento de la concepción educativa tradicional. Ahora bien, como oportunidades Marín et al. (2013), brindan un listado de ventajas en el cual se puede encontrar la eliminación de distancias físicas, la flexibilidad horaria, el favorecimiento de la interacción, el acceso instantáneo e ilimitado a recursos, el control de la comunicación, la flexibilidad, entre otros (como se citó en Mora & Hooper, 2016).

Sumado a esto, los AVA (o EVA) favorecen procesos de comunicación multidireccionales, condición que Salinas (2011), hace evidente cuando menciona que el uso didáctico de estos ambientes puede promover la participación activa y la creación a partir de la colaboración y el trabajo compartido, ampliando su dimensión educativa hacia lo social y humano, esto con las particularidades del rompimiento de la barrera espacio-temporal y la ampliación de posibilidades de interacciones asincrónicas y sincrónicas. Estas posibilidades se presentan, igualmente, para la interacción entre estudiante- docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante.

3.2.4 *Guion de aprendizaje, como estrategia pedagógica.*

El guion de aprendizaje se perfiló como un referente para la intervención de la presente investigación; su accionar permitió la proyección de una relación formativa entre los actores del

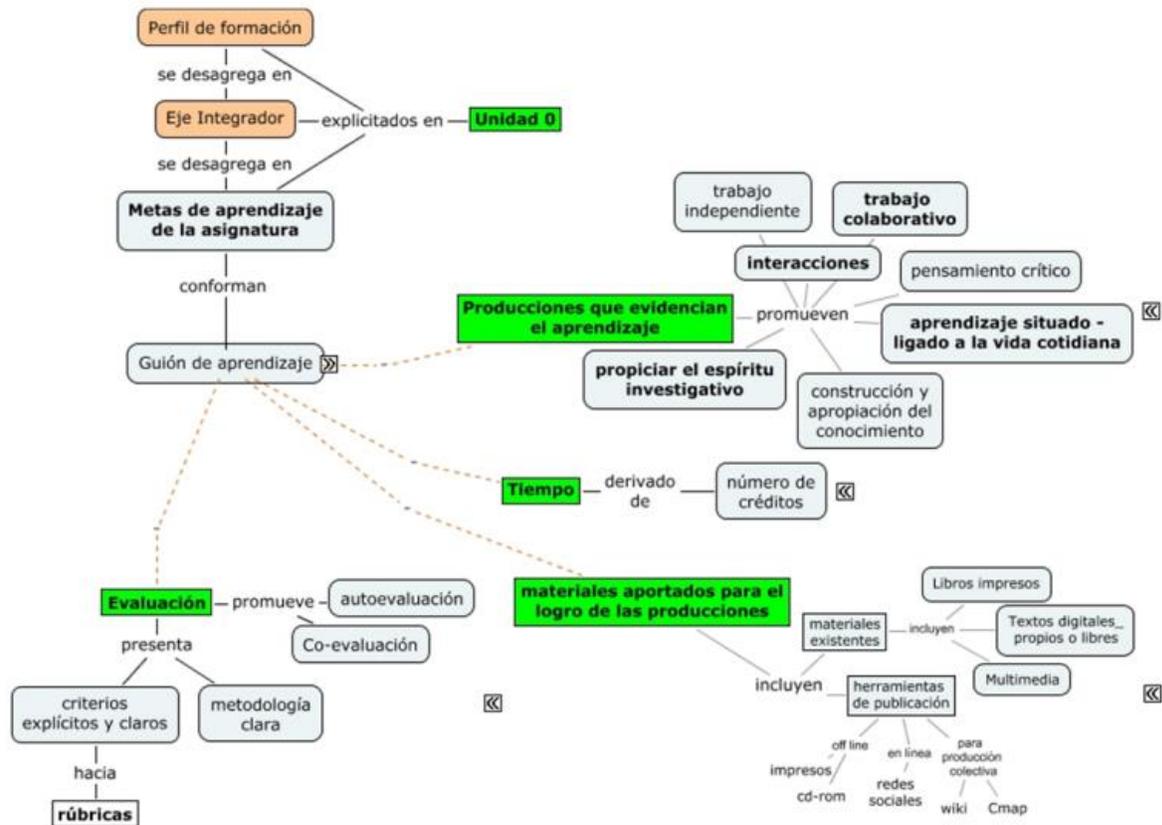
proceso educativo. Por ende, su identificación se tornó trascendental para la planeación y el proseguir de este trabajo. Al respecto de esta estrategia, Barbosa (2011), afirma lo siguiente:

“Un guion de aprendizaje sirve como ruta de navegación (le indica al estudiante a qué se va a enfrentar en el camino) y como regla de juego (en el sentido de informar, antes de iniciar, qué actuación se propone que realicen, cómo la evidenciarán y cómo será valorada)” (p. 9).

Los guiones, como materiales didácticos, están contemplados desde una visión integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues consideran una estructura que, según Barbosa & Barbosa, (2017), contempla aspectos como: i) Unidad cero, la cual introduce a los actores del proceso educativo en la metodología y temáticas a trabajar; ii) Meta(s) de aprendizaje. Identifica el, o los logros a alcanzar; iii) Producto(s). Los cuales evidenciaran el aprendizaje; iv) Materiales. Se identifican como los recursos y fuentes de información para la realización de los productos; v) Evaluación. Son las distintas valoraciones que se pueden otorgar para determinar el alcance de la(s) meta(s) de aprendizaje y vi) Tiempo. Determina el límite de tiempo en que se realizarán los productos.

Esta estructura es indiferente al área de aplicación, pues su composición está pensada para la adaptación de múltiples campos y es un referente base para transferir en ambientes de aprendizaje TICC, desde la perspectiva de verse como un contrato formativo, es decir, el guion es objeto de implementación en escenarios TICC. Una muestra de la estructura de un guion de aprendizaje es apreciable en la siguiente gráfica:

Figura 1 Una estructura de guion de aprendizaje



Nota: Barbosa, J. C. *InnovaCESAL, Reportes de J. C. Barbosa, IPRED-UIS*. 2011.pág. 9.

3.2.5 Aprendizaje autónomo

Como se resalta con anterioridad, la flexibilidad es una característica de los AVA, esta característica hace referencia al rompimiento de las ataduras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, representados por la educación tradicional. En este caso, la flexibilidad promueve un cambio en la parte actitudinal de los estudiantes, establece un comportamiento que trastoca la figura del maestro como único poseedor del conocimiento y transmisor del mismo, lleva al estudiantado a observar caminos para el saber, distintos a los ya conocidos y, a su vez, revela las necesidades propias del individuo en términos de conocimiento; a esto podría llamarse autonomía.

Con lo anterior no se quiere incitar a ver al aprendizaje autónomo como un proceso individual, Solórzano (2017) lleva a ver lo contrario. Para este autor, el aprendizaje autónomo debe ser desarrollado en un ambiente donde todos los actores del proceso educativo puedan confrontar su avance, e incluso insta que este sea compartido. Este mismo autor repasa, de forma muy concisa, algunos apuntes históricos en donde hace referencia a expertos como Confucio, Kant y Freire, los cuales han visto la necesidad y la naturaleza del ser, por concebir el aprendizaje desde una perspectiva emancipadora. Entonces, el aprendizaje autónomo puede contemplarse como una fuente liberadora que genera un ímpetu por la construcción y apropiación de conocimientos desde la autorregulación y la conciencia del individuo por y para sus propios procesos cognitivos (Cárcel Carrasco, 2016).

En la misma línea, Escribano (1995) señala que la propuesta de enseñanza a través de un aprendizaje autónomo se puede perfilar bajo los siguientes pasos: i) Estructura en torno a ejes problemáticos y a intereses relacionadas con el objeto principal de estudio; ii) El profesor/a será fundamentalmente un tutor/a y un facilitador/a; iii) Los estudiantes realizarán funciones de autoestudio, de consulta y de sistematización de su experiencia; iv) El contenido será un instrumento informativo y estará referido al problema específico estudiado y v) La institución deberá facilitar el desarrollo del proceso formativo autónomo en su estructura organizativa y en su apoyo personal a la consecución de tales fines. (p. 10).

3.2.6 *Aprendizaje colaborativo*

El tema de aprendizaje colaborativo ha tomado fuerza en la última década, gracias a innumerables estudios que hablan al respecto. Se entiende por colaboración aquella acción que se hace de manera conjunta con otros seres que, si se aplica al aprendizaje, resultara en aquella estrategia que integra varias personas con el fin de crear conocimiento. El termino de aprendizaje colaborativo, según González & Díaz (como se citó en Lillo, 2013), data de 1950, cuando

Abercrombie indujo a sus estudiantes de medicina para aplicaran un diagnóstico de forma conjunta y no de manera individual. Basado en esto Kenneth Bruffee comenzó a investigar y trabajar el aprendizaje colaborativo desde la década del 70'.

Ahora bien, es posible mirar al aprendizaje colaborativo como un enfoque constructivista, como lo menciona Lillo (2013) así:

“Se ha señalado que el aprendizaje colaborativo puede abordarse desde la perspectiva del enfoque constructivista social, cuya premisa central es que el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social, donde el lenguaje es la herramienta base para mediar tanto en la relación profesor-alumno, como en la relación entre compañeros”.

(p. 2)

En este tipo de aprendizaje, el docente formula actividades con una estructura de aprendizaje intencionado, haciendo que los estudiantes se vean comprometidos en el alcance de los objetivos propuestos (Roselli, 2016). Con esto en mente, el aprendizaje colaborativo tiene la posibilidad de integrarse con las TICC, así lo permite ver García-Valcárcel et al. (2014), cuando menciona que: “Al aprendizaje constructivo-colaborativo se une el trabajo en red, situándonos en el «aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador» (CSCL: Computer Supported Collaborative Learning), como un nuevo paradigma que pone en relación las teorías de aprendizaje con los instrumentos tecnológicos” (p. 2), por tanto, es factible una relación entre las tecnologías y este enfoque educativo, dando como resultado un plus en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2.7 *Competencias informacionales*

Otro de los aspectos relevantes en este proyecto de investigación hace referencia a las competencias informacionales (CI), entendidas como aquellas condiciones que debe poseer un individuo para la apropiación de la información de una manera pertinente y confiable. Al respecto, se puede decir que, una persona es competente informacionalmente cuando sabe

organizar la información, encontrarla y usarla para la creación de conocimiento, tanto propio como para los demás (Hernández et al., 2018).

A partir de este concepto de CI, se puede establecer una perspectiva social en su seno, esta perspectiva muestra el desarrollo de las CI en paralelo a la formación de un sujeto social que, a través de unos criterios críticos y éticos, pueda identificar los factores culturales que afectan el acceso a la información (Barbosa & Castañeda, 2017). Lo anterior otorga una visión holística de las CI, pues no solamente se aborda desde una arista, dado que integra el contexto del sujeto como determinante en la construcción de significados a partir de la información.

Adicional a esto, Hernández-Rabanal et al. (2018), basando en las disertaciones de The Association Of College & Research Libraries, expresa que las CI son comunes a todas las áreas de conocimiento, así mismo que se pueden desarrollar en múltiples escenarios y niveles educativos. Además, señala que, a través de las CI, el estudiante comprende mejor los contenidos propuestos, brindan condiciones para disponer de un espacio de búsqueda más amplio, ayuda al aprendizaje autónomo, fomenta un espíritu crítico y, en especial, contribuye a crear hábitos de relacionamiento con fuentes confiables y el uso de éstas de manera ética.

Por último, cabe señalar que, las CI nunca han estado tan presentes como en la actualidad, pues desde hace mucho tiempo se viene hablando de ellas y han estado en los proyectos educativos de las instituciones, sin embargo, en la actualidad debido al creciente número de fuentes de información (internet, prensa, televisión, etc.) y sus múltiples formatos (audio, video, impreso, etc.), se precisa que la educación forme en estas competencias para poder apropiar y emplear la información de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rubio & Tejeda, 2017).

3.2.8 *Aprendizaje situado.*

Se entiende por aprendizaje situado aquel enfoque educativo que permite el aprendizaje a través del planteamiento de situaciones problemáticas, en las cuales, lejos de una resolución meramente teórica, el estudiante se ve en la capacidad de analizar su realidad, interpretarla y pensar en caminos que otorguen solución (Sagástegui, 2004), por tanto, la existencia de la relación dinámica entre el espacio socio-cultural y el sujeto, se hace imperativa al momento de hablar de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje situado, según Stein (1998), posee cuatro premisas: i) El aprender tiende a las acciones de las situaciones cotidianas; ii) El conocimiento se adquiere situacionalmente y sólo se puede aplicar a situaciones similares; iii) El aprendizaje se forma a partir de un proceso social que abarca formas de pensar, percibir, resolver problemas e interactuar y iv) El aprendizaje no es ajeno al mundo de la acción, sino que existe en entornos sociales complejos compuestos por actores, acciones y situaciones.

Tomando como referencia lo anterior, este enfoque puede permitir la aplicabilidad de la filosofía, pues ya no solo se moverá en el campo de la teoría, su enseñanza tomará el camino de la acción, evaluará la cotidianidad del educando, haciendo reflexión y proponiendo para la vida. La aplicación de estos fundamentos representa un referente importante para la presente propuesta, pues la misma trata de contribuir a fomentar la práctica filosófica como elemento diferenciador y, a su vez, como resultado de la intervención, permitiendo la oportunidad de fortalecer el desarrollo del pensamiento filosófico.

Al mismo tiempo, los ambientes donde se pone en práctica este tipo de aprendizaje, cada vez deben ser más variados para alcanzar los logros propuestos. Al respecto, Lopez et al. (2021), aludiendo a Davies & Bellocchi (2019) afirman que:

“el diseño de espacios más interactivos entre el docente y los estudiantes, así como la posibilidad de alternar una parte reflexiva de los contenidos con actividades prácticas, favorece una mejor comprensión del tema, mayor compromiso con el logro, mayores destrezas pedagógicas del docente y altos niveles comunicativos entre docente-estudiantes y entre pares”. (p. 5)

3.2.9 *Orientaciones para la cátedra de Filosofía desde la institucionalidad*

El ministerio de educación nacional (MEN), en el año 2010, produce un documento para la orientación pedagógica para la enseñanza de la filosofía en la educación media. Dicho documento socializa entre otros aspectos: i) La formación filosófica para el desarrollo de competencias, ii) Las preguntas centrales de la tradición filosófica y iii) Una propuesta curricular, didáctica y de implementación de la Filosofía en la educación media (Gaitán et al., 2010). Estos tópicos orientan a los docentes de Filosofía, en el acompañamiento que deben realizar para obtener unos resultados acordes a los estándares que se han fijado para el nivel educativo nacional. El MEN a través de este documento señala claramente el camino a seguir en búsqueda de la formación integral de adolescentes, los cuales, al acercarse de manera académica al accionar de la filosofía, deben encontrar de forma clara y concisa la construcción de conocimiento necesario a través de una propuesta que puntualice en las necesidades educativas actuales.

Este documento del MEN, no se convertirá en una herramienta limitante, pues desde la misma institucionalidad, se motiva a emprender nuevos caminos que resignifiquen el quehacer docente en su práctica y para el beneficio de la comunidad estudiantil.

Se aclara aquí, que este referente de estado fue soporte para el horizonte de intervención del presente estudio, en particular, en la reformulación de nuevos escenarios formativos con incorporación de TICC.

3.2.10 *Pensamiento filosófico.*

Comprender el pensamiento filosófico debería ser tarea sencilla, puesto que abarca la acción intelectual por medio de la cual un individuo interpreta la realidad y la entiende desde su particularidad y, por tanto, las eventualidades que se puedan suscitar en el ser podrían convertirse en universales o viceversa, como lo diría Miguélez & Raposo (2021): “los problemas de la filosofía son los problemas de la vida” (p. 128).

Desde el anterior punto de vista podemos decir que, la Filosofía se sitúa en la realidad del hombre, a partir de la toma de conciencia por su existir de tal forma que, el solo hecho de pensar en sí mismo contempla la necesidad de formular una serie de preguntas; este último término se erige como elemento clave de la filosofía, volviéndose indispensable para el abordaje de la asignatura y, a su vez, el centro dialéctico de cualquier pensamiento filosófico (Madera, 2012).

Entonces, si vemos a la Filosofía adyacente a la pregunta y, por ende, a cualquier proceso de pensamiento filosófico bien vale decir que, esta disciplina no puede estacarse en la memorización y repetición de saberes, como así lo hace ver la Unesco (2011) cuando enuncia que es necesario que la Filosofía prolongue su esencia hacia la acción, que tome partida en la realidad y se manifieste de tal forma que sea parte de la cotidianidad del individuo.

Por último, se hace válido afirmar que, el abordaje de la Filosofía es un camino interesante y lleno de matices, pues es factible encontrar el sendero más confortable y agradable para nuestro intelecto, como podemos hallar una serie de obstáculos que conlleve al tedio por no vislumbrar un horizonte. Es así que, pretender enseñar la Filosofía se ha vuelto un complejo sistema de memorización y, por eso, el término de pensamiento filosófico insta a la búsqueda de la práctica de la crítica, el análisis y la argumentación, por encima de la repetición de teorías y conceptos.

Se enfatiza que, la formación para el desarrollo del pensamiento filosófico, fue el énfasis transversal de la propuesta de intervención, intención que buscó estar apoyada en la incorporación asertiva de TICC como instancia de mediación pedagógica.

4 Diseño metodológico

4.1 Contextualización de la investigación

Para el trabajo de investigación realizado, se contó con la participación de estudiantes de grado undécimo de una Institución Educativa del municipio de Guaitarilla (Nariño, Colombia). Esta institución está ubicada en el municipio de Guaitarilla, en el departamento de Nariño, y su actividad la desarrolla en área urbana, a 900 Mts de la plaza principal. La modalidad de la institución es técnica en sistemas en asociación con el SENA. La formación la realiza en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica.

En cuanto a los estudiantes participantes de la investigación se puede enunciar que, éstos promediaban la edad de 16 años, donde la menor era de 15 años y el mayor es de 18 años. En cuanto a la situación socioeconómica se puede mencionar que dicha población tenía características similares, en donde la estratificación se localizaba desde el estrato 1 hasta el estrato 3. En esta población casi un 70% tenía su residencia en el casco urbano, mientras que la proporción restante se ubicaba en veredas cercanas al municipio. En cuanto a la actividad económica de sus familias, un 60% estaban ligadas al agro, mientras que los restantes se desempeñan como jornaleros, comerciantes, transportadores y empleados de empresas públicas.

El 60% de la población se trasladaba a la institución educativa caminando, el 10% de esta población contaba con algún vehículo motorizado que ayuda a su desplazamiento y el 30% utilizaba el sistema de transporte escolar. En cuanto a su conectividad, el 77% poseía acceso a internet en el hogar y un 33% debía desplazarse a casa de familiares o cibercafé para lograr una

conexión a internet; así mismo se puede mencionar que, un 30% la población poseía computador, y la mayoría tenía disponible un celular.

Es digno mencionar que, los estudiantes, debido a la situación sanitaria que atraviesa el mundo y, en particular, el municipio de Guaitarilla, se encontraron mentalmente dispersos por el cambio de estrategia en la formación académica; les resultó complejo autoinfligir un horario para el desarrollo de sus actividades, así mismo algunos estudiantes mostraron síntomas de estrés por el nuevo ritmo de combinación entre de trabajos, talleres y labores hogareñas.

4.2 Metodología

En base a la problemática planteada, la justificación, el marco teórico y los objetivos, fue favorable postular a la investigación acción (IA) como la metodología propicia para encarar el proyecto, debido a su carácter cualitativo y su naturaleza cíclica, en donde cada paso está planeado para valorar la realidad educativa donde toma lugar la investigación. Sumando a esto, la IA toma partida desde una situación problémica, en donde las personas aprenden a identificarla y actuar para mejorarla (Checkland & Poulter, 2006). Esta naturaleza cíclica se conforma por una dinámica en espiral, donde cada momento toma protagonismo y, al finalizar la secuencia, se puede volver a comenzar teniendo en cuenta, de forma inexorable, la determinación del paso anterior, por tal motivo, llamaremos fase a cada uno de estos momentos (Sagastizabal & Perlo, 2002).

Mediante la dinámica de esta metodología, se es permitido hacer una intervención abstraída y dialéctica capaz de reformular diagnósticos, planes y reflexiones. Así, la IA se estructura en cuatro fases básicas que, según Latorre, (2005) se pueden describir así:

1. **Plan de acción:** Esta fase comprende la visualización y comprensión del problema y su naturaleza, el diagnóstico inicial de diversos aspectos relevantes para la investigación, la contextualización de escenarios y participantes, entre otros. Esta fase permite el diseño de

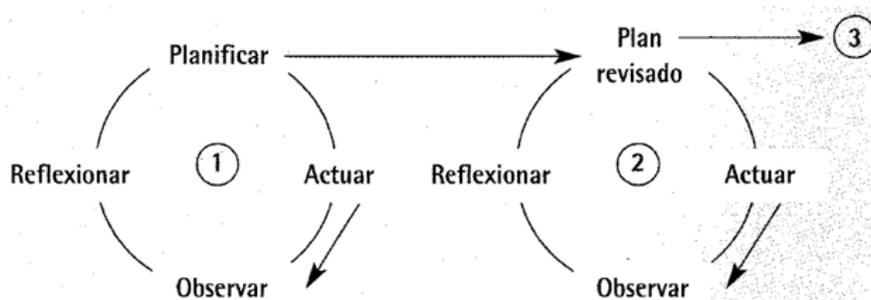
una estrategia clara para afrontar y ejecutar las acciones posteriores, es decir, el producto de esta fase estará representado en el diseño de la intervención.

