

**RESIGNIFICACIÓN DE LA MEMORIA SEMÁNTICA EN EL DESARROLLO DEL
PROCESO DE ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSEMARÍA ESCRIVÁ DE BALAGUER.**

José Gratiniano Martínez Torres

**Trabajo presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC.**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC

CHIA, 2018

**RESIGNIFICACIÓN DE LA MEMORIA SEMÁNTICA EN EL DESARROLLO DEL
PROCESO DE ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSEMARÍA ESCRIVÁ DE BALAGUER.**

José Gratiniano Martínez Torres

Director de proyecto:

Andrés Fernando Bula Calderón

Trabajo presentado como requisito para optar el título de

Magíster en Proyectos Educativas Mediados por TIC

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN PROYECTOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TIC

CHIA, 2018.

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la vida por darme la oportunidad de crecer en mi formación profesional, a la Secretaria de educación del municipio de Chía por incluirme y apoyarme mediante convenio inter universitario, a la Universidad de La Sabana por los valiosos y significativos aprendizajes que me ha brindado, al Doctor Andrés Fernando Bula Calderón por sus excelentes asesorías en el desarrollo del proyecto de investigación de neurociencias y filosofía, a mi familia -esposa e hijos- por ser apoyo incondicional en todo momento y por animarme a seguir, y a mis amigos compañeros docentes por sus consejos y sugerencias pedagógicas y epistemológicas en las dificultades conceptuales.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	X
ABSTRACT	X
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Análisis prueba diagnóstica	7
1.2. Antecedentes del problema de Investigación	10
1.3. Problema de investigación.....	11
1.4. Formulación de la pregunta de investigación	13
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
2.1. Objetivo General.....	13
2.2. Objetivos específicos	14
3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
3.1. Limitaciones y delimitaciones	18
4. MARCO REFERENCIAL	20
4.1. Estado del arte	20
4.1.1. Neurociencias y Aprendizaje desde Significados.	20
4.1.2. Aprendizaje y Filosofía.	24
4.1.3. Filosofía y Tecnologías.	26
4.1.4. Herramientas TIC a utilizar en la Formación de la argumentación filosófica en contextos significativos.	29

4.1.5.	Definición de términos relevantes de la investigación.....	32
4.2.	Marco teórico.....	34
4.2.1.	Aprendizaje desde la Resignificación de la Memoria Semántica.	34
4.2.2.	Aprendizaje desde Significados.	38
4.2.3.	Aprendizaje desde la Argumentación filosófica.	42
4.2.4.	Aprendizaje Colaborativo y/o cooperativo	45
4.2.5.	Aprendizaje Basado en Problemas.....	48
4.2.6.	Aprendizaje de la Filosofía desde las TIC	51
5.	DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE	55
5.1.	Contexto institucional.....	58
5.2.	Objetivos del ambiente de aprendizaje.....	58
5.2.1.	Objetivo general.	58
5.2.2.	Objetivos específicos.....	58
5.3.	Componentes pedagógicos del ambiente de aprendizaje	59
5.3.1.	Modelo pedagógico	59
5.3.2.	Componentes del modelo pedagógico:	61
5.4.	Descripción de la estrategia didáctica	67
6.	ASPECTOS METODOLÓGICOS	117
6.1.	Sustento epistemológico	117
6.2.	Diseño de la investigación.....	120
6.3.	Momentos de la investigación-acción	122
6.3.1.	Momento diagnóstico o exploratorio.	122
6.3.2.	Momento de evaluación del recurso didáctico.....	124
6.4.	Muestra	125
6.5.	Consideraciones éticas.....	125

6.6.	Métodos, técnicas e instrumentos	126
6.6.1.	Diario de campo	128
6.6.2.	Encuesta	129
6.6.3.	Categorización.....	130
7.	RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS	133
7.1.	Resultados Instrumentos.....	133
7.1.1.	Resultados de la Encuesta	133
7.1.2.	Resultados de Diarios de Campo.	134
8.	ANÁLISIS DE DATOS A PARTIR DE LA RELACIÓN DE INSTRUMENTOS	156
9.	CONCLUSIONES	160
10.	PROSPECTIVAS Y RECOMENDACIONES	164
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
12.	ANEXOS.....	171

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Categorías y tipo de actividades.	55
Tabla 2	Plan de aula momentos de las acciones pedagógicas desarrolladas con el grado 1003..	70
Tabla 3	Formato interpretación de imágenes y construcción de significados	71
Tabla 4	Formato actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia de la filosofía presocrática.	76
Tabla 5	Formato actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía clásica y helenística romana.	82
Tabla 6	Plan de aula momentos de las acciones pedagógicas desarrolladas con el grado 1101...	86
Tabla 7	Formato construcción de significados de filosofía 1101.	88

Tabla 8 Formato Actividad Construcción de significados a partir de la interpretación de imágenes de filosofía moderna.	91
Tabla 9 Formato Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.	96
Tabla 10 Formato aprendizaje colaborativo y/o actividad – construcción de significados de filosofía de la edad media o cristianismo.	108
Tabla 11 Técnicas e Instrumentos utilizados.	128
Tabla 12 Categorías de análisis y fundamento teórico.	131
Tabla 13 Interpretación de imágenes y construcción de significados con 1003.	135
Tabla 14 Respuestas de interpretación de imágenes y construcción de significados.	136
Tabla 15 Historia de la filosofía presocrática y construcción de significados.	138
Tabla 16 Interpretación de imágenes y construcción de significados: 1003.	139
Tabla 17 Respuestas actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia - filosofía presocrática.	140
Tabla 18 Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía: 1003.	142
Tabla 19 Respuestas actividad de aprendizaje a partir de la interpretación de imágenes y conocimiento semántico de filosofía clásica y helenística romana.	142
Tabla 20 Construcción de significados en grupos colaborativos.	144
Tabla 21 Porcentajes total y por pregunta.	145
Tabla 22 Construcción de significados de filosofía 1101.	147
Tabla 23 Respuestas: Construcción de significados en filosofía-lectura individual.	147
Tabla 24 Argumentación filosófica-renacimiento y moderna 1101.	149
Tabla 25 Construcción de significados desde imágenes de la filosofía moderna.	150