2. **Acción:** Es el momento cuando el plan de acción cobra vida. Aquí, todo el diseño y las consideraciones del primer paso se hacen práctica. Esta fase, en la perspectiva de la IA, exige la necesidad de ser observada.
3. **Observación:** Esta fase se ejecuta paralelamente con la acción, es posible decir que coexisten para su funcionamiento. Es en la observación donde se brindan los principios generales para la documentación de la experiencia, en la cual recaerá la reflexión del proceso de IA. En pocas palabras, es el registro de la acción, es su memoria.
4. **Reflexión:** Sin duda es la indagación de la realidad observada. Es el punto final de un ciclo y el inicio de otro. La reflexión es el proceso analítico de la experiencia de intervención y, a su vez, del comparativo de momentos de diagnóstico. Esta fase permite extraer el significado de los datos obtenidos desde la fase de observación y, a su vez, identificar “la variación” que tuvo el plan de acción después del primer ciclo.

A continuación, se observa una representación de las fases de la IA, desde los planteamientos de Latorre (2005).

Figura 2

Estructura cíclica del proceso de IA.



Nota: Latorre, A. Investigación-Acción conocer y cambiar la práctica educativa. GRAO. Barcelona 2004. pág. 32.

Como complemento, en el cuadro siguiente es posible observar, de manera particular, cómo cada fase se verá implementada con sus posibles etapas y acciones para desarrollo del proyecto, desde la perspectiva del logro de los objetivos propuestos y desde el horizonte mismo de la IA.

Tabla 1

Fases y acciones de la IA

Fase I: Plan de Acción	
Etapa Diagnóstico	<p>I: Acción 1a – Planeación de diagnóstico: Planteamiento de una estrategia (técnicas e instrumentos) que permita un acercamiento más profundo al problema en sus dos aristas definidas: i) Fortalezas y debilidades de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, en particular, las competencias que los educandos evidencian para el desarrollo de la materia. El énfasis de la mirada debe estar centrado en la detección de elementos a favor o en contra del desarrollo del pensamiento filosófico y ii) Incluye la determinación de posturas de los educandos hacia la formación en entornos de aprendizaje TIC, así como la cercanía con la disposición y uso de recursos TIC en la población participante.</p> <p>Acción 1b – Autorización de los participantes: Diseño de consentimientos informados y/o asentimientos informados. Estos documentos son el respaldo para la participación en el diagnóstico y las siguientes fases de la investigación.</p>

Acción 2a – Autorización de los participantes: Firma de consentimientos informados y/o asentimientos informados.

Acción 2b – Ejecución de diagnóstico: Implementación de las técnicas e instrumentos previstos en la Acción 1. Esta ejecución ha de estar precedida de una determinación de tiempos de aplicación, en función de la población objetivo.

Acción 3 – Reporte de diagnóstico. Representa el compromiso con la descripción y explicación del problema, Es caracterizar la situación problema y de la disposición y uso de TIC de forma amplia y lo más discriminada posible. Representa una producción textual que manifieste de forma explícita lo encontrado en el diagnostico en donde sea posible responder los interrogantes del qué, cómo y por qué.

Exige un análisis y reflexión de aspectos relevantes que aporten a la identificación y contextualización de espacios y participantes afectados por la problemática; los aspectos que atañen pueden estar en categorías desde la parte socioeconómica hasta la emocional. Exige una descripción y explicación de la realidad a afrontar.

Etapa II: Acción 1 – Proceso Heurístico: Diseño de protocolos que apoyarán las actividades del acceso, la valoración y el uso de fuentes de información

Revisión especializadas en dos horizontes: i) El problema en el contexto de las TICC y la IA como referente metodológico y ii) Los referentes del marco teórico.

Documental

Incluye:

- Acción 1.1 – Protocolo de búsqueda de información: Determinación

de tópicos como fechas de publicación, idiomas, estrategias de búsqueda (ecuaciones booleanas), recursos de información, etc.

- Acción 1.2 - Protocolo de evaluación de información: Formulación de lineamientos bajo premisas como: normas de revisión, criterios de exclusión, criterios de inclusión y asesoría en la revisión. Esto permitirá evaluar si el documento es proclive a su uso.
- Acción 1.3 – Protocolo de uso de información: Estrategia para la selección de los conceptos, teorías y procedimientos puntuales que se usaran para respaldar la investigación.

Acción 2 – Proceso Analítico: Valoración que da cuenta de la información seleccionada en el proceso heurístico. Representa el ejercicio de determinar, de manera continua, los referentes que aportarán el desarrollo del estudio.

Etapa III: Diseño de la Intervención

Acción 1 – Reflexión del problema en el contexto de y con las TICC: Se exige una pertinente revisión y análisis de la influencia de la tecnología en el marco del tema y, en particular, del problema de investigación en sus dos aristas. El producto de la revisión documental es la base para concretar esta acción.

Acción 2 – Formulación de una propuesta general o de mundo: Corresponde al diseño de una propuesta en un ambiente de aprendizaje TICC y con TICC, orientada a apoyar la formación en filosofía, en el marco de la educación media. Se espera que esta propuesta se constituya en un referente para otros contextos que aborden una problemática análoga en el contexto de la educación media.

Acción 3: Formulación de parámetros para la “selección” de recursos TIC en correspondencia con el contexto de intervención y las características de la población objetivo.

Acción 4 – Propuesta particular: Diseño de una propuesta de intervención en correspondencia con la propuesta de mundo y, en especial, en correspondencia con el énfasis en el desarrollo del pensamiento filosófico, las particularidades del contexto participante y los recursos que sean seleccionados futo de la aplicación de los parámetros para la implementación de entornos de aprendizaje con TIC.

Fase II: Acción

Etapa I: Control de la acción Acción 1 – Construcción de cronograma de la acción: Demanda la creación de un cronograma que delimitará los tiempos de la intervención para lograr los apartes establecidos en el cronograma general

Etapa Ejecución II: Acción 1 – Ejecución de la propuesta particular: Con el diagnóstico realizado y la propuesta de intervención ajustada al contexto, se adelanta la intervención diseñada. Desde el horizonte de la IA, se considera el primer ciclo.

Fase III: Observación

Etapa Definición de los parámetros de observación de la intervención I: **Acción 1** – Determinación de los horizontes de observación: En base a, y teniendo en cuenta las unidades de análisis de información, se determinan de los tópicos que guiarán la recolección de la información en las dimensiones como: el observar, preguntar/interactuar o análisis de productos o huellas. En la observación es posible realizar un seguimiento a las acciones del

estudiantado, su interacción con el ambiente de aprendizaje, sus pares y el docente. En cuanto a preguntar, se hace factible entablar un diálogo que permita evidenciar los cambios que surgen a partir de la intervención como también se lo puede corroborar con el análisis de los productos de aprendizaje particulares.

Acción 2 – Determinación de las unidades de análisis: En esta acción se pretende hacer escogencia de los roles y los procesos a las cuales se realizará un seguimiento en la intervención. Es claro que, el desempeño de los participantes y el aporte de las TIC son unidades de análisis determinantes.

Acción 3 – Determinación de las unidades de información: Esta en correspondencia con las unidades de análisis y hace referencia a la dinámica en que el docente investigador, un par disciplinar y los estudiantes participantes.

Etapa II: **Acción 1** – Determinación de técnicas, protocolos y/o instrumentos de Escogencia de observación: Representa la escogencia de las herramientas que apoyarán la técnicas, recolección efectiva de la información requerida. De manera imperativa, y protocolos y/o para los participantes, estará el compromiso con un diario de campo. En instrumentos ello, y dependiendo del registro que se obtenga de la experiencia, se proyecta el uso de técnicas e instrumentos de tipo interacción.

Fase IV: Reflexión

Etapa I: **Acción 1** – Indagar e interpretar: Reflexión sobre lo vivido. En esta óptica, Extracción de la la experiencia de la acción cobrará sentido cuando, de forma exhaustiva, se

significación de los datos. permita la indagación de la intervención desde el tratamiento analítico de los datos recogidos. En otras palabras, se estudia la información acopiada para establecer si el horizonte de la investigación obtuvo el avance previsto y, a su vez, encontrar vacíos que pudieron darse en el camino de la misma, para encaminar, a posteriori, un segundo ciclo teniendo en cuenta los efectos de la intervención.

Acción 2 – Identificar la variación: Se pretende dar cabida a una reflexión que permita valorar cambios después de la experiencia de intervención. Se hace necesaria una mirada introspectiva para determinar si existieron transformaciones y en qué nivel, de esta forma se obtienen elementos pertinentes para la proyección de un segundo ciclo y, en particular, la sostenibilidad de la propuesta en la institución educativa.

Etapa II:
Sistematización de la reflexión. **Acción 1** – Comparación: En este momento se realizará un comparativo entre el diagnóstico inicial y los resultados que arrojen la significación de los datos extraídos. Esto se lleva a cabo a través de un análisis categorial, y tendrá apoyo de software especializado para análisis cualitativo (AtlasTi, Nvivo u otro según corresponda), a fin de encontrar un soporte fundamentado para la elaboración del informe final.

Acción 2- Reformulación de propuesta. Representa un compromiso con la sostenibilidad de la propuesta de intervención. Se aborda, desde una visión pragmática, los resultados expuestos por la comparación y, de ella, saldrán los aspectos a mejorar, que deberán tenerse en cuenta desde el nivel organizativo en la institución para la continuidad de la propuesta.

5 Desarrollo metodológico

5.1 Plan de acción

La fase de plan de acción fue prevista y ejecutada desde tres etapas: un diagnóstico, una revisión documental y el diseño de la intervención. Estas etapas se pormenorizan a continuación.

5.1.1 *El diagnóstico*

Para todo proceso investigativo es de valiosa importancia, y de carácter imperativo, contar con el consentimiento informado de parte de los sujetos que hacen parte del mismo, por tanto, antes de adelantar cualquier acción se solicitó a los estudiantes involucrados, el diligenciar el formato de asentimiento informado (anexo 1), teniendo como resultado un total de 22 estudiantes que aceptaron participar del estudio en cuestión.

Ahora bien, en consideración a la propuesta formativa que se implementó, y bajo la metodología de la investigación acción, en donde sus fases están propuestas así: plan de acción, acción, observación y reflexión; se propuso realizar un primer acercamiento a la realidad de los estudiantes bajo dos aristas que, abordadas con precisión, brindaron valiosos detalles para la construcción de la propuesta y su posterior implementación.

Dichas aristas fueron consideradas y pensadas así: i) **El énfasis del uso de la tecnología en la formación.** Si bien, el estudio se basa en un trabajo pedagógico, ello se proyectó desde la mirada sobre la integración de la tecnología en los procesos educativos para el mejoramiento de la formación, por tanto, una parte del diagnóstico estuvo estar dirigido a indagar lo relacionado con las TIC en la cotidianidad del estudiante y en su parte formativa. Este horizonte se abordó con el diagnóstico 1; y ii) **El desarrollo del pensamiento filosófico.** Con la propuesta, se buscó el fortalecimiento del pensamiento filosófico, tomando como andamiaje un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), por tanto, se hizo necesario conocer sobre la cercanía del estudiante con este

aspecto, la injerencia en su vida y las discrepancias o compatibilidades que puede llegar a tener en su formación integral. Esto se abordó con el diagnóstico 2.

De este modo, el diagnóstico contó con dos cuestionarios a modo de encuesta, basado cada uno en las aristas antes mencionadas; el primero contempla la formación en filosofía y contiene siete preguntas, seis de ellas de selección múltiple con única respuesta y una pregunta abierta. El segundo cuestionario contempla la relación del educando con las TIC, cuestionario contiene siete preguntas de selección múltiple con única respuesta, en la última de ellas, se propone que el estudiante otorgue una justificación.

El diagnóstico (anexo 2) se realizó a través de una herramienta de la familia Google, la cual está disponible para la creación de formularios de variados tipos. Google Forms, según Leyva et al., (2018) permite, entre otras cosas: i) Crear, editar, modificar, adecuar y publicar formularios en línea (para realizar encuestas de opinión, inscripciones, recopilación de información, etc.); ii) Insertar imágenes y videos al formulario; iii) Elegir el tema del formulario utilizando plantillas prediseñadas o imágenes y logos propios; iv) Una variada tipología de opciones de preguntas y respuestas (opción múltiple, texto a completar, respuesta corta, párrafo, elegir de una lista, etc.); v) Trabajar individualmente o de forma colaborativa a distancia; vi) Editar, chatear y comentar en tiempo real junto con otras personas; vii) Compartir formularios en sitios web, por mail o enviando un enlace, concediendo permisos de edición o solo de lectura; viii) Descargar e imprimir formularios; ix) Generar en forma automática un primer tratamiento de estadísticos básicos; y x) Exportar los datos en una hoja de cálculo para realizar diferentes análisis y tenerla disponible en Google Drive.

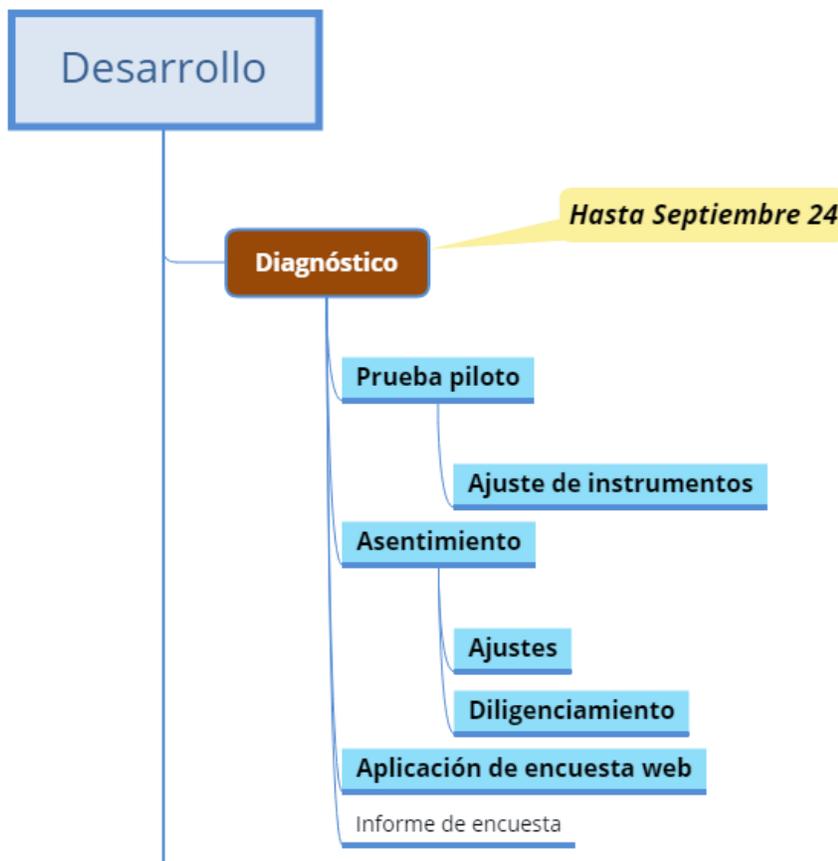
Por lo mencionado anteriormente, la herramienta Google forms permitió la recopilación de datos necesarios para apoyar la pertinencia del estudio, puesto que los detalles brindados

establecieron los lineamientos, la guía para una contextualización entre la problemática que afronta la investigación y el objetivo de la misma.

Desde la dimensión organizativa, el diagnóstico se estructuró en varios elementos, los cuales se muestran en la figura siguiente.

Figura 3

Estructura del diagnostico



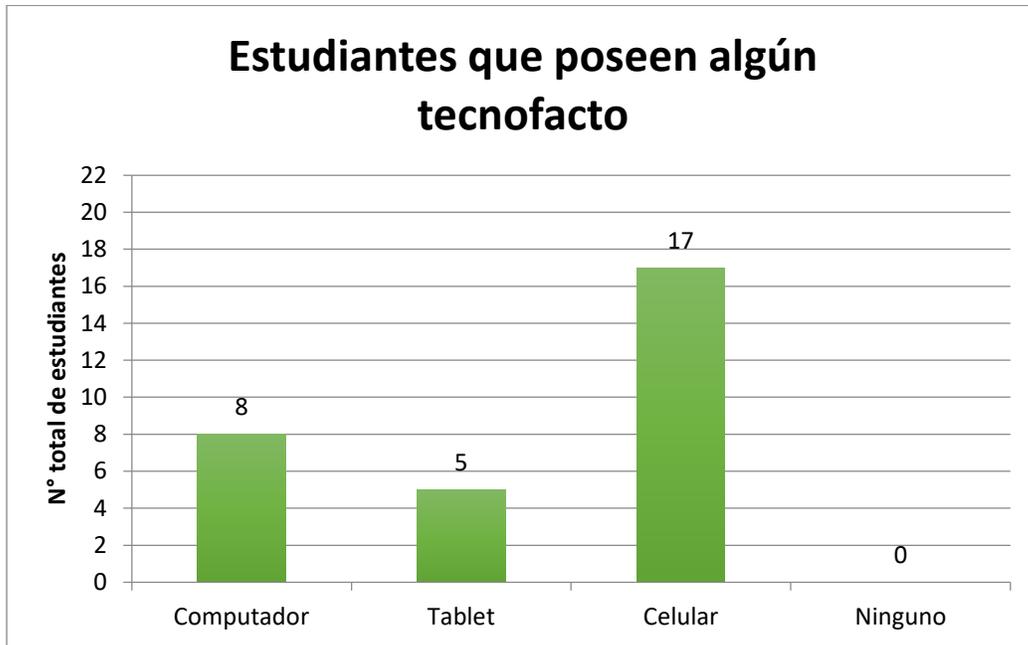
Fruto del diagnóstico realizado se hace posible mostrar, a modo general, una serie de graficas que ilustran las respuestas de los estudiantes.

Diagnostico 1 – formulario 1

Respuestas a la pregunta 1. Escoge los elementos con los que cuentas en casa.

Figura 4

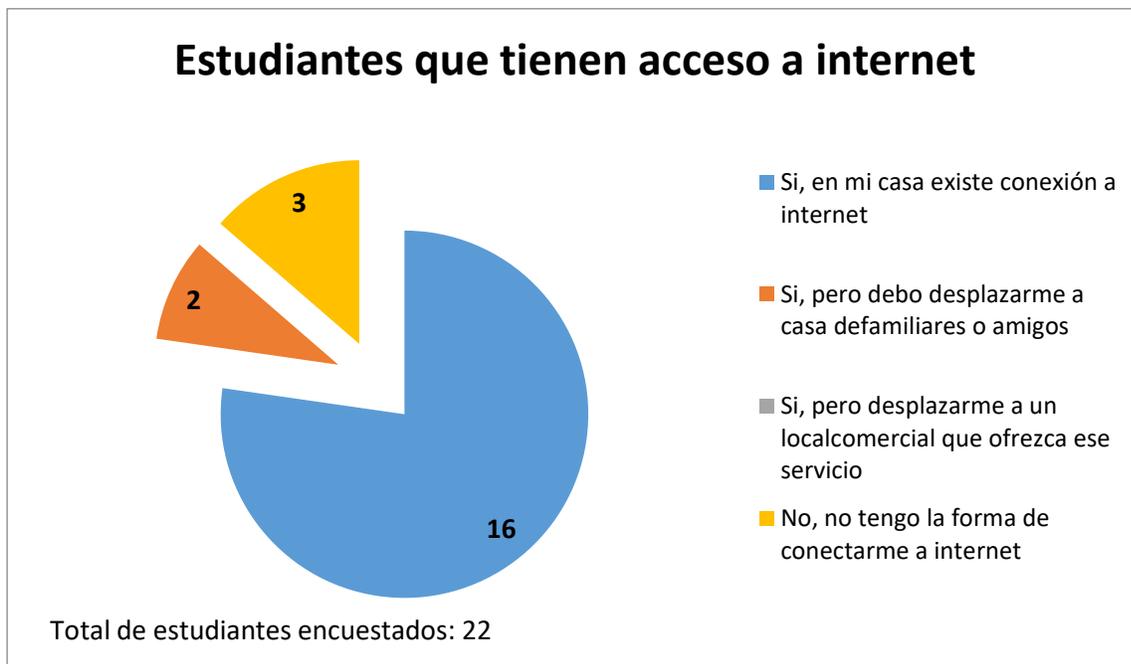
Número de estudiantes que manifiestan posesión de tecnofactos por parte del estudiantado



Respuestas a la pregunta 2. ¿Tienes acceso a internet?

Figura 5

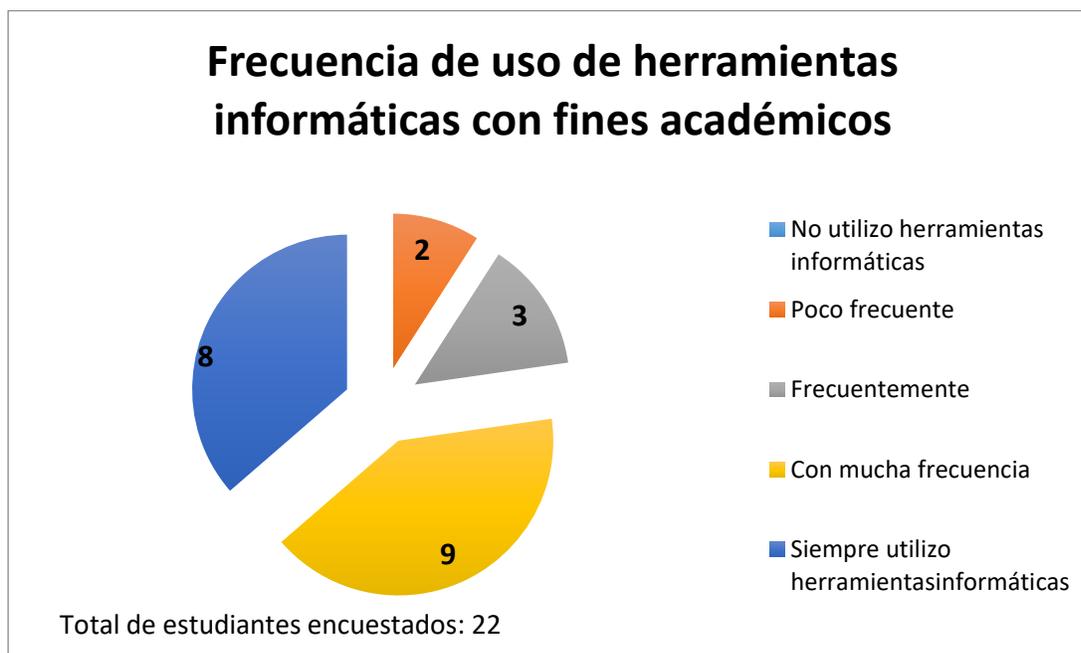
Número de estudiantes con acceso a internet en diversos espacios.



Respuestas a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia utilizas herramientas informáticas para tus actividades académicas?

Figura 6

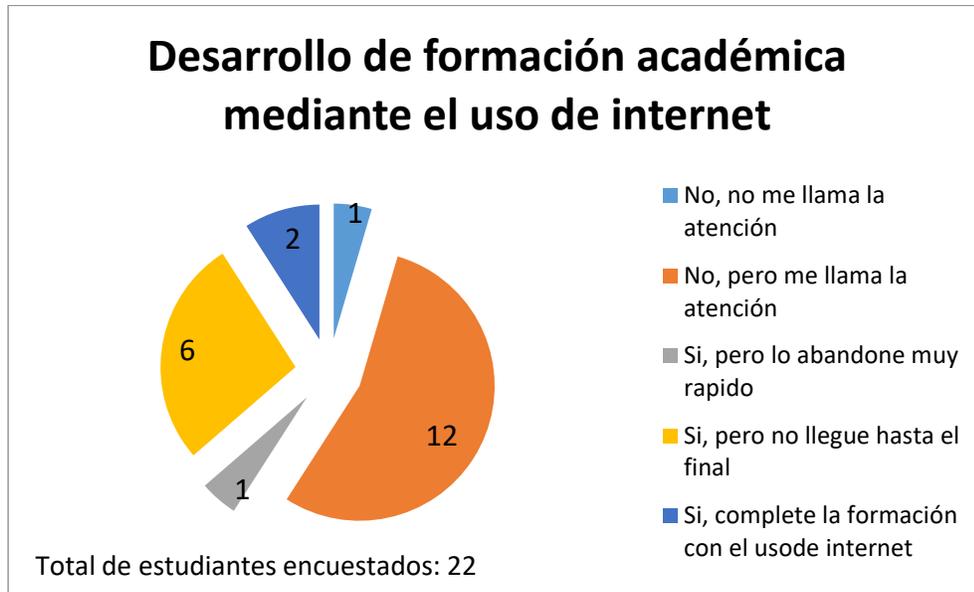
Frecuencia de uso de herramientas informáticas con fines académicos.



Respuestas a la pregunta 4: ¿Has desarrollado alguna formación académica mediante el uso de internet?

Figura 7

Número de estudiantes que han utilizado el internet para formarse académicamente.

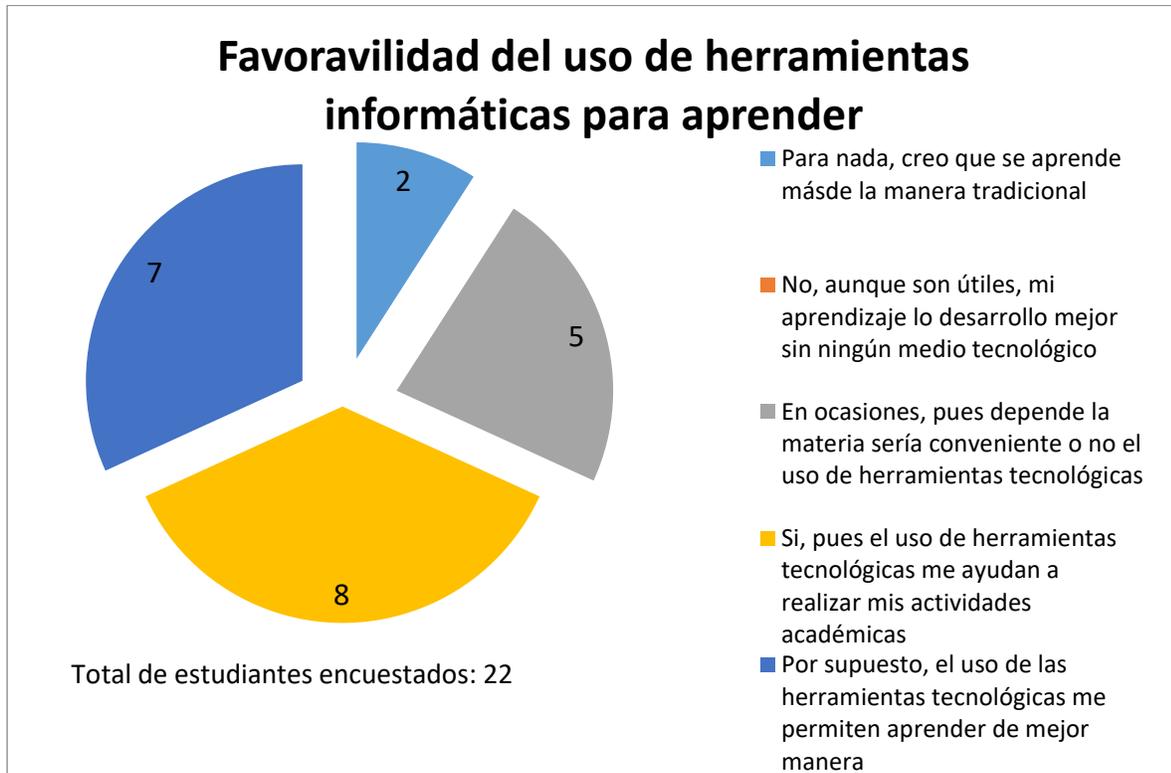


Respuestas a la pregunta 5:

¿Crees que es necesario el uso de herramientas tecnológicas para el proceso de aprendizaje?

Figura 8

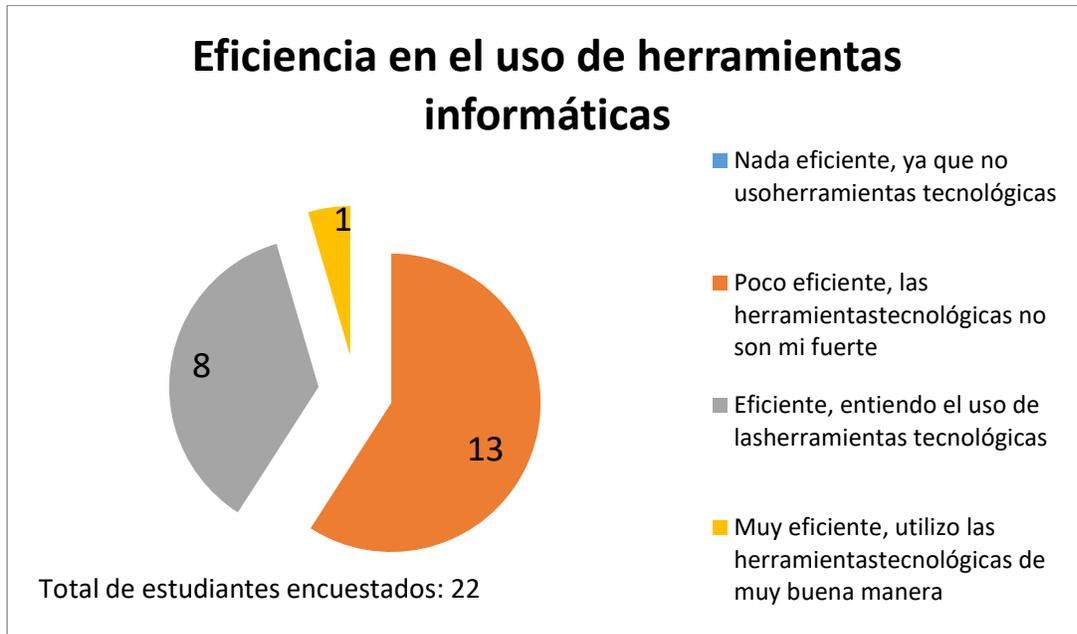
Favorabilidad del uso de herramientas informáticas para el aprendizaje.



Respuestas a la pregunta 6: ¿Qué tan eficiente eres al momento de usar herramientas tecnológicas?

Figura 9

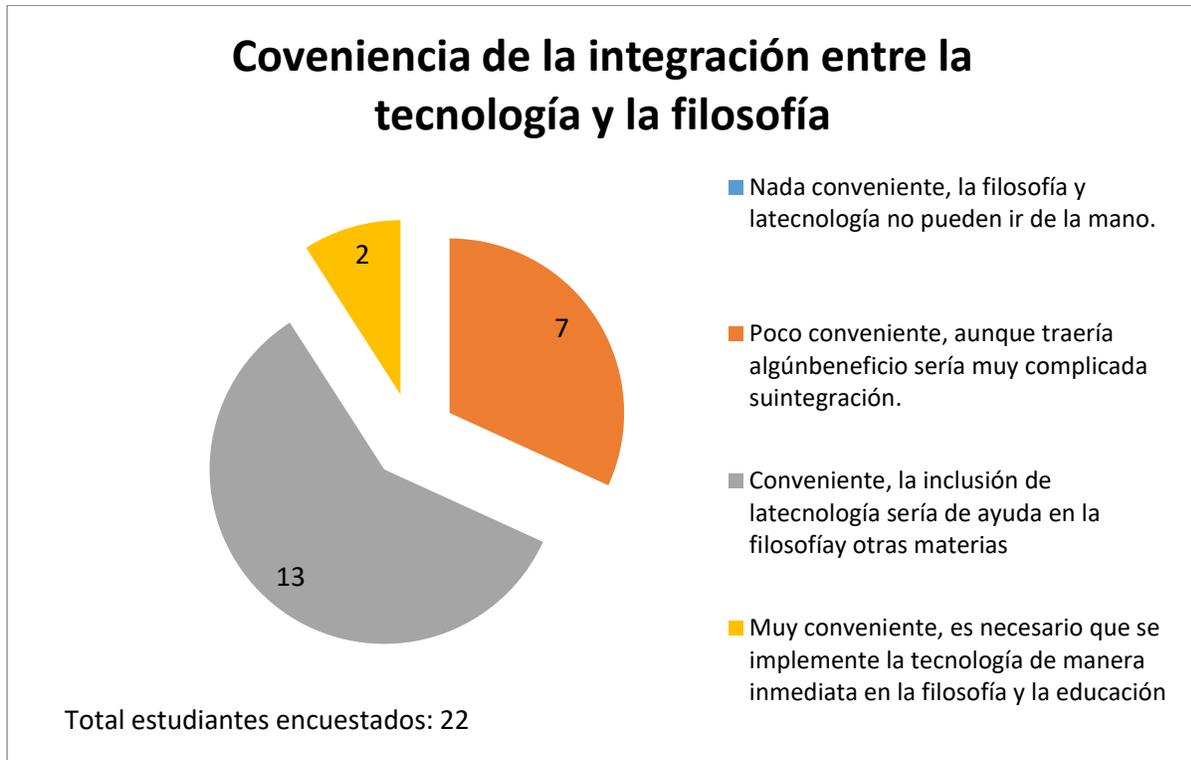
Estudiantes que manifiestan nivel de eficiencia en el uso de herramientas informáticas.



Respuestas a la pregunta 7: ¿Ve conveniente la incorporación de tecnología para apoyar el proceso de formación en filosofía?

Figura 10

Conveniencia de la transversalidad entre la tecnología y la filosofía.



Los resultados, en un principio, permitieron ver la cercanía del estudiantado con los tecnofactos y la conectividad a internet; de esta forma se pudo tener claridad de que, en el contexto, ningún estudiante carecía de un elemento que le permitiese participar en la experiencia formativa, pues al menos contaban con un teléfono móvil.

En relación con la conectividad, fue posible identificar que 16 estudiantes, desde sus hogares, tenían una conexión a internet, 2 estudiantes podían tener acceso, si y solo si, se desplazaran a casa de un familiar o amigo, y solamente 3 estudiantes no tenían forma alguna para acceder a dicho medio, condición que fue base para la proyección de la implementación respectiva. Además, desde el diagnóstico se reconoció que 9 estudiantes, lo que corresponde a un 42%, utilizan de forma escasa las herramientas informáticas con fines académicos, lo que pudo

indicar que su cercanía a las TIC está relacionada con otros escenarios (comportamientos o aspectos del entretenimiento) y no como apoyo a su formación intelectual.

Lo anterior se apoya en la apreciación de la pregunta número 4 en la cual, solamente dos estudiantes revelan que han terminado algún curso haciendo uso de plataformas online y más de la mitad de los sujetos manifestaron no haber tenido cercanía con una formación académica apoyada en la web; así, se hace visible que las TIC están en un plano diferente al que se buscó desde el proyecto, el cual se inscribe en la integración de las nuevas tecnologías con ámbitos netamente académicos o intelectuales, proyectados a la construcción del conocimiento y más específicamente en la formación filosófica.

Sumando a esto se les preguntó a los estudiantes acerca de la importancia de las herramientas tecnológicas en su proceso de aprendizaje y también, acerca de su propia eficiencia en el uso de las mismas. Las respuestas otorgadas señalan una realidad disruptiva puesto que, por un lado, manifiestan la importancia superlativa de las TIC en los procesos de aprendizaje, pero a su vez, confiesan su poca experticia en el manejo de las mismas; señal inequívoca que reafirma la anterior idea donde las TIC están ejecutándose con fines diferentes a lo educativo.

De lo anterior y apoyándose en la observación directa por parte del docente sobre el alumnado, se pudo establecer que, los estudiantes estaban en un punto álgido, donde la falta de competencias informacionales y el apego a las TIC únicamente por diversión, deslegitiman la idea del aprendizaje con la mediación de las nuevas tecnologías. Por tanto, este diagnóstico, en su momento, reforzó la importancia de emprender el proyecto como parte fundamental para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptando un escenario que no se había auscultado desde la institución educativa y, en particular, para el trabajo escolar. Además, dadas las condiciones estudiantiles e institucionales, el diagnóstico reveló la posibilidad de implementar un escenario diferente para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

Diagnóstico 2 - Formulario 2

La ejecución de este diagnóstico estableció un punto de partida sobre la postura de los estudiantes con respecto a la importancia de la filosofía en su vida, el cómo y el porqué del pensamiento filosófico para el mejoramiento de situaciones comunes, cotidianas, que son parte de la formación integral del estudiantado y desde las cuales exigen un pensamiento reflexivo y acorde a su entorno. Por tanto, las respuestas aquí encontradas manifestaron la urgencia de contribuir a cambiar el paradigma en el que está inscrita la formación en filosofía, como materia de la secundaria. Aquí se encuentran algunos hábitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que gracias al diagnóstico se han podido identificar y entre los cuales se resaltan la apatía hacia la materia, la falta de transversalidad entre áreas, la obligatoriedad como único elemento para el estudio de la filosofía, entre otros.

En primer lugar el diagnóstico posibilitó la mirada desde el interrogar al estudiantado y, de forma general, acerca de la importancia de la filosofía en las personas, a cuya pregunta las evidencias señalaron que, 16 estudiantes no la consideran importante, pues sus postulados aluden a un ámbito académico pero no al acercamiento al hombre y su existir; esto implica que, el estudiantado distingue dos escenarios, la académica, representada por las instituciones educativas, cercanas o alejadas de su mundo, es decir, espacios en donde realizan actividades que tienen que ver, o no, con las situaciones que viven diariamente y que se ejecutan en su comunidad, por tanto, el otro escenario es aquel donde deben enfrentar retos que le impone la sociedad y donde toman la experiencia como único medio para su enfrentamiento y resolución.

De esta forma, al ver que la filosofía, en gran medida, aplica para la parte académica, y no para la cotidianidad de las personas, no se hace posible su aplicación, esta aseveración se hace comprensible desde las respuestas que involucra la filosofía con la praxis del pensamiento filosófico en situaciones problema de la vida. Tres estudiantes manifestaron que han utilizado la

filosofía para la resolución de dichas situaciones, pero la mayoría indicó que nunca ha dado utilidad a la misma para poder salir avante de una situación compleja, lo que permite inferir que, la manera como se ha brindado la filosofía como parte del currículo de la institución, se instalada como una debilidad del proceso enseñanza-aprendizaje al no tener en el desarrollo de su práctica, la proximidad con el vivir del estudiante.

En parte, lo anterior se debe a la mirada inquisidora que poseen los estudiantes sobre el estudio de la filosofía, pues sus respuestas argumentan que dicha materia establece preceptos para problemas complejos que no están ligados a sus vivencias y, por tanto, solo se debe comprender como un requisito académico dentro de su vida estudiantil, de tal manera esta concepción manifiesta una debilidad del proceso educativo de la filosofía, al no ser un insumo para el beneficio de las personas.

Además, uno de los interrogantes buscó examinar qué tan cercana ven a la filosofía con la formación ciudadana. Los resultados no están lejos de las anteriores reflexiones, pues 13 estudiantes consideran que la filosofía se aleja de las ciencias sociales, no ven una transversalidad entre la economía, la política, la geografía, la historia, y otras disciplinas, con los postulados filosóficos, por tanto, su formación en dichas competencias no son responsabilidad de la materia de filosofía y, de esta forma, se aleja de dicho componente, lo que implica nuevamente, una debilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la falta de transversalización de las áreas.

5.1.2 *La revisión documental*

Una vez diagnosticada la situación tanto del relacionamiento del estudiante con las TIC, como la importancia o la opinión que genera la filosofía en el mismo, se procedió a realizar un proceso heurístico de protocolos que garantizaran el acceso, la valoración y el uso de la

información que apoyara el estudio, atendiendo algunos aspectos relevantes aportados desde el diagnóstico inicial.

Estos protocolos fueron fruto del trabajo desarrollado en la Maestría en Informática para la Educación desde el módulo de “Competencia informacional” de la Universidad Industrial de Santander (Colombia) y que se reseñan en el apéndice B.

En tanto, una vez ejecutados dichos protocolos, se pudo determinar que, los referentes conceptuales, teóricos y procedimentales relacionados con el aprendizaje situado, como estrategia de aprendizaje; el guion de aprendizaje, como el andamiaje para la estructura de propuestas formativas; y los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), como escenarios para facilitar tales propuestas, eran los referentes indicados para la investigación, dando muestras claras de idoneidad para el logro de los objetivos propuestos.

Los protocolos tuvieron injerencia directa en el marco teórico, pues su construcción ayudó a la escogencia del material correcto para el avance del proyecto desde sus primeras etapas, y para la construcción del documento que da cuenta del trabajo realizado. Así, cada protocolo permitió, por medio de aspectos selectos, emplear criterios que dieran un sustento a la propuesta de investigación y, al tiempo, concretar de forma idónea la realidad a la cual debería ajustarse las acciones a seguir.

5.1.3 *El diseño de la intervención*

Reflexión del problema en el contexto de y con las TICC .

La actualidad decanta por la tecnología, ve en ella el súbito paso de la evolución social, esto en parte a los privilegios de su avanzar, por ello no es de asombrarse que todo aspecto de la vida este migrando a su campo de acción (López & Velásquez, 2008). Esta estrecha relación que la sociedad pretende entablar con el ámbito tecnológico, no es más que el resultado indemne de

su trasegar en la historia. Sin embargo, cabe la interrogante que indague sobre un posible efecto letárgico en la dinámica social, aquella que resulta del reconocimiento del otro en su estado material y no solo el que proyecta a través de un canal cada vez más digital.

Si acercamos lo anterior a la parte educativa es posible encontrar dos miradas, la primera un tanto utópica debido al carácter idílico que pretende dársele a la tecnología como elemento imprescindible para la académica del futuro, en parte a ese afán, hablado con anterioridad, de migrar el existir humano a escenarios digitales; y la segunda mirada un tanto osca con el apoyo que pueda realmente, dar la tecnología a los procesos educativos, en parte por el sentir de las personas al abrumarse por los cambios y la adaptación que exige la tecnología (Toffler, 1993).

Ahora bien, desde el proceso de la revisión documental se pudo encontrar que, existe una marcada, aunque no abordada o explícita, relación entre la tradicionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje y la visión de un carácter puramente teórico de la filosofía en los estudiantes de secundaria pues, aunque existen aproximaciones para relacionar algunas estrategias propias de las TICC con la enseñanza de la filosofía, son incipientes y generan un vacío a la hora de trazar su continuidad o bien, internan a las TICC como un instrumento más. Ejemplo de ello podemos encontrarlo en la obra de Gustavo Schujman (2019), en la cual se manifiesta:

“El uso de las TIC en el área de Filosofía enriquece notablemente el trabajo en el aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, facilita el acceso a textos clásicos de la Filosofía gracias a la posibilidad de obtenerlos, consultarlos o descargarlos de la web. De este modo, las y los estudiantes pueden acceder a las obras de los filósofos sin intermediaciones, evitando la lectura fragmentada de estos textos o la mera aproximación a través de las versiones de los manuales”.

Lo anterior genera la necesidad de promover al ámbito de las TICC como espacio dialéctico y no solo como aquel tecnofacto que imprime velocidad a procesos que bien pueden

ser ejecutados desde la tradicionalidad, de forma más dispendiosa, pero con la obtención del mismo resultado.