Tabla 26 Respuestas -construcción de significados a partir de la interpretación de imágenes de filosofía moderna.....	151
Tabla 27 Argumentación filosófica: situación basada en problemas.....	153
Tabla 28 Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea 1101.....	154
Tabla 29 Respuestas interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 1.....	7
Figura 2. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 2.....	7
Figura 3. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 3.....	8
Figura 4. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 4.....	8
Figura 5. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 5.....	8
Figura 6. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 6.....	9
Figura 7. Fases de la estrategia didáctica.....	68
Figura 8. Curso 1003.....	75
Figura 9. Interpretación de imágenes.....	81
Figura 10. Curso 1003. Interpretación de imágenes y conocimiento semántico, filosofía clásica y helenístico romana.....	86
Figura 11. Curso 1101. Interpretación de imágenes de filosofía.....	90
Figura 12. Curso 1101. Interpretación de imágenes de filosofía moderna.....	95
Figura 13. Curso 1101. Interpretación de imágenes filosofía contemporánea.....	101

Figura 14. Curso 1003. Video foro de filosofía presocrática.....	104
Figura 15. Curso 1101. Video foro de filosofía renacentista y moderna.....	105
Figura 16. Curso 1003. Trabajo colaborativo, filosofía medieval.....	110
Figura 17. Curso 1101. Aprendizaje basado en problemas	116
Figura 18. Investigación Acción.....	122
Figura 19. Análisis gráfico, (%) interpretación de imágenes y construcción de significados...	137
Figura 20. Análisis gráfico, (%) respuestas actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia - filosofía presocrática.	141
Figura 21. Análisis gráfico, (%) respuestas actividad de aprendizaje a partir de la interpretación de imágenes y conocimiento semántico de filosofía clásica y helenística romana.....	143
Figura 22. Análisis gráfico, (%) respuestas: Construcción de significados en filosofía-lectura individual.....	148
Figura 23. Análisis gráfico, (%) respuestas -construcción de significados a partir de la interpretación de imágenes de filosofía moderna.	152
Figura 24. Análisis gráfico, (%) respuestas interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.....	156

TABLA DE ANEXOS

ANEXO A. Carta de aceptación de implementación de acciones pedagógicas proyecto de investigación neurociencia y filosofía	171
---	-----

RESUMEN

La resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en estudiantes de media –décimo y undécimo grados- mejora la formación y el aprendizaje analítico, crítico y propositivo a nivel oral y escrito, como fundamento del acto pedagógico. Este trabajo de investigación de neurociencias y filosofía tiene el propósito de servir de ayuda a los estudiantes y docentes en el desarrollo de las temáticas de la filosofía en secundaria, desarrollado en tres fases -diagnóstica o exploratoria-, de desarrollo o experimentación y de evaluación del ambiente de aprendizaje y conclusiones, que trata sobre la generación de un título, de un problema y de un resumen, la introducción, la construcción de un estado del arte mediante revisión de la literatura, la descripción de la metodología usada y de actividades pedagógica implementadas, de resultados obtenidos, discusión de resultados, elaboración de una propuesta y de conclusiones.

Palabras claves: *neurociencias, neuroeducación, filosofía, resignificación, memoria semántica, argumentación filosófica, investigación acción.*

ABSTRACT

The resignificance of the semantic memory in the development of the process of philosophical argumentation in students of average - tenth and eleven degrees - it improves the training and the analytical, critical learning and proposition to oral and written level, as foundation of the pedagogic act. This work of investigation of neurosciences and philosophy has the intention of using as help the students and teachers in the development of the subject matters of the philosophy in secondary, developed in three phases - diagnostic or exploratory, as development or experimentation and as conclusions - that treat on the generation of a title, of a problem and of a summary, the introduction, the construction of a condition of the art by means of review of the literature, the pedagogic description of the secondhand methodology and of activities implemented, of obtained results, discussion of results, elaboration of an offer and of conclusions.

Keywords: *neurosciences, neuroeducación, philosophy, resignificance, semantic memory, philosophical argumentation, investigation action.*

INTRODUCCIÓN

Una de las temáticas fundamentales de la investigación de las neurociencias en el área educativa, es el estudio de las manifestaciones del cerebro humano, en especial, cómo se aprende. En este proceso se rescata la importancia de la memoria semántica para asignar significados a los objetos tanto cotidianos como de conocimiento -científico, filosófico y tecnológico-. Este aspecto, es relevante si se tiene en cuenta que los estudiantes en general, incluyendo los de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer, presentan baja motivación en lo académico y más interés en lo tecnológico.

En lo académico, por ejemplo, hay evidencias a nivel internacional, nacional y local de las deficiencias en lectura y escritura -pruebas PISA y SABER- que son multiplicadoras de conflictos y fracasos académicos como: deserciones, la no promoción de grado, la interrupción o cambio de carrera en la universidad, así como el deficiente nivel para argumentar ya sea oral o mediante escritos formales como ensayos, por ejemplo. En este sentido, la importancia que tienen los procesos de lectura y de escritura en los estudiantes en formación de la básica y media en Colombia, inciden y afectan en la toma de decisiones para terminar por lo menos el grado once, hasta la posibilidad de ingresar y mantenerse en una carrera universitaria.

En concordancia con lo expuesto, tanto en la prueba Saber en Colombia, como la Pisa en el plano internacional han evidenciado las relaciones entre la lectura y la escritura con la comprensión de situaciones en diversos contextos como el cotidiano, el académico, el científico y el tecnológico. Precisando, que el contexto académico para la población objeto de este estudio es fundamental, toda vez que están en proceso de formación y todas las áreas del conocimiento contempladas en el currículo, requieren de la lectura y escritura.

Por otra parte, este proyecto se justifica en tanto que los estudiantes al no tener una cultura lectora y escritural apropiada para las condiciones de exigencia del s. XXI, en el que el conocimiento circula por redes virtuales, además de fácil acceso, pero de difícil comprensión para algunos, que les permita comunicarse en escenarios académicos, laborales, cotidianos e investigativos y sobre todo que sean capaces de cuestionar lo que leen, para que sus decisiones favorezcan su desarrollo personal y redunden en una mejor calidad de vida.

Además, el cuestionar es una característica inherente del ser humano que ha sido muy bien estudiada y detallada por la filosofía como una de las áreas fundamentales en el desarrollo de pensamiento analítico, crítico y propositivo a través de las diversas épocas y culturas que han dejado vestigios escritos. Es más, cuando se cuestiona algo, surgen semejanzas, diferencias y nuevas alternativas que, no siendo sólo opiniones, exigen y son objeto oportuno de estudio de la argumentación filosófica, lo cual implica de igual manera tener conocimiento sobre el tema, presentar razones o pruebas que apoyen y sustenten la conclusión en cuestión.

Dado que, para argumentar es importante conocer los significados de lo que se está debatiendo o discutiendo, cobra especial importancia la memoria semántica, la cual registra, almacena y recuerda los conceptos, definiciones, características esenciales y hechos que representan dicho conocimiento, que en cualquier contexto de interés debe hacerlo trascender de una forma plausible y pertinente.

Por lo anterior, se tuvo en cuenta en este trabajo de investigación, la relación memoria semántica y argumentación filosófica, como canal inspirador de la acción pedagógica, a partir del almacenamiento de saberes previos, para contrastarlos con los nuevos, haciéndolos emotivos y significativos en el proceso de lectura y escritura de temas de interés personal y general de los

estudiantes de la media, décimo y undécimo grado, sabiendo que también pueden ser transdisciplinarios con otras áreas del conocimiento escolar.

En coherencia con lo relacionado, la metodología del proyecto de neurociencias y filosofía corresponde a una investigación-acción educativa, por cuanto es una práctica reflexiva social a partir del diagnóstico y la observación participante del investigador (Lewin, 1947), de los estudiantes de secundaria -décimo y undécimo grado- en el desarrollo de las temáticas filosóficas, a través de tres fases diferenciadas: Fase uno, de diagnóstico o exploratoria; Fase dos, de desarrollo o experimentación, y Fase tres, de evaluación del recurso educativo.

En la primera fase se realizó una prueba diagnóstica, a partir del análisis de una situación particular, en la que se les pidió a algunos estudiantes de décimo y undécimo responder a la pregunta abierta sobre *¿qué es la vida?* con el fin de recabar información en torno a los significados asumidos y la manera como articularon su escrito a partir de ideas, comentarios y argumentos.

De otra parte, se hizo una revisión documental de la literatura de los antecedentes del tema de investigación y particularmente sobre las deficiencias en los procesos lector y escritural de los estudiantes de secundaria, con el fin de articular las dificultades con los desarrollos de la memoria semántica y de la argumentación filosófica desde el procesamiento de información propia para la población a la que se dirige esta propuesta.

En pocas palabras, el problema de investigación del proyecto de neurociencias y filosofía centra la atención en una situación puntual, correspondiente a las deficiencias presentadas por los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, las cuales además son generadoras de conflictos académicos y motivacionales en ellos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito de realizar una investigación pertinente, objetiva y funcional de neurociencias y filosofía en educación secundaria, mediante la resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica, implicó hacer una descripción de lo universal a lo particular en cuanto a las dificultades que en los estudiantes se presentan en procesos de lectura y escritura.

A partir de lo anterior, hay evidencias a nivel internacional, nacional y local de las deficiencias en lectura y escritura. En este sentido, Rodrigo (2013) lo hace evidente en las pruebas PISA; mientras que Serrano (2014) lo demuestra en las pruebas SABER en los últimos años. Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2012) registra a Perú, Colombia, Brasil y Argentina entre los diez países con estudiantes de bajo rendimiento escolar en lectura, matemáticas, ciencias y por ende en redacción.

A su vez, en un estudio realizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad de la Sabana, asegura que en la educación media los educandos no desarrollan las habilidades lingüísticas necesarias que les permiten tener un conocimiento básico en el manejo de la lengua española, no siendo capaces de redactar textos críticos ni alcanzar el nivel medio de desempeño en competencia de lectura en las pruebas internacionales (Redacción Educación, 2016).