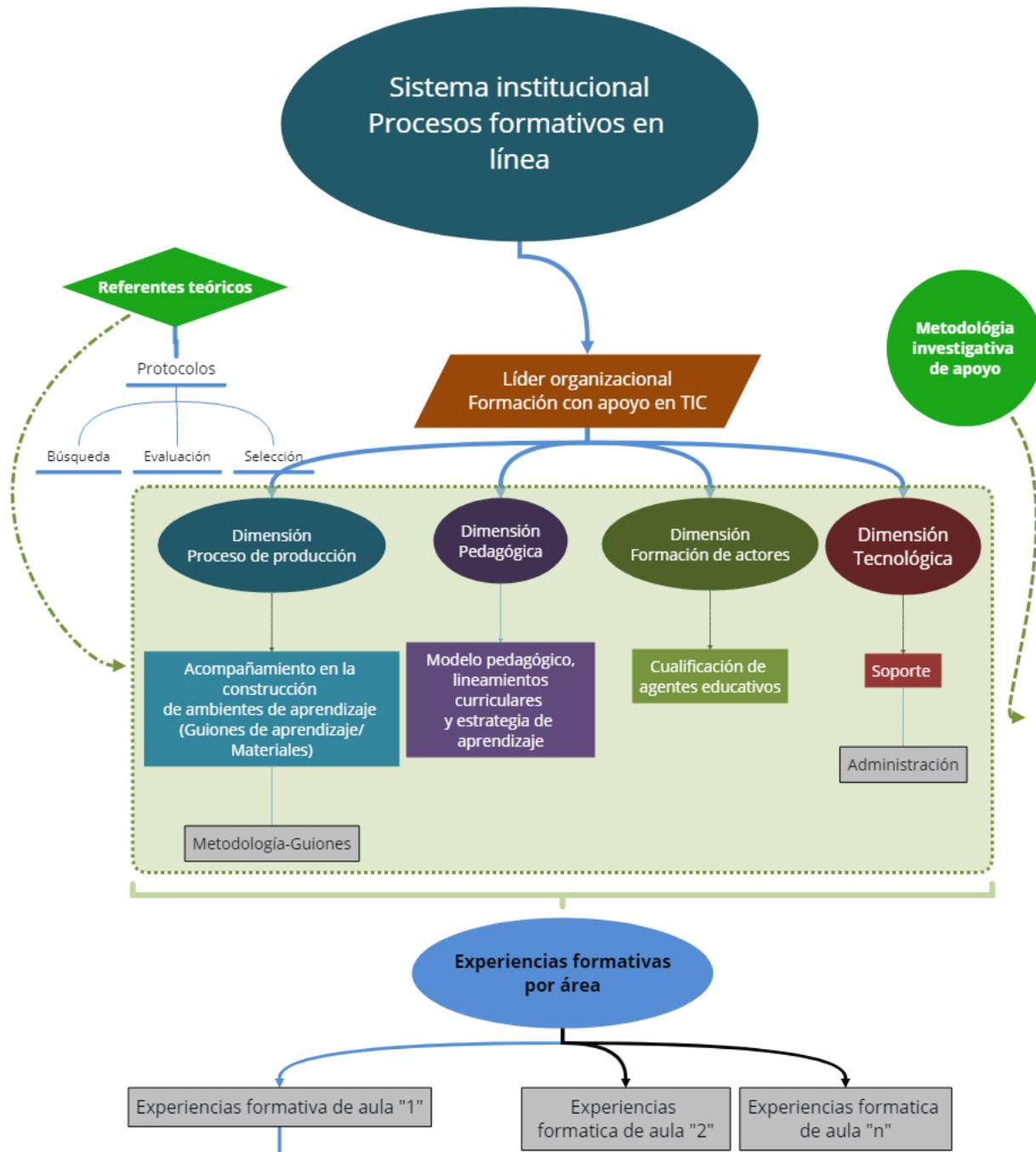
Además, si bien cierto en el campo de la filosofía, tras la revisión documental, no se aprecia una estructura clara donde las TICC coadyuven a la construcción de conocimiento de forma procesual y con el rigor de un sistema adaptado a las necesidades del entorno, se pudo concretar que en áreas distintas se ha dado una integración para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y estandarizar o por lo menos diseñar una ruta que permita la adaptación de otros proyectos.

Con lo expuesto anteriormente es válido mencionar que, las TICC encausadas a la intencionalidad académica, permiten la concreción de espacios complementarios, los cuales o no existían o tenían limitantes espacio temporales, retrasando momentos de interacción, producción y acompañamiento de los procesos académicos; esto a su vez, permitía un déficit en la memoria educativa, pues la disponibilidad del trabajo realizado, estaba supeditado a dichas barreras de tiempo y lugar. De esta manera es claro el aporte de las TICC hacia un desarrollo académico, de forma consistente con sus proyecciones y naturaleza.

Formulación de propuesta general o de mundo

Figura 11

Propuesta general para la implementación de un AVA en la escuela.



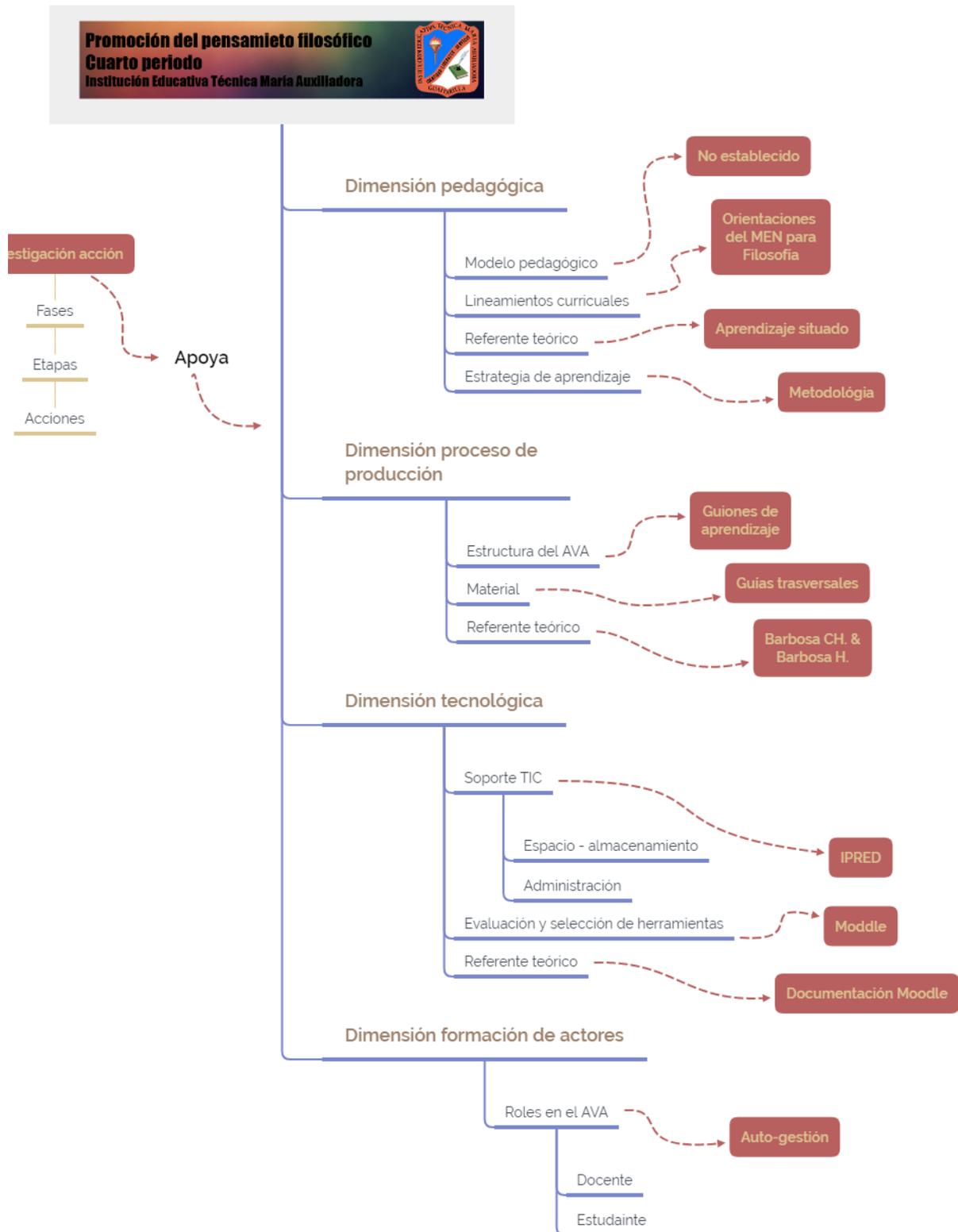
El trabajo investigativo requirió de un razonamiento deductivo, en donde la posibilidad de formular una propuesta que sea admisible en un ámbito formativo, se traslade a cualquier particularidad académica, siguiendo algunos preceptos de la propuesta general y adaptando otros que serían evaluados según el contexto.

De esta manera, la propuesta general propone que al frente de este proceso, se encuentre quien lidere las dimensiones de la formación en línea; como recomendación se postula a una persona cercana a las TICC, es decir, una persona que posea una formación en dicho campo. Seguido a esto, la propuesta manifiesta la necesidad de actuar en 4 dimensiones, las cuales abarcan los requerimientos de un proceso académico basado en la web; es pertinente señalar la necesidad de apoyarse en unos referentes teóricos, y dichos referentes se obtengan a través del uso de las competencias informaciones, es decir que se tenga la posibilidad de aplicar protocolos de acceso, búsqueda, evaluación y selección. Sumado a lo anterior, se debe propender por tener siempre la guía de una metodología de investigación, capaz de apoyar, adaptar, analizar y reformular todo el proceso formativo.

Propuesta particular para contexto de la institución educativa.

Figura 12

Propuesta particular para el contexto de la institución educativa.



Toda vez que se ha pensado en una propuesta general, la lógica nos invita a estructurar una propuesta particular para el contexto donde se ha identificado la problemática, es así que la anterior gráfica recopila el proceso que se llevó a cabo, teniendo las escogencias necesarias y fundamentando en ellas toda materialización de la idea inicial.

Una primera mirada revela la metodología investigativa que apoyo a la propuesta, la cual fue la investigación-acción, está a través de sus fases y distinguiendo sus etapas y acciones, fundamento cada dimensión y propuso un camino riguroso para la ejecución, de este modo se convirtió en la guía de una secuencia propicia para el logro de los objetivos propuestos. Así mismo la gráfica evidencia la particularización en el desglose de algunos elementos propios de esta experiencia de aula, teniendo en cuenta referentes, materiales, estrategias y demás aspectos que solo se pueden utilizar una vez diagnosticada la situación actual del problema.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue indispensable repensar la estrategia para el desarrollo de la experiencia, pues siguiendo los lineamientos del ministerio de educación en donde, a ningún estudiante puede excluirse del proceso educativo y, por ende, se debe buscar la fórmula para garantizar su derecho a la educación; por tanto, se decidió entregar guías metodológicas a estos estudiantes y realizar un acompañamiento de forma tradicional.

El guion de aprendizaje

A mediados del mes de septiembre de 2021, se realizó la formulación del AVA, y para ello se vio necesario tener como implemento imperativo el guion de aprendizaje. Dicho recurso ayuda no solamente a concretar los acuerdos entre estudiantes y docente para el desarrollo de la formación sino, también, se convierte en documento de apoyo y consulta para el estudiante, mostrando el paso a paso de cada actividad, la metodología a seguir, los tiempos destinados para cada tarea, los recursos que serán necesarios en cada unidad y la forma en cómo serán evaluados sus aprendizajes.

El guion de aprendizaje, se perfila como una pieza clave en la intervención de la presente propuesta, dado que su accionar permite una relación ideal entre los actores del proceso educativo. Por ende, su identificación se tornó trascendental para el proseguir de este trabajo. Al respecto, Barbosa (2011), afirma lo siguiente:

Un guion de aprendizaje “Sirve como ruta de navegación (le indica al estudiante a qué se va a enfrentar en el camino) y como regla de juego (en el sentido de informar, antes de iniciar, qué actuación se propone que realicen, cómo la evidenciarán y cómo será valorada) (p. 9).

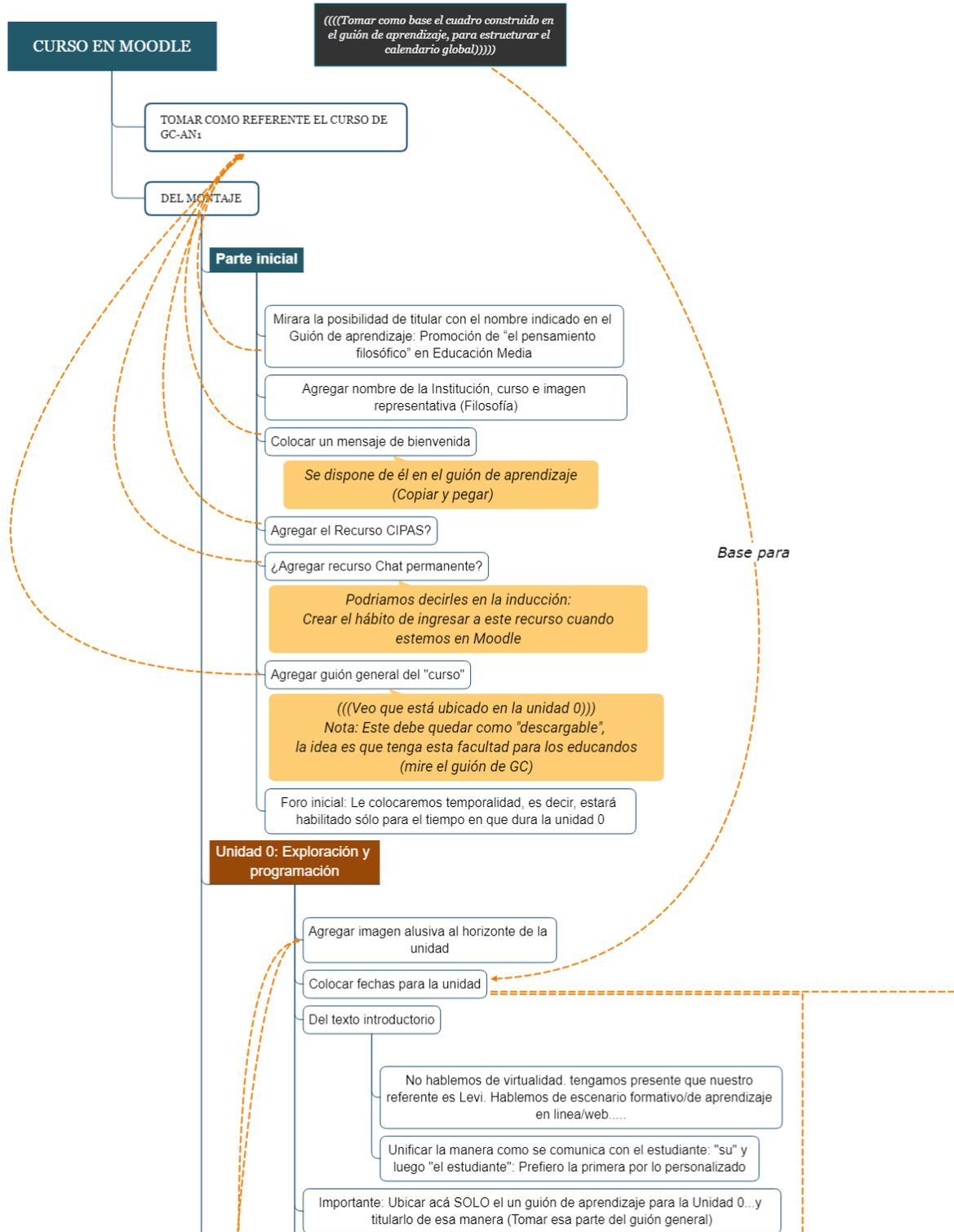
Para la elaboración del guion se tuvo en cuenta un marco teórico, el cual se estableció con los aportes realizados a dicho tema por los profesores Jorge Winston Barbosa Chacon y Juan Carlos Barbosa Herrera, los cuales han publicado varios artículos y realizado un estudio detallado del diseño, creación, implementación e importancia de los guiones de aprendizaje en una enseñanza a distancia.

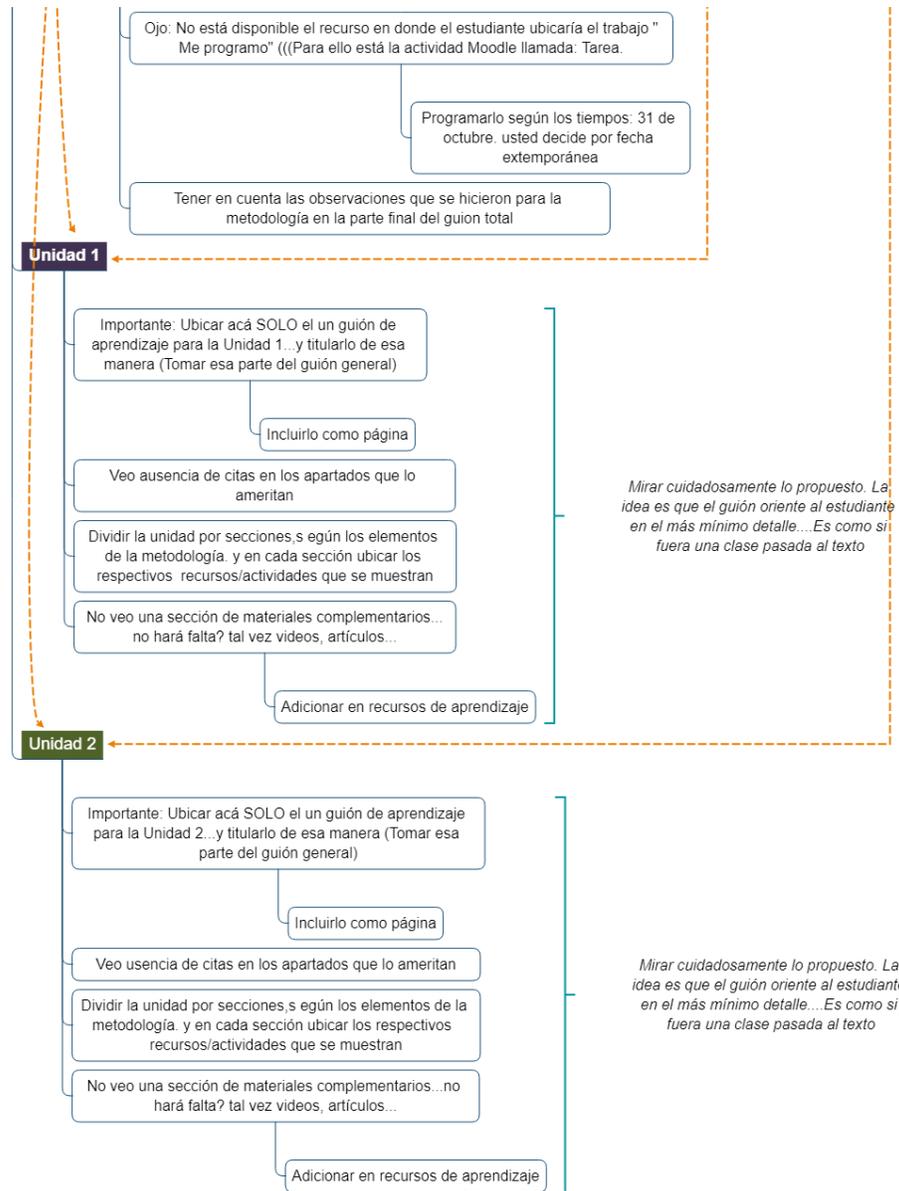
Así mismo, se consultaron guiones de aprendizaje de algunas asignaturas de la carrera Tecnología empresarial, ofrecida por la UIS a través del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia-IPRED, los cuales ayudaron a la ejemplificación para la construcción del guion de filosofía. Estos referentes prácticos permitieron evidenciar estructura, funcionalidad, ejes temáticos, actividades y otros elementos que fundamentan la puesta en marcha de un guion de aprendizaje.

Durante la construcción del guion de aprendizaje, la asesoría del director de trabajo de investigación fue fundamental; en la medida en que se avanzaba en la construcción, el director, desde su experticia, formulaba aportes para la optimización de dicha instancia de mediación. Esto se documentó de forma constante a tramas de la realización de un mapa que detallaba los aspectos a mejorar. Esto se puede constatar en la siguiente gráfica.

Figura 13

Esquema guion de aprendizaje





Una particularidad de este guion de aprendizaje fue la inclusión de una metodología propia (anexo 3) que se proyectó para el trabajo con los estudiantes y que ellos debían conocer para que, en primer lugar, se relacionaran con el tipo de actividades diseñadas y, como segunda medida, establecieran sus ritmos de trabajo en este proceso. Vale decir que, esta metodología fue

diseñada, desde deliberaciones constantes con el director del trabajo de investigación, en donde la sinergia de disciplinas y experiencias fueron un insumo fundamental.

Esta metodología corresponde a la reflexión constante acerca de la cercanía de los estudiantes con la información, su búsqueda, selección y uso; todo con el fin de propiciar un paso a paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la metodología contó con los siguientes elementos estructurales, y que se adquirieron sus nombres debido a la proximidad en la comunicación entre docente y estudiantes, sumado al rescate de expresiones cotidianas así: i) Pre-saberes, “Te informo que...”; ii) Relacionamiento con la información, “Lo que el profe trajo”; iii) Búsqueda y consulta, “vamos a San Google”; iv) Aplicación, “vívela”; v) Trabajar a la par “Yo dicto, tú copias y tú haces el café”; y Valórate, “échate flores”. El guión de aprendizaje diseñado se puede observar en el enlace que aparece al pie de página[†].

Generación de espacio web en el IPRED-UIS.