Lo anterior hace evidente tanto algunas causas como también sus consecuencias, por lo que a los jóvenes rechacen la filosofía y se les dificulte la argumentación oral y escrita, caracterizada en mínima motivación por lo académico; escasa participación en debates, discusiones y conversatorios; bajo potencial de lectura y escritura de textos filosóficos; descontento en los resultados de lectura crítica en las pruebas saber once; escasa e inadecuada utilización de las

Tecnologías de la Información y Comunicación; e inutilidad de la filosofía afectando la calidad de vida diaria, al generar problemas de lectoescritura, de concentración, de apreciación y de caracterización de términos. Propiciando pérdida académica, deserción académica, gastos innecesarios, dedicación de más tiempo, entre otros.

De ahí que, las falencias registradas en el párrafo anterior se convierten en una oportunidad para capacitar a los estudiantes de secundaria desarrollando acciones pedagógicas de resignificación de la memoria semántica, para fortalecer la argumentación filosófica mediante la disponibilidad, facilidad, funcionalidad y libre uso de recursos tecnológicos de información, de comunicación, de conectividad y de artefactos portátiles que se están convirtiendo paulatinamente en parte integral de todo aprendizaje, de nuestras relaciones sociales, de nuestro trabajo y, en general, de nuestra vida. Ya nosotros no vamos a donde está la tecnología para trabajar con ella, la tecnología está cada día más con nosotros de manera permanente a donde vayamos. Una de las consecuencias es que podemos tener acceso a la información en el momento que las necesitemos (Patiño, 2013).

Conviene subrayar, que la resignificación es el proceso mediante el cual se otorga nueva significación a conocimientos, pensamientos, representaciones, conductas, y/o acontecimientos al descubrir datos desconocidos y cuya argumentación epistemológica puede tomar nuevas connotaciones en contextos determinados (Perez y Merino, 2016).

Así mismo, entendiendo la memoria semántica como aquella memoria que permite acceder a los recuerdos de los significados de los conceptos, a la comprensión de estos y a disponer de todo otro conocimiento basado en ideas sin tener necesidad de recuperar las experiencias específicas en las que se adquirieron. En este sentido, la memoria semántica constituye el registro de

conceptos, significados y hechos que representan el conocimiento del mundo y se asocia con los significados de los símbolos verbales (Vivas, Ana y Coni, 2013).

Simultáneamente, como lo demuestra la revisión documental, la problemática respecto a los procesos de lectura y escritura en Colombia son deficientes, y ni qué decir entonces, de los niveles de argumentación filosófica de los estudiantes que se encuentran en los dos últimos años de la secundaria.

Ahora bien, en el quehacer pedagógico de los docentes, se observa en los estudiantes poca motivación en relación con lo académico en competencias de lectura, de escritura y han desarrollado mayor interés por lo tecnológico; y además, en los educandos de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer de Chía, es notorio el inadecuado uso de artefactos porque no han generado o comprendido la cultura que se ha construido alrededor de ellos y la falta de incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación en las dinámicas curriculares, especialmente en el área de filosofía y otras áreas; lo cual desemboca en un uso indiscriminado de los recursos tecnológicos sin acompañamiento y orientación correcta, afectando el proceso formativo de argumentación filosófica.

En este sentido y además en el contexto de lo anterior, en un ejercicio de hora de clase de filosofía, que buscó hacer evidente la problemática en la institución en mención, se realizó una prueba diagnóstica que consistió en pedirles a los estudiantes de grado décimo tres y undécimo uno, que respondieran a la pregunta *¿qué es la vida?* sin aportar ninguna otra información sobre el tema. Para efectos de la investigación se llamaron estudiante 1, 2, 3, 4, 5 y 6, se analizaron las respuestas más comunes y repetidas dadas por ellos a partir de la memoria semántica y la argumentación¹ con el fin de centrar el problema en cuestión.

¹ La memoria semántica y la argumentación harán parte del capítulo de marco teórico.

1.1. Análisis prueba diagnóstica

A partir de los escritos elaborados por los estudiantes durante la actividad diagnóstica, se eligieron las seis respuestas más comunes y representativas, que los aprendices de décimo y undécimo grado registraron mediante la argumentación filosófica a la pregunta *¿qué es la vida?* (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6).



Figura 1. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 1

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El estudiante 1 evocó algunas generalidades, que no detalló, pero que en todo caso hacen parte de la manera como los estudiantes se comunican entre ellos, a partir de monosílabos o frases cortas. Presentó una proposición que no se argumentó, tan sólo es una frase declarativa.

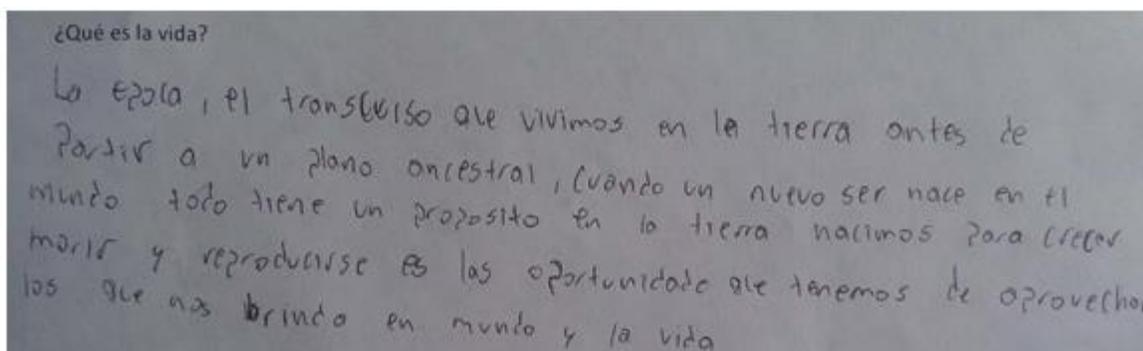


Figura 2. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 2.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El estudiante 2 argumentó ideas evocadas de los imaginarios de la memoria semántica que atribuyó significados personales y que además sustentó con frases sencillas y concretas.

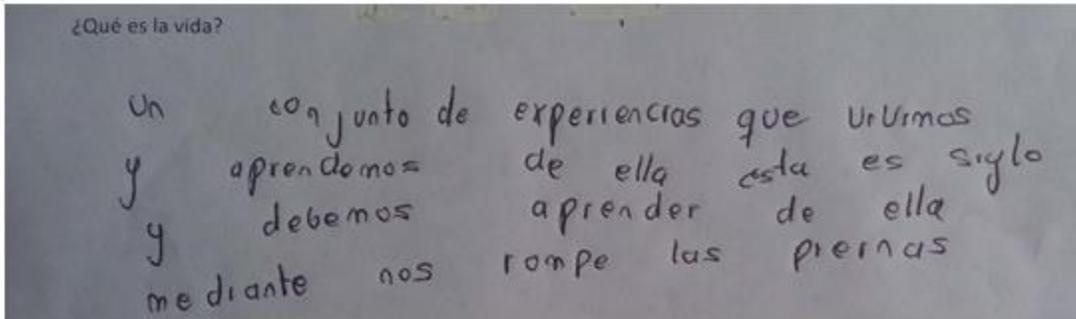


Figura 3. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 3.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El estudiante 3 presentó una redacción confusa entre las líneas 2, 3 y 4 que no permitió entender las ideas expuestas, sin embargo, propuso una frase corta entre la primera y parte de la segunda línea que se entendió. Se evidenciaron dificultades en la escritura y en la redacción, por lo que se puede asumir que su nivel argumentativo es dificultoso también.

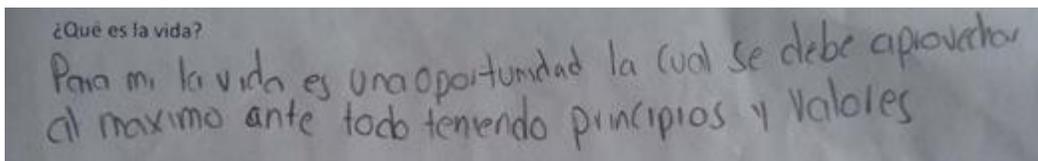


Figura 4. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 4.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El estudiante 4 estableció un nivel diferenciado de argumentación en torno a la axiología, denotando límites en ella.

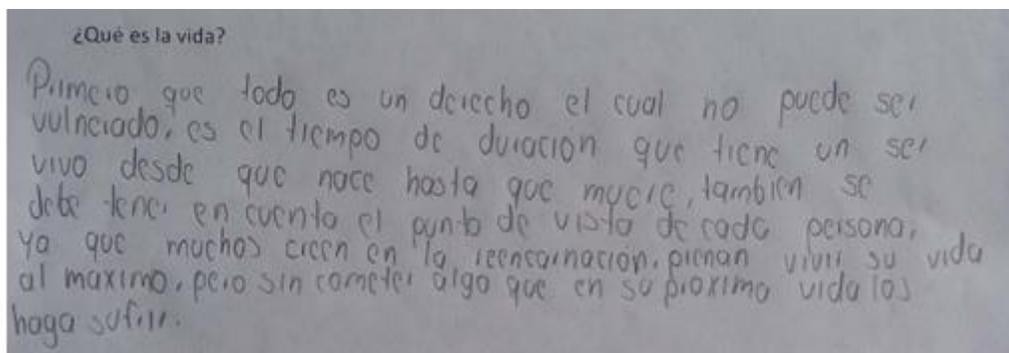


Figura 5. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 5.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El estudiante 5 evocó dogmas y creencias como marco axiológico en el que tuvieron prioridad los derechos a vivir y a creer.

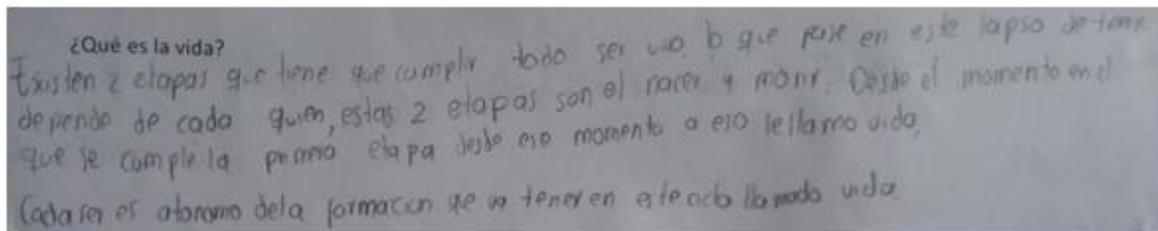


Figura 6. Respuesta Prueba Diagnóstica, Estudiante 6
Fuente: Elaboración propia, 2018.

El estudiante 6 amplió la concepción de vida a una diversidad de seres y además hizo afirmaciones respecto a las dos etapas de la vida –nacer y morir-, y a la autonomía.

A partir de las anteriores seis respuestas, de 60 estudiantes de los grados décimo tres y undécimo uno del colegio, se contemplaron en general seis categorías de análisis de la argumentación con su correspondiente representatividad y estas fueron: 1. Respuestas cortas o monosilábicas 25%. 2. Respuestas cortas contemplando sólo la vida para los seres humanos 15%. 3. Respuestas con redacción confusa 20%. 4. Respuestas en un marco axiológico para los seres humanos 10%. 5. Respuestas cuyo marco axiológico estuvo soportado por las creencias o la religión 10%. 6. Respuestas que contemplaron la vida desde la diversidad 20%.