En concordancia con la propuesta formativa, pensada desde el inicio del proceso investigativo, se solicita un espacio en la plataforma que utiliza el IPRED (Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia)-UIS (Universidad Industrial de Santander) para apoyar el desarrollo de sus programas académicos. Este espacio, está sustentado en la herramienta de gestión de aprendizaje llamado Moodle; esta herramienta, creada a finales de los 90 por Martin Dougiamas, fue evolucionando desde una forma incipiente con los prototipos de un nuevo LMS (Learning Management System) para el mejoramiento del aprendizaje a distancia, hasta convertirse en una plataforma que, en el mes de marzo del año 2020, tenía registrados más de 160 millones de usuarios en más de 106,000 sitios alrededor del mundo. Esto muestra la capacidad de la herramienta para gestionar el aprendizaje en múltiples niveles y variados contextos. Al respecto Martínez de la Hidalga (2007) menciona:

[†] https://drive.google.com/file/d/1P_iecVyqswyd2WBn2GnBJsJ5847kr0jt/view?usp=sharing

Las instituciones precisan de herramientas que permitan gestionar los diferentes procesos que se circunscriben a las organizaciones y la comunicación entre sus miembros. Frente a la “balcanización” o atomización de las instituciones, precisamos de una plataforma que integre de una manera clara y sencilla, a la par que accesible el trabajo realizado por sus participantes y permita el trabajo en equipo, incluso de una manera no presencial ante un futuro en el que el tele trabajo resultará fundamental (p. 3).

A partir de la destinación del espacio web para apoyar el desarrollo de la intervención, se empezaron a fijar tareas para el avance del AVA, una de ellas destinada a la creación de usuarios para el ingreso, esto implicó la recolección de datos de los estudiantes tales como: nombres completos, número de identificación, número de celular y correo electrónico. Con estos datos recolectados, se procedió a enviarlos al web master de la plataforma y, acto seguido, se obtuvo usuarios y contraseñas para el ingreso al AVA.

Paralelo a esto, la tarea a realizar fue para el docente investigador, quien debió, en primera instancia, familiarizarse con el funcionamiento y uso de la LMS, por medio de los manuales y tutoriales que, desde el web site del IPRED-UIS, se han creado para la correcta usanza[‡]. Acto seguido se procedió a editar el espacio otorgado, teniendo en cuenta el guion de aprendizaje; entre las ediciones que se realizaron están: i) crear las secciones en que se dividió el módulo. Estas se asignaron como unidades, y una de ellas se propuso como sección general donde los estudiantes podían encontrar los datos iniciales del curso, así como el diario de la experiencia, insumo vital para el proceso investigativo, se anexa una imagen de la estructura del diario de la experiencia (anexo 4) ii) creación de actividades por cada unidad. Este proceso permitió poner en acción lo planificado o estipulado en el guion de aprendizaje; iii) personalización de las unidades y banner. La inserción de imágenes, mensajes de bienvenida,

[‡] Manuales Uso Plataforma MoodleVer: <https://ipred.uis.edu.co/eisi/eisi.jsp?IdServicio=S922>

generalización de cada unidad, entre otros aspectos de forma, ayudaron a la ambientación y amigabilidad del espacio para que el estudiante se sienta cómodo y motivado a continuar con la formación a través de esta estrategia. A continuación se presenta una gráfica que ejemplifica la ambientación que se deseó otorgar a este espacio

Figura 14

Primera vista del AVA



Formulación de parámetros para implementación de entornos de aprendizaje con TIC

Los parámetros que se tuvieron en cuenta para la selección de recursos TIC requeridos para la implementación de entornos de aprendizaje, fueron creados a partir de la experiencia del docente-investigador en el manejo de herramientas que facilitan el desarrollo de un curso en línea. De igual manera, se tuvieron en cuenta aspectos que emergieron del diagnóstico.

En correspondencia, la siguiente tabla muestra los resultados de una valoración de dos plataformas sometidas a los parámetros diseñados, con base en ellos se determina la mejor opción para la propuesta de intervención.

Tabla 2

Parámetros para escogencia de plataforma

Característica / Plataforma	Moodle	EdModo
Permite el cargue y distribución de contenido de forma fácil	5	3
Es posible la publicación de enlaces a otras páginas o recursos	5	5
Posee un sistema de mensajería	5	5
Permite crear y trabajar sobre grupos de trabajo o subgrupos de forma ágil y eficiente.	4	3
Permite crear y trabajar sobre wikis	5	0
Posee un sistema de chat en línea	5	0
Permite crear y trabajar sobre foros	5	0
Posee un sistema amigable para la publicación de calificaciones	4	2
Es posible crear y administrar los roles durante el proceso del curso	5	2
Es multiplataforma	5	5
Se puede realizar un seguimiento grupal	5	0
Posee un sistema de mensajería por correo electrónico	5	0
Posee un calendario que evidencia fechas importantes para el desarrollo del curso	5	2
Es posible exportar o importar calificaciones de otros	5	0

sistemas informáticos		
Velocidad de respuesta	3	4
Resultados	71	31

Sumado a los resultados de la anterior tabla, se encontró dos características que son determinantes al momento de la escogencia del recurso tecnológico, estos fueron la gratuidad y el soporte. La gratuidad implica un coste cero para la ejecución del proyecto, pues como se menciona con anterioridad, la Universidad Industrial de Santander, a través del IPRED facilitó el espacio web para la implementación de la propuesta, lo que motivo de forma gratificante la escogencia de este recurso; adicional a lo anterior, desde la IPRED se prestó el soporte para la creación y administración del AVA, permitiendo al docente investigador, tener una ayuda constante, un sostén ante cualquier eventualidad y un acompañamiento en el proceso.

5.2 Acción

5.2.1 *Control de la acción*

Para facilitar el proceso de seguimiento de la intervención, se diseñó un cronograma de la acción, este se convirtió en un compromiso entre los actores de la propuesta formativa, con el ánimo de no perder de vista el horizonte del trabajo emprendido y, por tanto, de respetar sus lineamientos, alcances y límites establecidos. Este compromiso, a través de la delimitación de los tiempos de la intervención, generó en los estudiantes una forma particular de trabajar, pues fue la puerta para el desarrollo de competencias que se habían trabajado muy poco; así conceptos como la auto-regulación y auto-aprendizaje, empezaron a tomar relevancia en su quehacer.

A continuación, se presenta el cronograma de la acción.

Tabla 3

Cronograma de la acción.

Actividad	Responsable (s)	Fecha de inicio	Fecha de finalización
Inscripción de estudiantes al AVA	Administrador plataforma	Octubre	Octubre
Socialización de la propuesta de trabajo y de la plataforma	Docente	Octubre 22 de 2021	Octubre 22 de 2021
Desarrollo de la unidad 0	Estudiante	Octubre 26 de 2021	Octubre 31 de 2021
Actualización del perfil	Estudiante	Octubre 26 de 2021	Octubre 31 de 2021
Entrega “Rejilla me programo”	Estudiante	Octubre 26 de 2021	Octubre 31 de 2021
Foro inicial	Estudiante	Octubre 26 de 2021	Octubre 31 de 2021
Primer registro obligatorio en el diario de la experiencia	Estudiante	Octubre 29 de 2021	Noviembre 02 de 2021
Desarrollo de la unidad 1	Estudiante	Noviembre 1 de 2021	Noviembre 14 de 2021
Participación foro: “Del mito al logos”	Estudiante	Noviembre 1 de 2021	Noviembre 06 de 2021
Entrega bitácora pre- socráticos	Estudiante	Noviembre 05 de 2021	Noviembre 14 de 2021
Entrega bitácora	Estudiante	Noviembre 09 de	Noviembre 14 de

experimento		2021	2021
Entrega trabajo colaborativo	Estudiante	Noviembre 09 de 2021	Noviembre 14 de 2021
Realización de autoevaluación	Estudiante	Noviembre 11 de 2021	Noviembre 14 de 2021
Segundo registro obligatorio en el diario de la experiencia	Estudiante	Noviembre 14 de 2021	Noviembre 16 de 2021
Desarrollo de la unidad 2	Estudiante	Noviembre 15 de 2021	Diciembre 3 de 2021
Realización de crucigrama: “Pre-saberes”	Estudiante	Noviembre 15 de 2021	Noviembre 20 de 2021
Entrega bitácora experimento	Estudiante	Noviembre 20 de 2021	Diciembre 1 de 2021
Entrega de trabajo colaborativo	Estudiante	Noviembre 20 de 2021	Diciembre 1 de 2021
Participación en el foro: “Realidad”	Estudiante	Noviembre 15 de 2021	Diciembre 3 de 2021
Realización de autoevaluación	Estudiante	Noviembre 29 de 2021	Diciembre 3 de 2021
Tercer registro obligatorio en el diario de	Estudiante	Noviembre 29 de 2021	Diciembre 4 de 2021

la experiencia			
Registro en el diario de la experiencia	Docente	Octubre 16 de 2021	Diciembre 12 de 2021
Acompañamiento en el desarrollo de las actividades de cada unidad	Docente	Octubre 16 de 2021	Diciembre 12 de 2021

6 Reflexión

Teniendo en cuenta las propiedades del ambiente virtual de aprendizaje, la información suministrada durante el proceso de observación y las características de la investigación y su ejecución, la reflexión se estableció bajo la mirada y el análisis categorial de tres dimensiones que suponen el sustento de la propuesta formativa: i) la dimensión tecnológica, que dictamina los parámetros para el uso del sustrato tecnológico como apoyo a la construcción y reconstrucción de conocimiento; ii) la dimensión formativa, la cual abre el espacio para la sensibilización y socialización de estrategias de aprendizaje que coadyuven a la formación académica y social; y iii) la dimensión del pensamiento filosófico, que entabla las bases de un pensamiento crítico, analítico y argumentativo para la comprensión del mundo y sus fenómenos.

Por tanto, se hizo necesario visualizar cada aspecto de forma detallada para establecer una discusión en torno a los referentes antes expuestos, los productos académicos obtenidos durante la aplicación de la propuesta y la mirada de los actores involucrados en ella.

6.1 Dimensión tecnológica

Sin duda alguna, este apartado hace referencia a todo aspecto que compromete a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde una perspectiva que amplía su horizonte, de la mera usabilidad a entenderlo como un andamiaje para el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por tanto, para reflexionar de forma rigurosa y teniendo en cuenta la forma de discusión que se planteó al inicio de este apartado se ha dispuesto dos vías, el diario de campo del docente y el resultado del nuevo diagnóstico TICC posterior a la implementación de la propuesta.

6.1.1 *Diario de campo del docente-investigador*

Este apartado permitió la introspección del docente en su quehacer, teniendo en cuenta las eventualidades suscitadas a lo largo de la propuesta formativa, de este modo fue posible analizar algunas cuestiones desde un punto de vista personal para cualquier dimensión aquí propuesta; en este caso se analizará la dimensión tecnológica.

Una de las cuestiones que más llama la atención para la parte tecnológica fue el hecho de con una cercanía entre estudiantes y tecnofactos de manera incipiente, pues si bien desde hace mucho manejan elementos como el celular, son diestros en cuestiones meramente operativas y no funcionales, pues no comprendían la lógica de búsquedas de información con criterios de rigor, sus consultas estaban basadas en procesos sin una verificación de fuentes, situación que el docente registro desde un comienzo así: *(...) los estudiantes adolecen de competencias informacionales, pues cuando se trata de consultar, lo primero que encuentran en Google es lo primero que registran en sus actividades, se debe pensar en reformular esta situación (...).*

Lo anterior conlleva a pensar que, si bien los estudiantes usan con facilidad un tecnofacto, poseen vacíos al momento de ejecutar actividades que requieren un nivel más avanzado, un aspecto que comprometa competencias a un nivel académico y que permita que el desarrollo de acciones este enfocado al concepto que aquí se propone de TICC y no solamente al manejo

inusitado de un aparato, concepto que lo maneja Marcelo (2012), al mencionar que el uso de aparatos no es el elemento que proporciona el cambio a través de la tecnología, lo hace todo aquello que invite a crear una sociedad en red.

Sumado a esto, fue objeto de registro la descripción de una necesidad en cuanto a la plataforma utilizada; se hace visible que dicho recurso tenga una versión para dispositivos portátiles (celulares, tabletas), que proporcionen una navegación más flexible con el propósito que los usuarios estén en la capacidad de moverse entre los distintos elementos sin desorientarse y confundirse.

Así se reportó: (...) veo con preocupación que los estudiantes en cada paso de la metodología preguntan por el espacio de la plataforma donde deben desarrollar o dirigirse para completar su actividad, lo que me da a entender que, como la mayoría utiliza el celular para navegar por la plataforma, no alcanzar a visualizar bien todos los elementos que la conforman, generando confusión; muy probable que esto genere apatía por el trabajo y la propuesta formativa que se promociona (...).

A través de esta cita es posible determinar el valor de una aplicación que permita el desplazamiento de manera sencilla y eficiente por una plataforma como la que se trabajó, pues no es lo mismo desarrollar esta actividad desde una pantalla de 12 pulgadas a hacerlo desde una de 6 pulgadas, además aludiendo a López (2014), el celular es el tecnofacto preferido por los estudiantes, tanto en colegios privados como en públicos; lo anterior interfiere directamente en la forma como reciben los estudiantes estas nuevas formas de proceder para los procesos de enseñanza-aprendizaje, directamente se pudo observar como desestimaban esta propuesta de integración entre las TICC y la filosofía por no encontrar la inmediatez a la que están acostumbrados en otro tipo de aplicaciones.

6.1.2 *Diagnostico TICC post implementación de la propuesta*

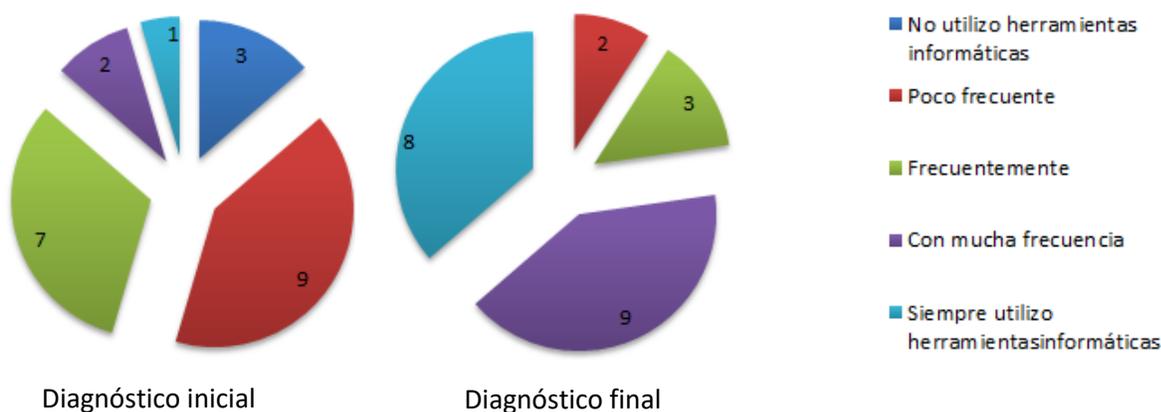
Teniendo como base los resultados de la prueba diagnóstica antes de implementar la propuesta de investigación y los datos obtenidos después de la implementación de la misma, se hizo necesario realizar una lectura detallada de algunas preguntas ahí descritas, pues la cercanía con las TIC no solo están medidas en términos de tenencia de tecnofactos, esta cercanía debe establecer los diferentes vínculos existentes entre una persona y las tecnologías, así como su utilidad y el futuro de su relacionamiento. Para ello se realiza una comparativa entre la aplicación de una prueba diagnóstica antes y después de la aplicación de la propuesta formativa.

Según lo anterior, si abordamos la pregunta que establece la frecuencia de uso de herramientas informáticas para las actividades académicas podemos notar una diferencia significativa entre el diagnóstico inicial y el diagnóstico final, la siguiente grafica evidencia este aspecto.

Figura 15

Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, uso de herramientas informáticas.

Nº de estudiantes encuesados: 22.



Este resultado demuestra una tendencia; después de la aplicación de la propuesta, los estudiantes revelan que han incrementado el uso de las herramientas informáticas en cuestiones

académicas, lo que conlleva a pensar que la propuesta influyó en un área del conocimiento en específico, pero también motivo a los estudiantes a utilizar las TICC en pro de mejora en otras áreas por herencia del contexto. Lo anterior se puede aclarar desde Sagástegui (2004), quien menciona que la contextualización es parte del aprendizaje situado, pues retoma la parte problemática de su entorno y la solución que encontró ante ello para formular nuevas respuestas a otros interrogantes que surjan en su camino, de esta forma avanza no solo en el aprendizaje de una sola rama del conocimiento sino también en otras que asemejan sus retos.

Así mismo, la gráfica indica que el aumento de frecuencia en las dos condiciones deseadas, la que personifica un uso mayor que el regular de las TICC y la que sostiene una utilización permanente, es un indicativo de tendencias que se puede sostener en el tiempo, debido a la generación de hábito; el conocer que sus actividades pueden tener un sustento tecnológico establece en el estudiante una relación estrecha con aquellos elementos que impactaron de forma positiva en sus quehaceres.

Ahora bien, con la frecuencia de uso, es posible el mejoramiento de habilidades para la eficiencia en el manejo de las herramientas informáticas, por tal motivo uno de los cuestionamientos del diagnóstico se enmarca en saber qué tan eficiente se considera el estudiante en el manejo de estas. Los resultados evidencian una mejoría notable ya que, en el diagnóstico inicial 13 estudiantes manifestaron la poca eficiencia que se tenía al momento de abordar dichas herramientas y, al momento de la segunda aplicación, ese número redujo considerablemente, pues solamente 3 estudiantes siguieron percibiendo la misma situación, mientras que 7 estudiantes se sienten con las capacidades necesarias para ser eficiente en el manejo de las TICC, y aunque puedan existir muchos vacíos que identifiquen sus flaquezas al momento de usar las herramientas tecnológicas, su ánimo por continuar la ruta de mejoramiento ya está impregnado en su formación.

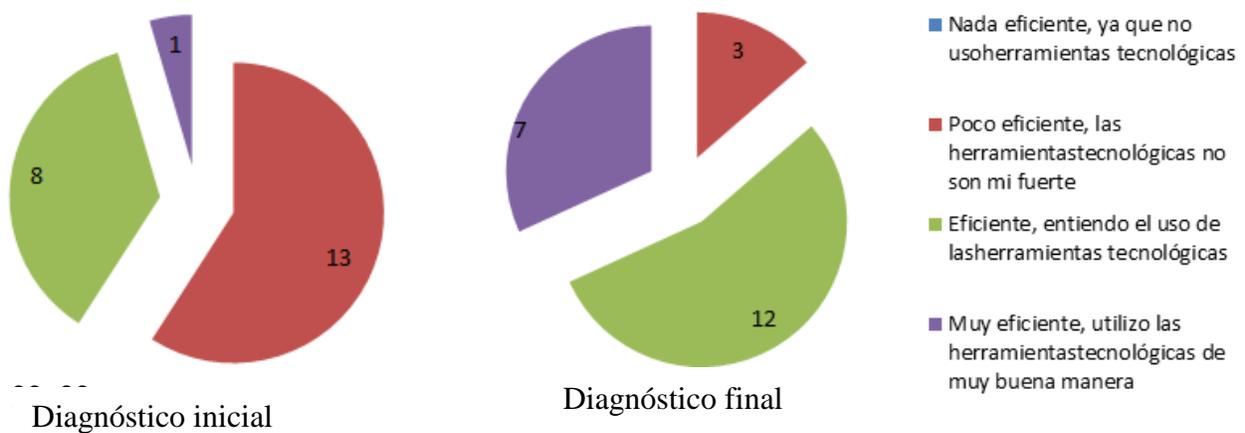
Lo anterior lo podemos evidenciar en las palabras del estudiante número 11 que indicó: (...) *Al principio se me hizo difícil el manejo de ciertas aplicaciones que me permitían hacer mis tareas, pero con el paso del tiempo aprendí a utilizarlas y a buscar otras para otras materias y ahora las utilizó mejor y más rápido (...).*

A continuación, se presenta una gráfica que ejemplifica la anterior reflexión.

Figura 16

Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, eficiencia en el uso de herramientas informáticas.