En las seis categorías analizadas de las respuestas de la prueba diagnóstica, se estableció que se redactaron enmarcadas en ideas del repositorio de la memoria semántica, caracterizadas en ser cortas y sin fundamentación, en monosílabos, en redacción confusa, de cumplimiento de un ciclo de vida, con algún soporte axiológico y de creencias religiosas, pero que además, la argumentación filosófica de dichas ideas fue nula o muy débil, carente de análisis, justificación, crítica, y sin explicación lógica en el sentido que las opiniones primaron.

Por tanto, las anteriores causas sustentaron y permitieron inferir la escasa motivación de los estudiantes respecto a lo académico en competencias de lectura y de escritura, generando como

consecuencias, que para los jóvenes no les guste la filosofía y se les dificulte la argumentación oral y escrita, caracterizada en escasa participación en debates, discusiones, conversatorios, bajo potencial de lectura y escritura de textos filosóficos, descontento en los resultados de lectura crítica en las pruebas saber once y percepción de inutilidad de la filosofía lo que afecta la vida diaria al producir problemas de lectoescritura, concentración, apreciación y de caracterización de términos, cuyo resultado final es la pérdida académica, deserción escolar, costos innecesarios y mayor dedicación de tiempo, siendo el problema a intervenir mediante la propuesta pedagógica de la resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en los estudiantes de secundaria.

1.2. Antecedentes del problema de Investigación

En este apartado se describieron algunos antecedentes relacionados con las dificultades en lectura y escritura argumentativa que han presentado los estudiantes de la educación media en los últimos años, registrados en las pruebas saber once y en las pruebas del programa PISA.

En este sentido, (Rodrigo, 2013) plantea que el bajo rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en el programa PISA se asocia al nivel inferior de cobertura y financiamiento del sistema de enseñanza; en tanto, (Serrano, 2014) propone que al brindar a los estudiantes la forma de mejorar la comprensión lectora generaría un interés marcado hacia la lectura; en otro sentido, (Aparicio, 2016), explica que el desarrollo de habilidades en lectura crítica permite a los educandos desenvolverse con autonomía y criterio propio frente a diferentes situaciones cotidianas; en tanto Leguizamón (2016) amplía lo anteriormente expuesto y explica que la lectura crítica de las pruebas saber once, indagan por las habilidades y capacidades de los estudiantes para comprender y evaluar diferentes tipos de textos, entre los cuales se incluyen textos filosóficos. Además, la flexibilidad que brinda esta nueva reorientación de la prueba

permite trabajar a partir del análisis, de la discusión de preguntas y problemas que están relacionados con la experiencia, el contexto social y la vida de los estudiantes.

1.3. Problema de investigación

La lectura y la escritura constituyen un proceso constructivo y deconstructivo -desmontar a través de análisis una estructura conceptual- de significados en la memoria semántica, a través del cual el lector cumple un rol activo, porque interactúa con el texto, permitiéndole transformarse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje; aunque no siempre puede facilitar la comunicación entre ambos, con lo que aparecen las dificultades que puede producir confusión en la asignación de significados de los conceptos o conocimientos propuestos en la lectura, a partir de lo cual es posible decir que la construcción de significados es individual y parcial. En este sentido, OCDE (2012), resalta que:

En Colombia, a partir de las mediciones realizadas por el ICFES, se logró determinar que el 47% de los aprendices no tienen la competencia en comprensión de lectura a una edad promedio de 15 años, es decir, que quienes están culminando su educación secundaria y media no tienen las capacidades para cumplir con las exigencias que requiere un programa de educación superior (p. 32).

Con base en lo anterior, al tener bajos niveles de lectura comprensiva o lectura analítica y crítica, la memoria semántica va almacenando significados pobres, poco elaborados o muy simples sobre el conocimiento que se propone en el texto y por lo tanto los niveles de argumentación son también pobres o precarios, generando en los estudiantes desazón, dificultades e impotencia frente a los nuevos retos que la vida académica les va proponiendo en la medida que crecen en edad y pasan a un nivel de formación académica superior.

De igual forma, Uribe y Carrillo (2014) comentan que el ICFES:

De otra parte, en las pruebas SABER 11 que evalúa a los alumnos del grado undécimo, se ha descubierto una precaria habilidad en la lecto-escritura, con mayor tendencia en colegios de estratos socio-económicos 1 y 2, lo cual configura una dificultad adicional, distinta a las posibilidades económicas, para ingresar a la educación superior y mantenerse en ella (p. 273).

El anterior referente, muestra una realidad triste y preocupante para el país, en Colombia para los estudiantes de estratos bajos, en donde además de humildad económica, las competencias de lectura y escritura se convierten en un obstáculo, propiciando dificultades en el desarrollo de un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje, y de igual manera dificultando la calidad en el nivel de argumentación y de impacto del acto pedagógico. Así pues, un pobre desempeño en lectoescritura es en sí mismo factor de exclusión para los estudiantes que ven frustrado su deseo de ingreso a la educación superior, hecho que limita también las posibilidades de progreso individuales, familiares y en últimas, del país.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta, para esta población de educandos de educación Media en Colombia, es lo que sucede al ingresar a las instituciones de educación superior, en las que el fenómeno parece replicarse con consecuencias que pueden ser desastrosas para las universidades, la sociedad y los estudiantes. La actual educación de pregrado enfrenta una seria problemática con respecto al desarrollo de competencias básicas de sus aprendices, en especial las referidas a la lectura y a la escritura. Al respecto, Uribe y Carrillo (2014) citando a Arbeláez (2012) afirmando que:

Hay una preocupación ante las insuficiencias de los estudiantes en el momento de leer y escribir, ya que, en los exámenes nacionales aplicados por el ICFES, como el SABER-PRO, se dictaminó que los educandos tienen dificultades en las habilidades matemáticas y competencias lingüísticas (p.273).

A partir de las anteriores consideraciones, centradas en los bajos niveles de lectura y escritura, que redundan en precarias formas de razonar para establecer argumentos pertinentes en torno a una situación de debate, cotidiana, científica y tecnológica caracterizada, sustentada y resaltada en la revisión de literatura, existe una relación directa entre la construcción de significados asociados a la memoria semántica con los procesos de lectura y escritura, de lo cual se deduce que al mejorar la lectura y escritura también se mejora la construcción de significados o viceversa. Hecho que se convirtió en una oportunidad desde lo pedagógico y disciplinar para darle importancia y trascendencia a la resignificación de la memoria semántica y a partir de lo cual se planteó la pregunta de investigación.

1.4. Formulación de la pregunta de investigación

Las consideraciones expuestas en el planteamiento del problema, en antecedentes del problema, en el problema de investigación, y en el análisis de la prueba diagnóstica llevaron a plantear el siguiente interrogante: **¿Cómo contribuyen las TIC en la resignificación de la memoria semántica para el mejoramiento de la argumentación filosófica de los estudiantes de la educación media del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer?**

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo General

Explorar la resignificación de significados de la memoria semántica, en lectura y escritura, mediante el uso de las TIC, para mejorar nivel de argumentación filosófica de los estudiantes de los grados décimo y undécimo del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer.

2.2. Objetivos específicos

- Estudiar las debilidades académicas de la memoria semántica en lectura y escritura que llevan al resultado negativo en las pruebas Saber de los estudiantes de los grados décimo y undécimo.
- Diseñar un material educativo digital desde las habilidades de pensamiento crítico que lleven a la resignificación de los significados en lectura y escritura, mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Demostrar como la implementación del ambiente pedagógico de resignificación de la memoria semántica propicia una mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes de los grados décimo y undécimo.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Un aspecto importante para la educación, el desarrollo y para la vida está constituido por la formación en hábitos y habilidades lectoescriturales, situaciones como la escasa participación en debates académicos, discusiones y conversatorios; la desmotivación general por la lectura y escritura en cualquier campo; el pobre desempeño en las pruebas del Estado -Saber 11-, el uso inadecuado de las TIC y la percepción que los estudiantes tiene respecto a la inutilidad de la Filosofía, son factores que han conducido paulatinamente a los estudiantes de la educación media de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer, revelen bajo rendimiento académico que está llevando al detrimento de cada curso y este a la vez al detrimento del colegio.

De cualquier forma, la lectura y la escritura contribuyen significativamente en la formación integral del ser humano, en el desarrollo personal, intelectual, emocional, social y en la

estructuración del proyecto de vida. Es así que, “leer y escribir es algo tan disseminado e importante en la vida humana que afecta a todas las esferas, disciplinas y categorías” (Cassany, 2008, p.15).

Lo expuesto anteriormente supone, la posibilidad de involucrar a nivel del colegio Escrivá de Balaguer, a los estudiantes en procesos de lectura y escritura a través del desarrollo de acciones pedagógicas significativas, emotivas y del uso de tecnologías con conectividad que estén a su alcance y al del docente, tales como: computadores portátiles, celulares, tabletas y video beam - presentación de diapositivas-, herramientas estas, de las cuales carece la institución, hecho que se evidenció en esta investigación. En este sentido, la institución a través del área de Filosofía asume el reto de desarrollar una propuesta que permita resignificar la memoria semántica en la argumentación filosófica, para resolver o mejorar los pobres desempeños en lectura y escritura, y este trabajo es un compromiso para el logro a través de los objetivos y el diseño metodológico de la propuesta.

Al respecto, la integración de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas debe ocupar un lugar central en la agenda de las políticas de enseñanza-aprendizaje de América Latina; el colegio y el docente son los únicos factores claves del proceso. Pues, las tecnologías son un medio y no un fin en sí mismas y cuyo propósito al integrarse a la educación es contribuir a la humanización del proceso formativo, al constituirse en herramientas fundamentales que permiten buscar el perfeccionamiento al que todos los seres humanos estamos llamados (De la Barrera y Donolo, 2009).

Así pues, es necesario recalcar que, la investigación en las instituciones educativas, partir de sus docentes y estudiantes, debe ser el pretexto principal para la reflexión y el fortalecimiento del

ejercicio profesional del maestro y del educando a través de la utilización apropiada de las Tecnologías de la Información y Comunicación; con aplicación directa en el contexto educativo.

Lo anteriormente dicho confirma, que las políticas internacionales, nacionales, regionales, locales y la escuela de hoy deben apoyar tanto al profesorado como al estudiantado en la utilización y en la innovación de estas nuevas herramientas para propiciar y optimizar momentos y prácticas pedagógicas significativas en la formación del pensamiento filosófico - argumentativo, analítico, crítico y creativo- del ser humano posmoderno. Es decir, que la formación en Nuevas Tecnologías debe alcanzar, tanto a educandos como a educadores y en el caso de los docentes se debe contemplar, tanto sus necesidades de formación inicial como permanente.

En el ámbito pedagógico, estos últimos deben tener capacidad para enseñar a sus alumnos a aprender con el desarrollo de cada una de las actividades formativas mediadas por las TIC y conocer cómo utilizarlas para enseñar la materia, para comunicarse con los aprendices, y para su desarrollo personal y formativo.