N° de estudiantes encuestados:



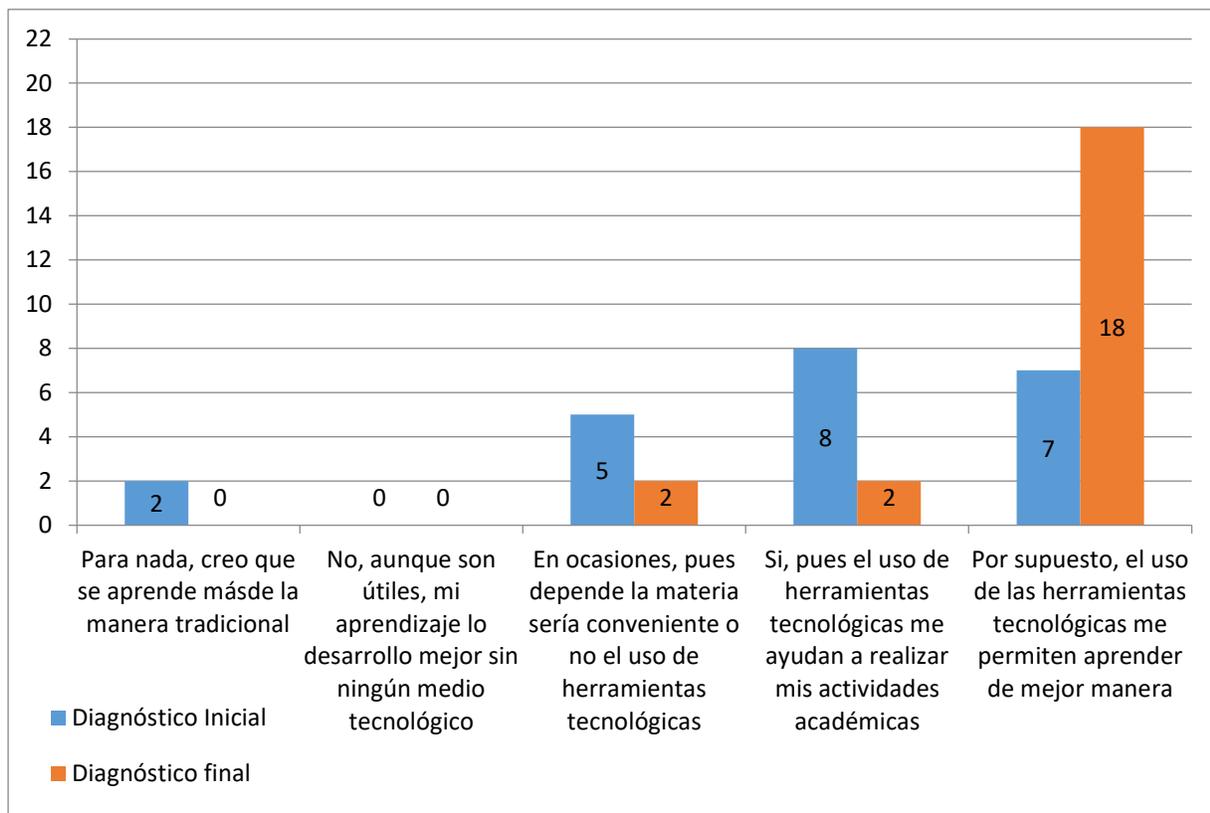
Por otra parte, desde el diagnóstico se plantea una pregunta acerca de la percepción del estudiante respecto a la necesidad del uso de las TICC para el proceso de aprendizaje. En este cuestionamiento, aunque en un principio evidencia una favorabilidad hacia el uso de las TICC, cobra relevancia en sus respuestas al notar que, después de la aplicación, los estudiantes manifiestan, con mayor presencia, la necesidad de apoyar su proceso de aprendizaje a través del uso de las herramientas tecnológicas, condición que se presenta en el trabajo de Morffe (2010), donde señala que los estudiantes al estar en contacto con las TIC en ámbitos educativos, ven la importancia de uso.

Lo anterior es muestra fiel que, la propuesta permitió al estudiantado concientizarse de las necesidades que poseen a la hora de encaminar sus esfuerzos en aprender, por tanto, busca una condición que permita potencializar sus capacidades y, a su vez, estar en una tendencia acorde a su diario vivir.

A continuación, se presenta una gráfica que resume la transformación de esta percepción.

Figura 17

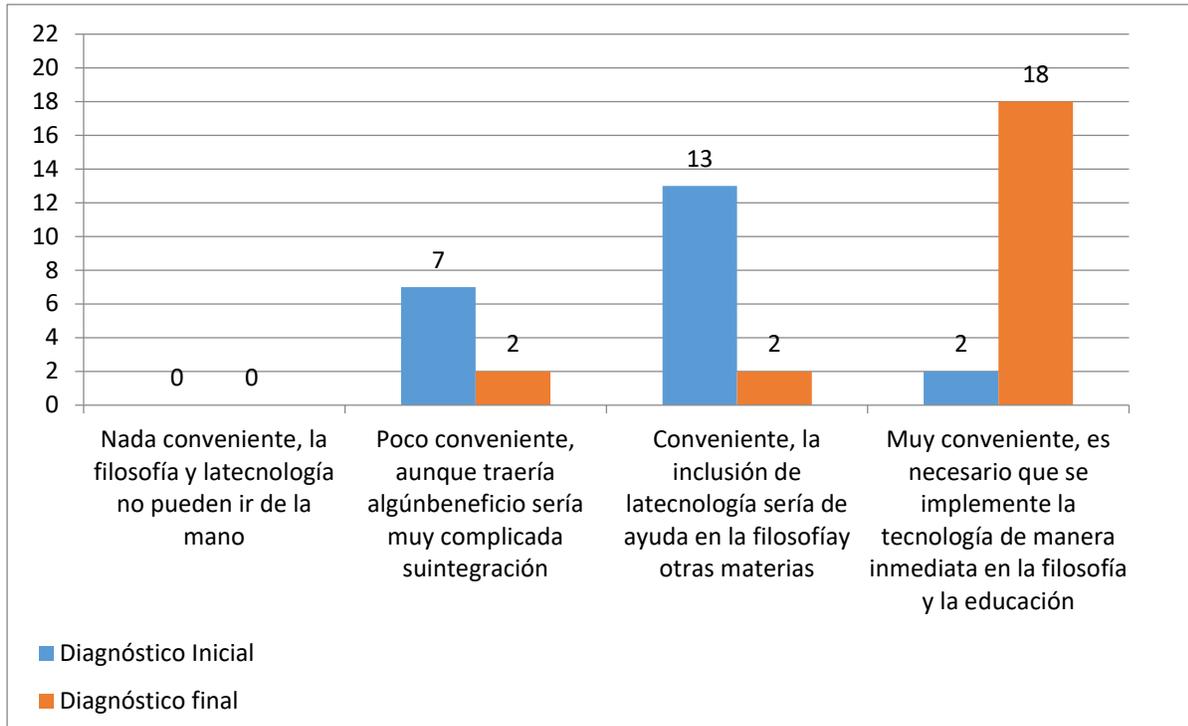
Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, percepción del uso de las TIC en la educación.



En relación a lo anterior, desde el diagnóstico se formuló una pregunta con la cual se buscó saber sobre la intencionalidad por integrar la tecnología a la educación. En la siguiente gráfica podemos observar este aspecto, en un antes y un después de la propuesta formativa.

Figura 18

Comparativa diagnóstico inicial – diagnóstico final, conveniencia de la integración de la filosofía con la tecnología.



Con base en la anterior gráfica, se logró evidenciar el acogimiento que tuvo la propuesta enlazada desde la tecnología para mejorar un proceso educativo en el campo de la filosofía, siendo plausible la integración de las TICC en la educación. En un principio los estudiantes tenían alguna reserva en cuanto a dicha integración, incluso 7 estudiantes veían con recelo esta incorporación, sin embargo y tras la implementación de la propuesta 18 de ellos consideran que las TICC no solo ayudarían, sino que son necesarias para apoyar cualquier proceso académico.

Esto permite señalar que, los estudiantes presentan una mejoría ante la relación que sostienen con las TICC, lo que conlleva al rompimiento de esquemas tradicionales en la forma de aprender, pasando de la convencionalidad espacio-temporal determinista, a un espacio que permite establecer su ritmo de aprendizaje sin perder la rigurosidad académica, posición que se

comparte con el trabajo de Tarazona (2018), el cual manifiesta que se hace más sencillo el rompimiento de los esquemas tradicionales con respecto a los materiales de clase desde el aula virtual.

6.2 Dimensión formativa

La observación y posterior reflexión de esta dimensión ilustra las estrategias de aprendizaje utilizadas durante el proceso investigativo, las cuales son el soporte de cualquier propuesta formativa que pretenda apoyar el mejoramiento del aprendizaje; de tal forma y después de haber realizado un análisis categorial, se han establecido unas categorías y códigos que permiten evidenciar los resultados y generar la discusión con base en ellos. Con base a lo anterior, se crean dos categorías centrales que abarcan lo trabajado en la propuesta, la categoría central “proceso enseñanza-aprendizaje” y la categoría central “herramienta de apoyo al aprendizaje”.

6.2.1 Proceso enseñanza-aprendizaje

A continuación, se presenta una red creada a partir de la categorización de los datos obtenidos a través de los diarios de la experiencia de los estudiantes y de los conversatorios que se realizó con algunos de ellos, aquellos que evidenciaron un bajo registro en el diario de la experiencia.

Figura 19

Red de categoría central: Proceso enseñanza-aprendizaje.

La gráfica anterior muestra una red de códigos de forma jerárquica, empezando por una categoría central, la cual se obtiene al hacer el análisis categorial tras las rondas de codificación y la saturación de estos mismos códigos, permitiendo al docente-investigador inferir una categoría que engloba a otros; esta categoría central hace referencia a aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en torno a una temática y en donde se compone o contiene a tres códigos de segundo nivel: “estrategia de aprendizaje”, “aprendizaje situado” y “motivación”, los cuales representan dimensiones a favor de la construcción y reconstrucción de conocimiento. Así mismo, las relaciones que se muestran en la gráfica implican un nivel de conexión que brindan una mirada robusta, en donde elementos como el autoaprendizaje y la autoregulación construyen son representativos de la pertinencia de una propuesta guiada a contribuir con el rompimiento de esquemas y el fortalecimiento del pensamiento filosófico.

Sumado a lo anterior, podemos mirar que existen unas relaciones más fuertes que otras, aquello se debe al enraizamiento de los códigos que aclara algunas situaciones presentadas durante la propuesta, situación que permite reflexionar, por ejemplo, el cómo las relaciones de «promover» son acorde a la esencia de la investigación y, por tanto, el horizonte de la misma convirtiéndose en un peldaño más en la busca de resultados positivos.

Ahora bien, el análisis categorial permitió establecer que el aprendizaje situado se convierte en un camino prospero para la formación en filosofía, siendo el código de la praxis, una de las más citadas en los relatos; vale aclarar que cada código expuesto en este estudio, fue identificado gracias a las rondas de codificación de cada diario de la experiencia. A continuación, podemos evidenciar dicha relación en una gráfica que nos provee el software ATLAS.ti utilizado para el análisis.

Figura 20

Relación código praxis con entrevistas a estudiantes.

	AS. Praxis 17	Totales
6: Entrevista 2 EsP 13	2	2
7: Entrevista 3 EsP 18	3	3
8: Entrevista 4 EsP 15	2	2
9: Entrevista 5 EsP 16	1	1
10: Entrevista 1 EsP 18	1	1
11: Entrevista 1 PF 11	3	3
12: Entrevista 2 PF 3	2	2
13: Entrevista 3 PF 10	1	1
14: Entrevista 4 PF 16	2	2
15: Entrevista 5 PF 9		0
Totales	17	17

La gráfica nos permite establecer que el código denominado praxis, en la mayoría de documentos aparece al menos una vez, lo que nos impulsa a pensar que los estudiantes vieron desde la experiencia vivida, una vía para vincular la parte teórica de la formación con una posible practica en su vida, este sin duda es una parte fundamental de la propuesta, lograr que el estudiantado vea en la construcción del conocimiento desde la academia, un escenario de producción y la usabilidad en diversos aspectos de su vida.

Así pues, el aprendizaje situado esclarecido en el análisis categorial como un código de segundo nivel, promueve un proceso en el que las situaciones problema de la persona dan espacio para el análisis, la reflexión y la puesta en marcha de los saberes previos para su resolución, pretendiendo que las soluciones encontradas sirvan de dos formas: i) como un elemento de aprendizaje, el cual nos invita a entender el mundo como escenario de interpretación constante donde el sujeto pone en práctica sus habilidades y competencias para comprender la forma del

desenvolvimiento de la realidad; y ii) como elemento de réplica, dado su naturaleza consecuente con el aprendizaje continuo, es menester de cualquier persona evocar las formas anteriores de resolución para poder aplicarlas, adaptarlas o modificarlas en nuevas situaciones problema, situación que expone Vall et al (2018), mencionando los fundamentos de Wenger y Lave, donde el aprendizaje situado es la forma de alcanzar conocimientos a través de la interacción continuada.

Cabe añadir que, en este código se hace plausible la idea de conformar un nuevo esquema de aprendizaje, así se puede notar en palabras del estudiante 14 quien manifestó: *(...) a través de la nueva forma que trajo el profe para enseñar me he podido dar cuenta que todo lo que estaba viendo en el colegio si me puede servir en fuera de él. Ahora se me hace más fácil poder entender el porqué de muchas cosas que los otros profes lo hacían parecer lejanas a mi vida (...).*

Esto se puede interpretar como un paso acorde al objetivo formulado desde la propuesta, el cual se enmarca en adicionar el rompimiento del esquema espacio-temporal para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la tradicionalidad que ha tomado la metodología formativa asociada, así pues, se entiende que los estudiantes con un solo ejemplo o forma de trabajar que diste de lo ya establecido, pueden interponer sus visiones en torno al conocimiento.

Sagástegui (2004), manifiesta que el aprendizaje situado debe retomar todo aquello que mueva al sujeto en sus intereses personales, por tanto, el primer paso es caracterizar el contexto del sujeto para observar los elementos que instan a la acción, esto con el objetivo de no volverse sólo retórica y quedar rezagado al olvido. Lo anterior se articula con las opiniones del estudiantado, donde se reveló que este tipo de estrategias realizadas desde la propuesta formativa, deberían ser permanentes en el colegio, dado que, se dejó ver, que el estudiante se ve a gusto cuando una temática recopila elementos de su realidad, de sus vivencias y, posiblemente, se articule para su futuro.

Ahora bien, también fue posible observar la necesidad que poseen los estudiantes por entender el mundo a través de los saberes, por tanto, acercar al sujeto a la comprensión del mundo de manera metódica y programada, con la rigurosidad de la académica, es una forma de contribuir a conformar nuevos ambientes formativos.

6.2.2 *Herramienta de apoyo al aprendizaje*

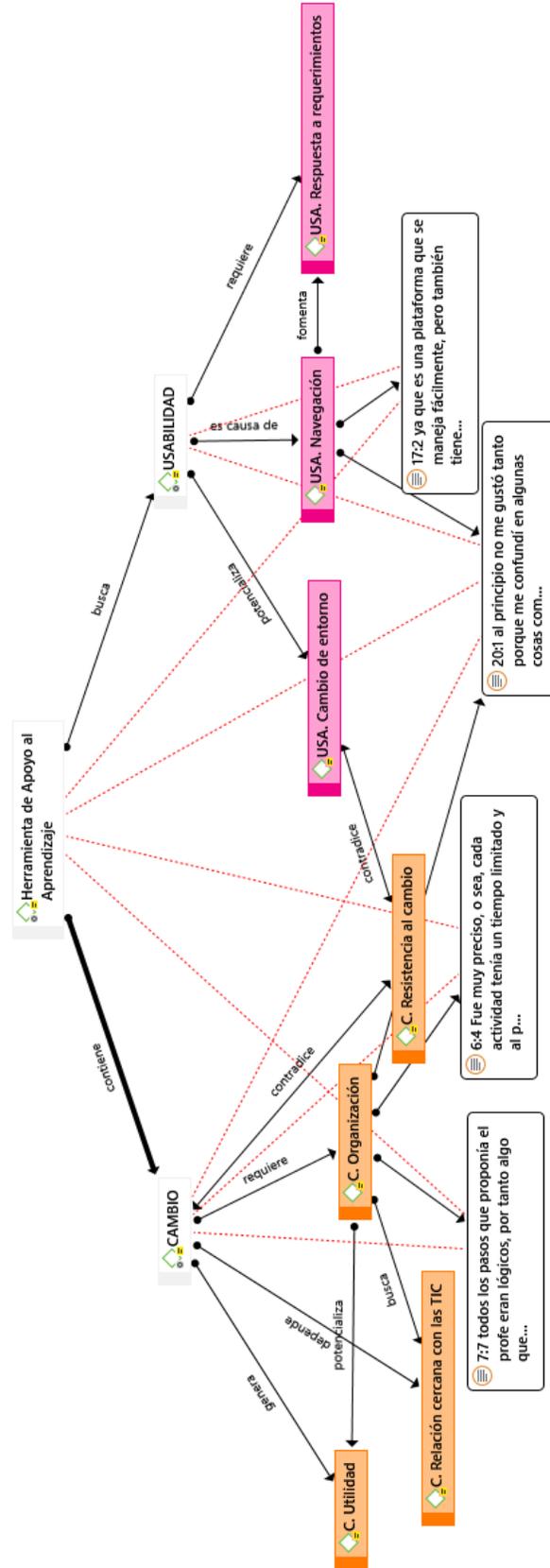
Como bien se ha puesto de manifiesto, desde principio de la propuesta formativa, uno de los elementos que se considera vital para los procesos de enseñanza-aprendizaje es todo aquello que pueda proporcionar propiedades que disten de la tradicionalidad, es decir, que sean innovadoras y que aporten, de manera pragmática, al mejoramiento de dichos procesos; en nuestro caso se considera las TICC como instancia de apoyo a la mediación pedagógica con multiplicidad de opciones.

. En consecuencia, a través del análisis categorial de las unidades de información se pudo crear la siguiente red que ilustra la categoría central con sus códigos de segundo y primer nivel, así como sus relaciones.

Esta gráfica muestra el nivel de relaciones entre códigos de primer y segundo nivel, así como su contingencia en una categoría central para abarcar un concepto más amplio y, por ende, un análisis más cercano a la realidad de la propuesta.

Figura 21

Red de categoría central: Herramienta de apoyo al aprendizaje



La categoría central denominada «Herramienta de apoyo al aprendizaje», sustenta todos aquellos aspectos que promueven el aprendizaje de manera eficiente y cambiante. Se ha querido manifestar aquí, la importancia de poseer un andamiaje en el camino a aprender, por tanto, no solo se trata de un tecnofacto, aquí se hacen visibles las características que suceden durante una intervención cuya intencionalidad estuvo centrada en el apoyo a la construcción y reconstrucción del conocimiento. Por su parte, los códigos de segundo nivel que se establecen en la red, representan dos propiedades asociadas al apoyo del aprendizaje: el cambio y la usabilidad.

Con respecto al cambio, a través del análisis pudo observarse la percepción del estudiantado, donde se manifestó que, al incluir a las TICC en su formación educativa sienten un aire distinto y positivo al momento de abordar las temáticas de la materia, por tanto, se suscita un característica fundamental como lo es la utilidad; los estudiantes proclaman la injerencia que tuvo el aproximarse a una forma distinta del aprendizaje mediante el provecho que pudieron sacar de la experiencia, y es que no es menor el dato, todo aquello que produjo en el estudiante una ventaja, es digno de mencionarse. Así lo manifestó el estudiante 7: (...) *siento que poder hacer las cosas del colegio desde cualquier lugar me facilita mi comprensión sobre el tema, o sea, ahora veo que hay otras formas de aprender las cosas y creo que aprendí más (...)*. Y el estudiante 1: (...) *pienso que la plataforma ha sido muy útil para todos los estudiantes, mis compañeros, ya que hemos desarrollado otras maneras de educación y en mi institución no se ha visto nunca que una plataforma para para mejorar nuestros estudios (...)*.

Con respecto a la usabilidad, es notorio el interés que suscita el estar inmerso en el manejo de herramientas informáticas, más aún cuando la premisa es novedosa para ellos y exige un cambio de entorno académico, situación que lo formativo y promueve la necesidad

de esforzarse para cumplir con los logros propuestos. De este modo, la tendencia del estudiante es a querer seguir utilizando dichas herramientas para el estudio y afirman la necesidad de incluir esta dinámica en las demás áreas del saber y en otros grados de la institución.

Sin embargo, algunos estudiantes al no estar acostumbrados al manejo de plataformas, manifestaron su incomodidad al momento de incursionar en la intervención, así lo hizo conocer el estudiante 8: (...) *al principio no me gustó tanto porque me confundí en algunas cosas como los recursos los pasos que tenía que hacer para completar una actividad eso me confundí al principio (...)*. Situación que, si bien no es positiva, tampoco puede considerarse desfavorable para la propuesta puesto que, de antemano, y a través del diagnóstico inicial, se conocía de la dificultad de algunos con respecto a estos aspectos y, por ende, se propició espacios para la formación y el acompañamiento, estos espacios fueron de naturaleza asincrónica y sincrónica.

6.3 Dimensión “Pensamiento filosófico”

Se reitera que, en la propuesta formativa se trazó una apuesta que, en comunión con las TICC, buscaron el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento filosófico. De esta manera, el rumbo o intencionalidad, desde la propuesta, se enmarcó en vigorizar aquellas competencias que se anidan en este tipo de pensamiento y, para, se contó con una serie de actividades que tenían dicha intencionalidad, y cuya experiencia fue interpretada gracias a un análisis de contenido.

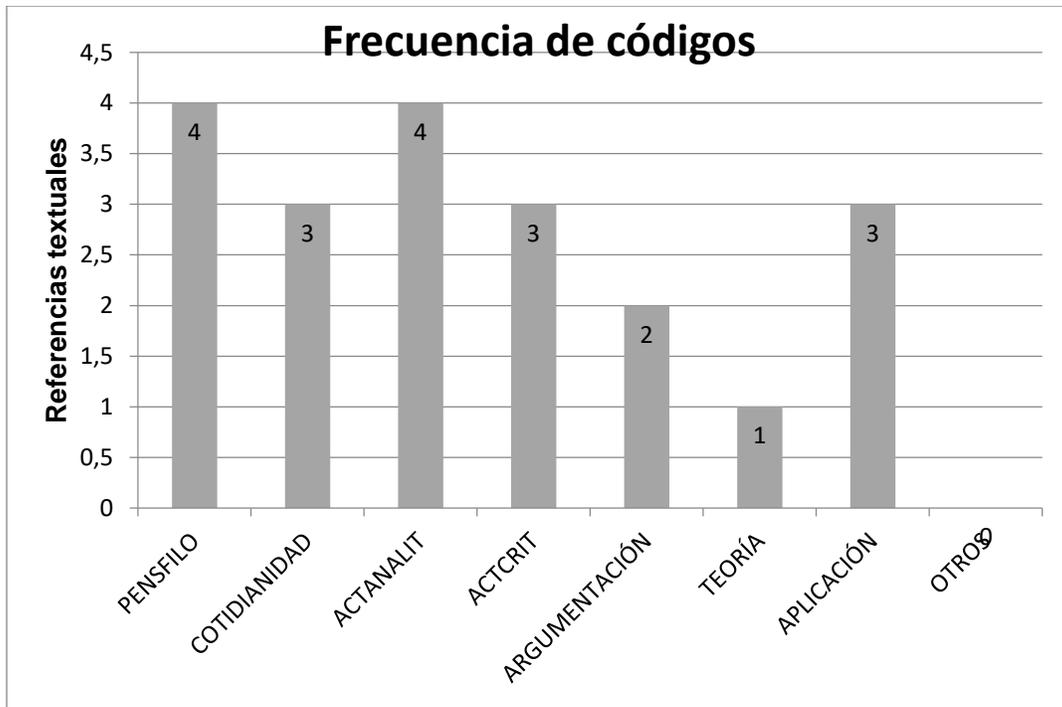
A continuación, se presenta una tabla de frecuencia de los códigos, fruto del análisis de contenido en torno a la información recolectada en los diarios de la experiencia.

Analizando la gráfica siguiente, es posible mirar la frecuencia con que la actitud analítica ha establecido su campo de acción, siendo esta la comprensión del sujeto por un

mundo cambiante y, por tanto, teniendo la convicción que se necesita un pensamiento que esté en revisión constante; a esto le podemos sumar el carácter crítico que se pretende fortalecer y que la propuesta de intervención, a través de la filosofía, lleva como estandarte.

Figura 22

Frecuencia de códigos



Estas competencias son elementos del quehacer filosófico, por tanto, establecer su frecuencia en las narrativas estudiantiles es sinónimo de inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se buscaba con el proyecto. Por ende, tanto lo analítico como lo crítico, son parte insoluble del pensamiento filosófico, que según la Unesco (2009), se establece como necesario en la actualidad de las personas y que discurre en la vitalidad del existir; por ende, una asociación clara de estas competencias equivale al mejoramiento de la práctica docente buscada desde los objetivos de la propuesta y, también, a la contribución al desarrollo del pensamiento filosófico en los estudiantes.

A través de la gráfica es posible observar que otro código que se presenta en las narrativas de los estudiantes se denomina “Aplicación”. Este código define características que convocan a la praxis, aquella propiedad que teníamos como referente en el análisis de la dimensión formativa; estas características aquí se traducen en la aplicabilidad de lo visto en las temáticas del curso de filosofía, es decir, la relación con la realidad del estudiantado.

Sumando a lo anterior, en la gráfica también se muestra algo interesante, las narrativas de los estudiantes contemplan una reducción notoria al momento de referir a la filosofía como algo teórico, cuestión que, desde un principio, formó parte de la problemática a tratar en la propuesta de investigación. De esta manera, es plausible el hecho que muy pocos estudiantes continúen viendo, después de la intervención, a la filosofía como un conjunto de posturas a las cuales no se le encuentra alguna parte fructífera en sus vidas. Esto se aproxima, aún más, con el análisis del diagnóstico de formación en filosofía, aplicado después de la implementación de la propuesta y que a continuación se presenta.

Teniendo como base el diagnóstico aplicado al inicio, se pueden evidenciar cambios sustanciales en cuanto a la percepción del estudiantado con respecto a la filosofía. A continuación, se presenta una gráfica que evidencia los porcentajes de las respuestas asociadas.

Figura 23

Percepción estudiantil de la importancia de la filosofía en la vida.



Un ejemplo de esto lo encontramos en la primera pregunta, la cual indaga por la importancia de la filosofía en la vida de las personas y en donde solamente un estudiante ahora ve que es poco importante; entonces, es posible inferir que el resto de estudiantes contemplan a la filosofía como un área del conocimiento que cobra relevancia en el existir de la humanidad y, por tanto, justifican su enseñanza y promoción.

Cabe resaltar que, esta pregunta se aborda desde la generalidad y, por tanto, no engloba solo la parte intrínseca, al contrario, trata de manifestar el actuar de la filosofía en la humanidad, más aún cuando 6 de los indagados manifestaron que esta área se convierte en necesaria para el existir mismo, lo que implica ya no una actitud optativa, sino un carácter

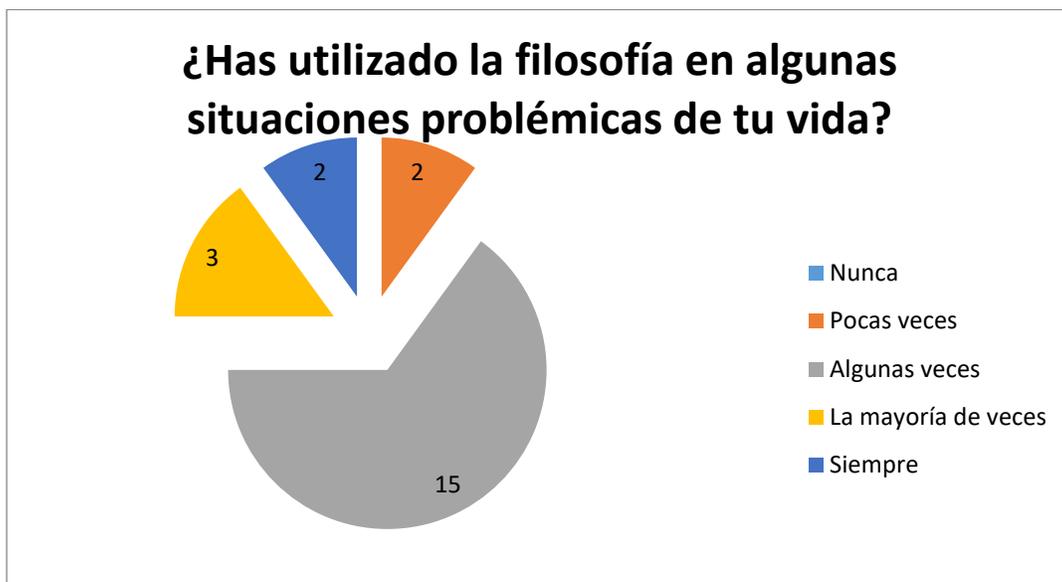
imperativo; así pues, la necesidad relaciona la preponderancia de un razonamiento ante las cuestiones in so facto de la vida.

De la misma forma, es posible observar que, ningún estudiante señaló que la filosofía resulta ser nada importante para la vida de las personas, esto indica que, al menos, se entiende cómo puede funcionar la filosofía en el existir o relacionarse con el día a día de la gente.

Ahora bien, teniendo presente la individualidad, se indagó acerca de la utilización de la filosofía en situaciones problema de la vida; la siguiente gráfica muestra los resultados.

Figura 24

Percepción de los estudiantes en cuanto a la frecuencia de uso de la filosofía en la vida



Si analizamos la anterior gráfica es posible mencionar que la mayoría de estudiantes han relacionado el pensar de manera filosófica, con sus problemas cotidianos, a tal punto que manifiestan haberla utilizado, al menos en algunas ocasiones; situación que evidencia una mejoría con respecto al punto inicial, donde 17 estudiantes manifestaban nunca haberse inclinado por la filosofía al momento de afrontar alguna adversidad.

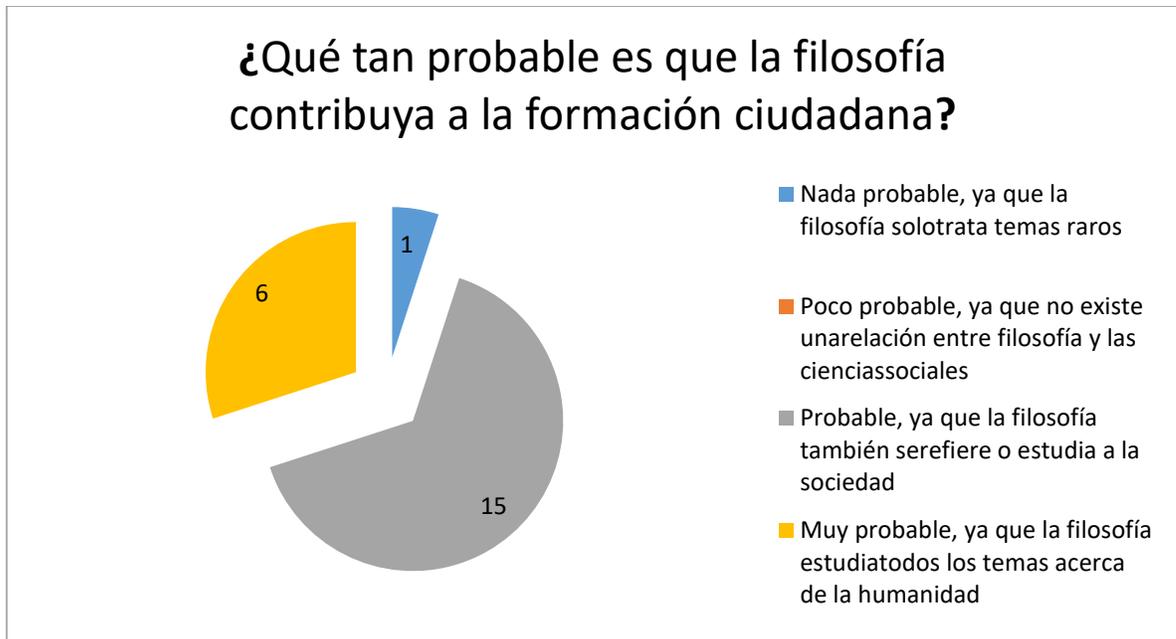
De la misma manera, vemos como 3 de los 22 estudiantes manifiestan una utilización del pensamiento filosófico, establecido ya como un paradigma o estándar en sus vidas, por tal razón es fundamental el señalar la importancia de la propuesta como un eje diferenciador en la formación académica, logrando contribuir a que las nociones que se brindan desde la institucionalidad contribuyan en el buen vivir de las personas.

Sumado a esto, es importante señalar que ningún estudiante marcó el nunca haber utilizado la filosofía para la resolución de alguna situación problema de su vida, lo que permite inferir el uso respectivo, por tanto, existe la posibilidad de que ello forme parte de un hábito o una tendencia hacia su utilización.

Por último, se hace importante comparar los resultados de la pregunta acerca de la cercanía de la filosofía con la formación ciudadana ya que, en un principio se mostró que los estudiantes veían poco factible que las ciencias sociales pudieran relacionarse con la filosofía debido a sus áreas de impacto poco comunes, sin embargo tras realizada la implementación, se observó que los estudiantes relacionan el accionar del hombre en sociedad con las actitudes filosóficas individuales y colectivas, así lo revela la siguiente gráfica.

Figura 25

Transversalidad entre la formación ciudadana y la filosofía.



Es posible ver en la gráfica anterior que, 6 estudiantes comprenden que la filosofía no solo se encuentra en las vertientes del pensamiento trascendental, sino que toma el quehacer de la humanidad como su campo de estudio y, de este modo, cualquier postulado tiene injerencia directa sobre la integralidad de ser y no en una sola parcela del mismo; lo anterior dista de la primera instancia del diagnóstico donde se encontró resultados contrarios. Esta situación de mejoría permite plantear que, de seguir el curso como se planteó en la propuesta formativa y al tener sostenibilidad, es posible encontrar una transversalidad entre las materias de ciencias sociales y la filosofía para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7 Conclusiones

Las conclusiones que aquí se presentan, emergen de la repuesta a la pregunta de investigación, la concordancia con los objetivos propuestos y el desarrollo de las fases de la investigación acción, correspondientes a la observación y la reflexión. Además, dichas

conclusiones responden a aspectos específicos los cuales podemos clasificar como: i) De las estrategias de aprendizaje; ii) De los ambientes virtuales de aprendizaje; y iii) De las generalidades de la propuesta.

De las estrategias de aprendizaje

La investigación permitió esclarecer dos posturas en cuanto a las estrategias de aprendizaje, la primera que supone la presencia de una resistencia al cambio por parte de los estudiantes que se vieron inmersa en ella, resultante de lo anterior son algunas apreciaciones que restan mérito a la propuesta formativa que aquí se planteó, y la segunda postura que se contrapone a la primera, deseando la distancia de ese modelo tradicional, pero con la seguridad que da un proceso desde la institucionalidad, que resulte en una apuesta por un cambio sustentable en el tiempo y no en experiencias aisladas.

De lo anterior se pudo realizar una evaluación de las estrategias de aprendizaje, y de la cual se puede concluir que: i) El aprendizaje situado se convierte en un elemento de continuidad como aspecto clave en el mejoramiento de la práctica docente puesto que, desde su adopción en la investigación, se observó el aporte significativo de sus posturas a la explicación de temáticas y su relación con los contextos; ii) El aprendizaje colaborativo contribuyó al reconocimiento del otro como sujeto pensante y aportante, de tal forma que sostiene la idea de la construcción y reconstrucción del conocimiento. Las actividades relacionadas con la elaboración de informes y realización de experimentos, fueron un ejemplo vivo de ello; iii) El autoaprendizaje y la autoregulación, son elementos claves en la formación de las personas, por ende la articulación de experiencias en correspondencia, son un elemento aportante para cualquier proceso educativo que desee llevarse a cabo y iv) El guión de aprendizaje se convierte en ese eje contractual-contrato formativo- donde, los actores del proceso educativo ven el camino a seguir, el horizonte y la forma de su accionar para evitar

una dispersión en las acciones que los sitúen en otros campos lejanos a los enmarcados en los objetivos.

De los ambientes virtuales de aprendizaje

A partir de la experiencia en el diseño del AVA se determinó que: i) existe la necesidad de realizar pruebas en distintos dispositivos para asegurar la amigabilidad de la plataforma con el usuario en cualquier tecnofacto; ii) el acompañamiento de un responsable de la administración de la plataforma es esencial como soporte a cualquier situación anómala que se pueda presentar; y iii) el diseño del AVA debe tener siempre el horizonte de la parte disciplinar, por tanto su presentación debe aludir a las temáticas a trabajar.

Así mismo, al realizar una evaluación de la integración del AVA, se concluye: i) El uso de las TICC toman protagonismo si adoptan una intencionalidad que promueva el cambio como un elemento intrínseco dentro de la construcción y reconstrucción de conocimiento, si se desea, que promueva la deconstrucción del mismo para el análisis de la realidad; ii) El apoyo en las TICC contribuyó al fortalecimiento del pensamiento filosófico desde varias aristas como lo son: la motivación, la adaptabilidad, los puntos de encuentro, el reconocimiento del otro y la generación de espacios de producción; y iii) Con las TICC se posee una versatilidad al momento de contribuir a generar interacción, pues facilita una multiplicidad de actividades para que los actores educativos estén en la capacidad de generar vínculos que podrían fortalecerse y, de paso, ser un cimiento para la posible creación de redes de aprendizaje.

De las generalidades de la propuesta.

Una propuesta formativa que involucre un área específica del conocimiento e integre a las TICC, debe permitirse involucrar competencias que parecerían ajenas al objetivo principal, pero que discurren en la intencionalidad de la propuesta dado su carácter riguroso, de este

modo, promover el trabajo de las competencias informacionales (acceso, evaluación y uso de información) resultó un gran aliado para los resultados de esta investigación.

Ahora bien, La investigación permitió recobrar una eterna discusión en torno a la forma ideal de aprender, por tanto, asegurar que se ha encontrado una forma universal para dicha acción resultaría pretencioso y un poco ingenuo, pues lo que se buscó con la propuesta investigativa está inscrito en la particularidad de un contexto, seguido de la ejemplificación para su posible adaptación a otros escenarios. Por tanto, lo aquí manifestado responde a una labor rigurosa para el mejoramiento de una situación particular.

Por otra parte se estableció que, en la Institución Educativa, existen procesos de enseñanza-aprendizaje que se inscriben en lo tradicional, siendo el tablero, los apuntes y la memoria, los recursos para una transmisión de informaciones pero no para la construcción y reconstrucción de conocimiento, por tanto si bien la propuesta de un cambio paradigmático en los procesos de enseñanza-aprendizaje fue aceptado en un campo específico del saber, se mira con cierta cautela que pueda ser replicado o institucionalizado como referente para otras áreas.

8 Recomendaciones

A partir de lo previsto en la metodología de la presente investigación, se propuso realizar en la fase de reflexión una reformulación de la propuesta para un segundo ciclo de la investigación-acción, por tanto, las recomendaciones que aquí se presentan apuntan a dicho horizonte.

La realización de este estudio permitió establecer la cercanía que tienen los estudiantes, tras haber desarrollado la propuesta formativa, con conceptos claves de la investigación; fruto de ellos podemos establecer muchos aciertos en la implementación, así

como algunos aspectos que requieren atención para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de lo anterior se puede inferir que, si bien la necesidad de un cambio paradigmático en la educación y la forma como se imparte es urgente, aún tenemos un rezago cultural que nos impide acercarnos al cambio que se ha propuesto desde hace ya varios años, pero que su acogida no ha resultado satisfactoria.

Lo anterior es clara muestra que, para desarrollar una propuesta formativa que tenga como base el dinamismo de procesos que llevan bastante tiempo estancados, se necesita: i) Prolongación de tiempo de ejecución. Una propuesta formativa que pida un impacto, un cambio, debe, con impetuosa necesidad, basar su accionar en un tiempo prolongado, que facilite su puesta en marcha de forma gradual; ii) Acompañamiento institucional. Se hace necesario estar en concordancia con los lineamientos de la institución educativa, para así proyectar en una sola imagen lo que se requiere para el éxito de la propuesta; y iii) Disposición al cambio. Un cambio solo es factible cuando las partes involucradas ven la necesidad y aceptan la formulación del mismo, de otro modo romper con la resistencia se vuelve una tarea aún más complicada y propia de un proceso más complejo.

Sumado a lo anterior, cualquier propuesta formativa debe tener varias ópticas, por tanto se sugiere que, en todos los pasos de la investigación-acción, se involucre pares académicos que permitan la retroalimentación oportuna en cada fase, etapa y acción de la propuesta, de este modo no se produce un mirada esquemática y estática, por el contrario, promueve el dinamismo y el replanteamiento de algunas situaciones que requieran la intervención oportuna para la consecución de los logros u objetivos propuestos.

El seguimiento constante debe ser una premisa para no olvidar, cualquier proceso formativo requiere la implementación de un cronograma que permita a los distintos actores poner atención a los tiempos que se establecieron desde un principio y, por tanto, se sugiere el

acompañamiento del docente en la verificación de estos tiempos, siendo una cuota obligatoria en cualquier escenario que la propuesta aquí inscrita, inste a réplica.

Una recomendación hacia cualquier investigador, que establezca en su propuesta la idea de cambio como eje de la sostenibilidad, debería comprender que, la formulación de una idea que pretenda permanencia en el tiempo debe estar dispuesta a cambiar, si entendemos que lo permanente es el cambio, no podemos cerrar la puerta con un esquema definitivo y estático, a la posibilidad de modificaciones según se requieran, por tanto, cualquier propuesta que desee volverse modelo debe acoger la transformación como parte de su esencia.

Evidenciada la importancia de las TICC en la educación, se insta a la institución educativa, a fortalecer desde su PEI, la inclusión de procesos formativos donde la tecnología acompañe de forma permanente a cada área de estudio y además, posibilite el intercambio de experiencias para la reformulación de cada propuesta que se ejecute desde el recinto académico. De igual manera, se recomienda a la institución, fomentar en docentes y estudiantes el uso de las TICC para ámbitos académicos, donde se inste una interacción responsable con la tecnología.

Tomando en cuenta la mirada tradicionalista de la escuela, se recomienda al cuerpo docente diseñar y crear un espacio de dialogo, donde la temática gire en torno a la inclusión de las TICC en el ámbito académico, tomando como referencia este y otros estudios, los cuales opten por ser un modelo adaptable dependiendo de las condiciones de su entorno.

Siendo la filosofía una materia que seguirá cobrando relevancia en cualquier ambiente de la vida, desde este estudio se hace el llamado a docentes que se especializan en esta área a permitirse el repensar de su labor, ideando, renovando e implementando diversas estrategias que permitan al estudiante, acercarse de manera práctica y eficiente a las competencias que desarrolla el pensamiento filosófico.

Referencias Bibliográficas

- Alarcon, C. E., & López, L. G. (2019). *Mejora en la interpretación de las funciones lógicas integrando las TIC y la Filosofía*. Fundación Universitaria los Libertadores.
- Álvarez, D. Y., Munévar, F. I., & Quintero, J. (2009). Ambientes naturales y ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 12–37.
- Angarita Velandia, M., Fernández morales, F., & Duarte, J. (2014). La didáctica y su relación con el diseño de ambientes de aprendizaje: una mirada desde la enseñanza de la evolución de la tecnología. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(2027–8306), 46–55.
- Ardila-Rodríguez, M. (2010). Modelo pedagógico para b-learning. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 38–55. <https://doi.org/10.18359/reds.914>
- Artime, I., & Gutiérrez, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula Abierta*, 47(3), 347. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.347-354>
- Barbosa-Chacón, J.W., & Barbosa Herrera, J. C. (2017). La evaluación desde la sistematización de guiones de aprendizaje: Una apuesta en educación virtual. *Espacios*, 38(60).
- Barbosa-Chacón, Jorge Winston, & Barbosa Herrera, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Espacios*, 38(45), 29.
- Barbosa-Chacón, Jorge Winston, & Castañeda-Peña, H. (2017). Las creencias y las adhesiones en la formación y el desarrollo de la competencia informacional (CI) de estudiantes universitarios. *Investigacion Bibliotecologica*, 31(73), 157–189. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57851>
- Barbosa-Chacón, Jorge Winston, Castañeda-Peña, H., González-Niño, L., & Marciales-Vivas,

- G. P. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7(3).
<http://www.redalyc.org/html/647/64770304/>
- Barbosa, J. C. (2011). *innovaCESAL, Reportes de J. C. Barbosa, IPRED-UIS*.
- Boneu, J. M. (2007). Para El Soporte De Contenidos Educativos Abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 4(1), 36–47.
<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>
- Brioli, C., Amaro, R., & García, I. (2011). Referente Teórico y Metodológico para el Diseño Instruccional de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). *Docencia Universitaria*, XII(2), 71–100.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_Vol12_n2_2011/10_art._3_referencia_carmen_y_rosa_amaro.pdf
- Cajaraville, J. A., Godino, J. D., Gusmão, T. C. R. S., & Font, V. (2014). El Caso Victor: dificultades metacognitivas en la resolución de problema. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 255–275. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n48a13>
- Cámara Serrano, P. (2006). El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de Filosofía. *Especializadas*, 363. ttt
- Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo De Habilidades Mediante El Aprendizaje Autónomo. *3C Empresa: Investigación y Pensamiento Crítico*, 5(3), 52–60.
<https://doi.org/10.17993/3comp.2016.050327.52-60>
- Cernuda del Río, A. (2014). Replanteándose el entrenamiento memorístico y repetitivo. *ReVisión*, 7(3), 8.
- Chasi-Solórzano, B. (2019). Integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central

- del Ecuador. *REIRE*. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.122235>
- Corcelles, M., & Castelló Badia, M. (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*, 11(1), 150–169.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje Cooperativo Y Autónomo En La Enseñanza Universitaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13, 89–102. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20478&dsID=aprendizaje_cooperativo.pdf
- Esteban-Albert, M., & Zapata-Ros, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *Learning Strategies and E-Learning. Some Notes on the Foundations of Learning Design in Virtual Learning Environments. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. Artíc*, 50(15). <https://doi.org/10.6018/red/50/15>
- Estrada, L. (2017). Tecnologías de la información y la comunicación (tic) en la acción comprensiva de la filosofía. *Eleuteria*, 2.
- Estrada Villa, E. J., & Boude Figueredo, O. R. (2015). Hacia una Propuesta Para Evaluar Ambientes Virtuales de Aprendizaje en Educación Superior. *Academia y Virtualidad*, 8(2), 14. <https://doi.org/10.18359/ravi.1156>
- Figuroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colom. *Revista Conrado*, 244–251. <https://orcid.org/0000-0001-8051-0382>
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). *Ministerio de Educación Nacional* (I). www.mineducacion.gov.co
- Gallego, J. E. (2009). Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) e investigación como proceso formativo. *Itinerario Educativo: Revista de La Facultad de Educación*, ISSN-e

0121-2753, Vol. 23, N^o. 54, 2009, Págs. 109-122, 23(54), 109–122.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3438999>

- García-Valcárcel, A., López, C., & Basilotta, V. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, XXI(42), 65–74.
- García Peñalvo, F., & García Carrasco, J. (2002). Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional. *Teoría de La Educación - Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 3(3), 4.
- Guevara Duarez, M. F. (2014). Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012. In *Cuyubamba N.*, (Vol. 8, Issue 3).
- http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3957/Guevara_dm.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttp://www.jstor.org/stable/978380?origin=crossref
- Hernández-Rabanal, C., Vall, A., & Boter, C. (2018). Formación, la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 48–53. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.12.005>
- Huapaya, E., Ramos, M., & Sánchez, W. (2014). Argumentación lógica como herramienta para la formación ciudadana en estudiantes de 3ro de secundaria: una propuesta didáctica. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C.*, 1235–1241.
- Isgró, P. M., & Neme, A. M. (2019). La enseñanza de la filosofía y las TIC:: un camino posible hacia la calidad en la educación. *Debates & Prácticas En Educación*, 4(4), 63–77. https://docs.wixstatic.com/ugd/499b81_278b8acb4f154001a7eb9800e5423c40.pdf
- Latorre, A. (2005). La Investigación-Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. In *Grao*. Graó.

- Lévy, P. (1999). *Qué es lo virtual?* Paidós.
- Lillo Zuñiga, F. G. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación. *Revista de Psicología*, 2(4), 109–142. <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>
- López Leal, C. A. (2014). Enseñar y aprender filosofía sobre y a través de TIC. *XXI Jornadas Sobre La Enseñanza de La Filosofía. Coloquio Internacional.*, 400–416.
- Lopez, N., Alzate, L., Dominguez, L., & Echeverri, M. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado Pedagogical practice and. *Tesis Psicológica*, 16(1), 0–29. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Madera, S. (2012). *El pensamiEnto filosófico: clave del desarrollo social y urbano*. 169–180.
- Mejía, L. M., & Quijano, M. H. (1967). EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN) Y SU MEDIACIÓN CON TIC, ¿UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y COMUNICATIVAS? *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952.
- Miguélez, M., & Raposo, M. (2021). *El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas*. 96, 127–146.
- Montaguth, R. A. (2016). *INTEGRACIÓN DEL USO DE LAS TIC'S EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL ÁREA DE FILOSOFÍA DE LOS ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DEL COLEGIO AGRÍCOLA REGIÓN DEL CATATUMBO*. 2.
- Mora-Vicariol, F., & Hooper-Simpson, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.19>
- Mora Mora, D. P., & Bejarano Aguado, G. A. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje Educational Practices in Virtual Learning Environments. *Revista Aletheia*, 8(2), 48–63. [file:///C:/Users/Sala Computo/Desktop/practicas aeducativas.pdf](file:///C:/Users/Sala%20Computo/Desktop/practicas%20aeducativas.pdf)

Ocelli, M., Romano, L. G., & Valeiras, N. (2018). *VOLUMEN I-Fundamentos y Reflexiones LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTAS MEDIADORAS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS VOLUMEN I: FUNDAMENTOS Y REFLEXIONES* (Issue December).

file:///C:/Users/vrcad/Downloads/VolumenI.pdf

Ospina Gómez, G. (2010). *La educación a distancia y presencial: de las TIC a las TICC*. 304–310.

Otero, L. C., & Fernández Rodríguez, J. J. (2020). La Respuesta Jurídica ante el Covid-19 y su Incidencia en la Educación. *Revistas.Uam.Es*, 9.

www.rinace.net/riejs/revistas.uam.es/riejs

Paredes Oviedo, M. D., & Restrepo Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4, 37–48.

Pesci, E., Llamas, S., & Pesci, A. M. (2013). *Aprendizaje convergente en humanidades y educación a través de ticc, la apuesta por el modelo interfaz* (2nd ed.).

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219–250.

<https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Rubio García, V., & Tejeda Fernández, J. (2017). Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127–140.

<http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/279/313>

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30–39. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=99815918005>

Salinas, I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y

rol del docente. *Pontificia Universidad Católica Argentina*, 1–12.

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf

Saza-Garzón, I. D. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Praxis*, 12, 103–110. <https://doi.org/10.21676/23897856.1851>

Solórzano Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de Las Ciencias*, 3(1), 241–253.

Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. *Eric Digest*, 195, 1–17.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418250.pdf>

Tarazona Reyes, W. (2018). AULA VIRTUAL PARA MOTIVAR LA CLASE DE FILOSOFÍA EN DÉCIMO GRADO DESDE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. In *Universidad Pedagógica Nacional Departamento De Ciencias Sociales Licenciatura En Filosofía Bogotá 2015*. Universidad Pedagógica Nacional.

Trujillo Sáez, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía - Didáctica de La Educación Musical*, 55, 7–15. <http://erikelmusical.blogspot.com/>

Unesco. (2011). *LA FILOSOFÍA UNA ESCUELA DE LA LIBERTAD Enseñanza*. Ed. Unesco.

Valencia Vallejo, N. G., Huertas Bustos, A. P., & Baracaldo Ramírez, P. O. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 73–102. <http://www.mintic.gov.co>

Zepeda Hernández, S., Abascal Mena, R., & López Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12, 315–326.

<https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.21.sz>

Apéndices

Apéndice 1 Formato de asentimiento

.

FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN

ASENTIMIENTO INFORMADO*

Con base en lo establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, por lo cual se garantiza la prevalencia de derechos a niños, niñas y adolescentes, usted deberá conocer acerca de esta investigación y aceptar participar en ella. Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee hasta su total comprensión.

1. El objetivo y la justificación de la investigación

Usted integra un grupo escolar que de acuerdo con un diagnóstico previo realizado tiene posibilidades de mejora en el ámbito del desarrollo del pensamiento filosófico y se le propone participar en un proyecto de investigación para encontrar alternativas pedagógicas que le permitan obtener dichas mejoras. El docente de la asignatura de filosofía, ha analizado la situación del grupo y pretende mediante el estudio diseñar e implementar una propuesta formativa que le permita a los estudiantes del grado undécimo de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA, desarrollar el pensamiento filosófico, a partir del uso de herramientas tecnológicas tales como el manejo de una plataforma virtual. Esta investigación servirá de referente para transformar las prácticas pedagógicas del aula y será replicada o descartada en

futuras clases; asimismo, es la oportunidad de construir conocimientos de manera conjunta con ustedes, partiendo de sus necesidades de conocimiento, y respondiendo a las expectativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje dados en la institución.

2. Los procedimientos y propósitos

Si usted acepta participar tenga en cuenta que será filmado, grabado y/o fotografiado durante el desarrollo de la investigación cuando se aplique el diagnóstico inicial, que permitirá identificar el nivel del pensamiento filosófico y uso de la tecnología del grupo, la implementación de la propuesta formativa que posibilitará la recolección de información respecto a la pertinencia de la misma incluyendo lo que escriban, y la consolidación de los resultados que arrojará datos sobre los logros alcanzados con el presente estudio. Asimismo, se utilizarán estas fotografías, audios y videos como apoyo para conferencias, ponencias, talleres, en artículos, libros y otros textos académicos derivados del Proyecto de investigación y la Maestría en Pedagogía de la UIS.

3. Molestias o riesgos esperados

En ocasiones podría sentirse incómodo con los registros de video, audio o fotográficos situación que se podrá ir superando en el desarrollo del estudio.

4. Los beneficios

El estudio y sus resultados posibilitarán mejorar no solo el desarrollo del pensamiento filosófico del grupo sino la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes en la asignatura de filosofía, situación de gran beneficio para los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en la institución educativa.

5. La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda

Usted puede preguntar hasta su complacencia todo lo relacionado con el estudio y su participación en él.

6. Libertad de retirarse en cualquier momento y dejar de participar en el estudio

Es importante que tenga claro que usted participa de manera voluntaria en el estudio y si lo considera pertinente puede retirarse del mismo sin afectaciones a su rendimiento académico.

7. Privacidad y anonimato

Su nombre no será revelado en el estudio y se manejará una codificación para cada participante que garantice la confidencialidad de la información. Además, los datos obtenidos mediante el estudio serán utilizados en escenarios académicos y con fines investigativos.

8. El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio

En caso de que se presenten situaciones adversas que amenacen sus derechos, será informado oportunamente.

9. Autorización para el uso de imágenes, audios y videos obtenidos en este estudio

Como se mencionó anteriormente los videos, audios y fotografías podrán ser utilizados en páginas web administradas por las instituciones mencionadas, como apoyo para conferencias, ponencias, talleres y publicaciones en libros y otros textos académicos derivados del Proyecto de investigación y la Maestría en Informática para la educación de la UIS. (Marque con una X si autoriza o no autoriza y firme en caso de autorizar)

Si autoriza _____

Firma de autorización

No autoriza _____

10. Aceptación

Con fecha _____ habiendo comprendido lo anterior usted acepta participar en la investigación titulada: AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL

CONTEXTO DE LAS TICC, COMO APOYO A LA FORMACIÓN EN FILOSOFÍA EN EL GRADO UNDÉCIMO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE GUAITARILLA (NARIÑO, COLOMBIA).

Nombre del estudiante

Firma

Nombre del Investigador

Firma

Datos del investigador donde los participantes se pueden comunicar:

Dirección:

Celular:

Correo Electrónico:

Apéndice 2 Diagnósticos TIC y filosofía.

Diagnóstico TIC

Estimado(a) Estudiante:

De acuerdo a una propuesta de investigación de la Maestría en Informática para la Educación, estoy adelantando un estudio relacionado con formación en el contexto de las TIC. Por ello, agradezco el diligenciamiento de la presente encuesta, cuyo contenido será manejado confidencialmente para propósitos exclusivos de investigación. No existen en este cuestionario respuestas correctas o incorrectas, por lo cual le solicito responder sinceramente desde su propia experiencia. Por favor tenga en cuenta no dejar preguntas sin responder y no marcar más de una opción en cada pregunta.

Su colaboración será valiosa para el desarrollo del estudio y, de paso, para fortalecer los procesos educativos que actualmente oriento.

¡Muchas Gracias!

1. Escoge los elementos con los que cuentas en casa, donde un familiar o amigo.

- Computador
- Tablet
- Celular
- Ninguno

2. ¿Tienes acceso a internet?

- Si, en mi casa existe conexión a internet
- Si, pero debo desplazarme a casa de familiares o amigos
- Si, pero desplazarme a un local comercial que ofrezca ese servicio
- No, no tengo la forma de conectarme a internet

⋮

3. ¿Con qué frecuencia utilizas herramientas informáticas para tus actividades académicas?

- 1 - No utilizo herramientas informáticas
- 2 - Poco frecuente
- 3 - Frecuentemente
- 4 - Con mucha frecuencia
- 5 - Siempre utilizo herramientas informáticas

4. ¿Has desarrollado alguna formación académica mediante el uso de internet?

- 1 - No, no me llama la atención
- 2 - No, pero me llama la atención
- 3 - Si, pero lo abandone muy rapido
- 4 - Si, pero no llegue hasta el final
- 5 - Si, complete la formación con el uso de internet

5. ¿Crees que es necesario el uso de herramientas tecnológicas para el proceso de aprendizaje?

- 1 - Para nada, creo que se aprende más de la manera tradicional
- 2 - No, aunque son útiles, mi aprendizaje lo desarrollo mejor sin ningún medio tecnológico
- 3 - En ocasiones, pues depende la materia sería conveniente o no el uso de herramientas tecnológicas
- 4 - Si, pues el uso de herramientas tecnológicas me ayudan a realizar mis actividades académicas
- 5 - Por supuesto, el uso de las herramientas tecnológicas me permiten aprender de mejor manera

6. ¿Qué tan eficiente eres al momento de usar herramientas tecnológicas?

- 1- Nada eficiente, ya que no uso herramientas tecnológicas.
- 2- Poco eficiente, las herramientas tecnológicas no son mi fuerte.
- 3- Eficiente, entiendo el uso de las herramientas tecnológicas.
- 4- Muy eficiente, utilizo las herramientas tecnológicas de muy buena manera

7. ¿Ve conveniente la incorporación de tecnología para apoyar el proceso de formación en filosofía?

- Nada conveniente, la filosofía y la tecnología no pueden ir de la mano.
- Poco conveniente, aunque traería algún beneficio sería muy complicada su integración.
- Conveniente, la inclusión de la tecnología sería de ayuda en la filosofía y otras materias
- Muy conveniente, es necesario que se implemente la tecnología de manera inmediata en la filosofía y la e...

7.1 Justifique la respuesta al anterior ítem

Texto de respuesta larga

Formación en filosofía

Estimado(a) Estudiante:

De acuerdo a una propuesta de investigación de la Maestría en Informática para la Educación, estoy adelantando un estudio relacionado con formación en el contexto de las TIC. Por ello, agradezco el diligenciamiento de la presente encuesta, cuyo contenido será manejado confidencialmente para propósitos exclusivos de investigación. No existen en este cuestionario respuestas correctas o incorrectas, por lo cual le solicito responder sinceramente desde su propia experiencia. Por favor tenga en cuenta no dejar preguntas sin responder y no marcar más de una opción en cada pregunta.

Su colaboración será valiosa para el desarrollo del estudio y, de paso, para fortalecer los procesos educativos que actualmente oriento.

¡Muchas Gracias!

1. ¿Qué tan importante es la filosofía en la vida de las personas? *

- Nada importante, la filosofía no estudia nada relacionado a la vida de las personas
- Poco importante, pues la filosofía solo importa para los académicos
- Importante, ya que la filosofía puede mejorar el análisis de la vida.
- Muy importante, es necesaria la filosofía en la vida de todas las personas

2. ¿La filosofía estudiada en el colegio tiene aplicación en la vida real? *

- No, ya que nada de lo estudiado en el colegio tiene relación con la vida real
- Si, la filosofía del colegio se relaciona con los problemas del día a día de las personas.

3. ¿Es posible resolver problemas cotidianos con la filosofía? *

- No, la filosofía solo resuelve problemas teóricos de estudios complejos.
- Si, la filosofía promueve el análisis de todas las situaciones de la vida.



4. ¿Has utilizado la filosofía en algunas situaciones problemáticas de tu vida? *

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- La mayoría de veces
- Siempre

5. ¿La filosofía te permite crear respuestas a las preguntas que te planteas acerca del mundo? *

- No, nunca he construido una respuesta mediante la filosofía
- Pocas veces utilizo la filosofía para crear respuestas
- En algunas ocasiones utilizo la filosofía para crear respuestas
- Frecuentemente utilizo la filosofía para crear respuestas
- Siempre utilizo la filosofía para crear respuestas

6. ¿Qué tan probable es que la filosofía contribuya a la formación ciudadana? *

- Nada probable, ya que la filosofía solo trata temas raros
- Poco probable, ya que no existe una relación entre filosofía y las ciencias sociales
- Probable, ya que la filosofía también se refiere o estudia a la sociedad
- Muy probable, ya que la filosofía estudia todos los temas acerca de la humanidad

7. ¿Qué propone usted para favorecer la formación de filosofía en el colegio? *

Texto de respuesta larga

Apéndice 3 Metodología propia de la propuesta

Metodología

Una metodología es un conjunto de pasos que te ayudaran en la consecución de logros, en nuestro curso, logros académicos. En este módulo, la metodología está en cada una de las unidades y su planificación se ha desarrollado para que alcances los logros propuestos... Echa un vistazo.

Pre-saberes, “Te informo que...”

En este paso se desea indagar acerca de tus conocimientos sobre el tema que se abordará en la unidad, explicado de otra manera, se

trata de conocer que tanto conoces sobre el contenido que se desea explicar en los pasos siguientes.



Relacionamiento con la información, “Lo que el profe trajo”

En este paso es necesario que te apropiés de la información que se brinda para cada actividad de la unidad; consiste en

mirar, leer y analizar los recursos (textos, videos, imágenes, etc.) para lograr una interpretación de la temática que se trabajará.

Búsqueda y consulta, “vamos a San Google”



Siempre es necesario seguir indagando sobre las temáticas que se trabajan, saber más, conocer más, por eso es importante que no te conformes con los recursos con los que cuenta cada unidad; en este paso deberás utilizar tus habilidades para la búsqueda y consultar en diferentes fuentes algunos contenidos que se proponen en las actividades.

Aplicación, “vívela”

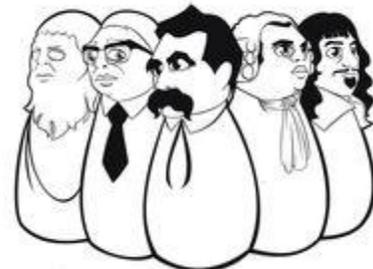


La filosofía no se debe quedarse en el papel, su importancia radica en darle en vida en nuestras vidas; en este paso te proponemos una experimentación que, en base a la temática trabajada y los conocimientos que has adquirido, produzcan una reflexión

acerca del mundo en el que vives.

Trabajar a la par “Yo dicto, tú copias y tú haces el café”

“Dos cabezas piensan más que una” quien lo haya dicho tenía mucha razón, por eso te proponemos



trabajar en equipo, construir conocimiento con algún compañero(a). En este paso



podrás avanzar en tus saberes por medio de la realización de actividades de forma colaborativa.

Valórate, “échate flores”.

Como en toda actividad, es necesario que exista

una valoración al trabajo que se ha realizado, por tanto la evaluación de tu esfuerzo, responsabilidad y cumplimiento es importante para asignarle un valor numérico al proceso que has realizado; de esta forma, en este paso se te pedirá que reflexiones acerca de las actividades desarrolladas y asignes una calificación.

Apéndice 4. Estructura “Diario de la experiencia”.

UIS Vicerrectoría Académica CEDEUIS iPred Este curso ▶

ALBEIRO ALEXANDER ▶

Filosofía-Proyecto MIE-UIS

Diario de la Experiencia

[Volver a: General](#)

DIARIO DE LA EXPERIENCIA

- *¿Qué entiendo por experiencia significativa?* Aquello que generó en mí un impacto positivo o negativo en la experiencia MIE como persona y como profesor. Tal experiencia puede relacionarse con cualquier dimensión o forma de expresión del proceso formativo, es decir, puede ser de orden pedagógico (enseñanza, aprendizaje), didáctico, social, técnico, de los materiales, de los contenidos, u otro aspecto que usted estime conveniente.
- *¿Cómo hacer el registro de una experiencia significativa?* En particular documento, además de “lo que pasó”, lo que pienso, siento o percibo al respecto de lo que pasó. Lo ideal es que debo registrar las experiencias “en el momento en que éstas se presentan” con el objeto de no perder ningún detalle. Esto implica compartir lo vivencial de manera no solo descriptiva sino también analítica, incluso incluyendo una postura propositiva cuando lo estime pertinente.
- *¿Por qué hacer el registro de experiencias significativas?* Al ser yo un agente educativo importante de esta propuesta formativa, me convierto en una fuente de información que permitirá valorar la propuesta de intervención y, a su vez, fortalecerla para futuras réplicas.

En concordancia, para cada entrada que haga a este diario, seguiré la siguiente estructura:

- *Fecha:*
- *¿Qué pasó?*
- *¿Qué pienso, siento o percibo de lo que pasó?*
- *¿Qué propongo al respecto?*

[Iniciar o editar mi entrada en el Diario](#)

Fecha: 1 de noviembre

-¿Qué pasó? Entre a la plataforma y me gusto las actividades que se realizaron

¿Qué pienso, siento o percibo de lo que pasó?

¿Qué propongo al respecto?