Simultáneamente, uno de los mayores descubrimientos de la neurociencia, ha sido que el cerebro es increíblemente plástico; en las personas ciegas, las áreas del cerebro que normalmente procesan la visión se dedican a procesar el sonido. En este sentido, “una persona que está aprendiendo algo nuevo, como hacer malabares o tocar el violín, reestructura las áreas de su cerebro dedicadas al control motor fino”(Patiño, 2013, p.4). Es más, el cambio cerebral por los estímulos digitales está transformando el cableado de nuestros cerebros, esto lo demostró el Dr. Gary Small de la Universidad de California en los Ángeles -UCLA-. De todos modos, las personas investigadas cambiaban su cableado neuronal en el área frontal superior, detrás de la

frente, que es la zona encargada de tomar las decisiones, la que integra las sensaciones y los pensamientos.

Ahora bien, conviene decir que, la plasticidad neuronal y la conectividad mejoran el funcionamiento del cerebro, no han cambiado solamente la forma en que las personas producen, se comunican y se divierten. Altera, además, el funcionamiento de la mente: “percibimos que la exposición a la red fortalece algunos circuitos neuronales. Internet puede ser una fuente de ejercicios para la mente, atenuando la degradación provocada por la edad” (Gary Small, 2010, citado por Choque 2010, p.1).

Así mismo cabe destacar que, la colaboración entre filosofía y neurociencia implica un enriquecimiento recíproco de ambas disciplinas; cada una ofrece a la otra su propio punto de vista. En ciertas cuestiones, “la filosofía que ignora a la neurociencia corre el riesgo de ser incompleta o vaga. Pero la neurociencia sin filosofía se expone al reduccionismo” (Sanguineti, 2013, p.6).

Como puede observarse, hay necesidad de fortalecer y mejorar la relación que existe entre la resignificación de la memoria semántica y la argumentación filosófica en los estudiantes de décimo y undécimo grado de la Institución Educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer; en efecto, caracterizada y sustentada desde la reconstrucción de significados del repositorio de conocimientos del cerebro, en el proceso de enseñanza aprendizaje en general y específicamente en lectoescritura de la disciplina en mención, de los educandos en el contexto institucional y social, mediante la colaboración entre neurociencias y filosofía, y la utilización más adecuada de las TIC.

Como resultado, el estudio presenta suficiente justificación a nivel teórico, práctico, metodológico y social desde el sentir internacional, nacional, regional e institucional, al convertir

las deficiencias de lectura y escritura de los estudiantes en fortalezas y bondades, pilares de la resignificación de significados de la memoria semántica en cálidos argumentos filosóficos orales y escritos.

3.1. Limitaciones y delimitaciones

La investigación se realizó en la Institución Educativa de carácter oficial, San Josemaría Escrivá de Balaguer del municipio de Chía, ubicada en la Provincia de Sabana Centro, en el departamento de Cundinamarca, en Colombia cuya población, según el Departamento Administrativo de Planeación es de 97,907 habitantes (Hernández, 2016).

La Institución Educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer, funciona en calendario A, jornada mañana y tarde, está ubicada en la avenida Pradilla 1E – 70, sector las Delicias y Samaria del municipio de Chía, la edificación en donde funciona el colegio es antigua y sus espacios físicos reducidos. Respecto a la dotación en tecnología, cuenta con tres aulas de informática con escasa conectividad y equipos de cómputo para bilingüismo, informática y técnicas de gestión empresarial. En el caso del área de filosofía se dispone de un portátil y un video beam.

El colegio, cuenta con una población de 1841 estudiantes de los estratos uno, dos y tres, distribuidos en dos espacios pedagógicos: sede principal Las Delicias jornada mañana y tarde, con preescolar, básica primaria, básica secundaria, y media académica y técnica; y en la sede de Samaria jornada mañana con preescolar, básica primaria y básica secundaria. De igual manera, en el colegio laboran cuatro directivos docentes, una orientadora, tres administrativos, y 74 docentes especializados en cada una de las áreas fundamentales y en técnicas de gestión empresarial: Agroindustria, Hotelería y Turismo, Electrónica y electricidad y, Artes.

Por otra parte, las familias de la población estudiantil se caracterizan por la desintegración y disfuncionalidad de algunas de éstas, como, por ejemplo, separados; vivir en condiciones de humildad y de carencia de recursos económicos, en cuanto que viven en arrendamiento y trabajan en restaurantes, construcción y ventas informales, entre otros. Aunado a esto, algunos de los estudiantes tienen responsabilidades laborales y lideran el sostenimiento de la familia lo cual implica que además de las necesidades educativas propias, esta población exige el uso y aplicación de métodos de enseñanzas que estén acordes y adaptadas específicamente a sus necesidades y contextos.

La institución cuenta actualmente con 1841 aprendices cuyas edades oscilan entre los 5 y los 18 años, que cursan desde preescolar hasta el grado undécimo, distribuidos y organizados en dos sedes. Así, quienes hicieron parte del proyecto de investigación de neurociencias y filosofía, fueron 67 estudiantes del grado décimo tres y undécimo uno -48% niñas y 52% jóvenes- y el docente de filosofía correspondientes a la sede de Delicias.

Por último, el colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, tiene retos que deben ser orientados a transformar y propiciar una educación de calidad, teniendo en cuenta la población descrita y observar la necesidad de entender que los estudiantes desde sus particularidades e intereses hagan uso de la capacidad que tiene el cerebro de resignificar la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica desde las TIC, como vía fundamental en la formación integral del aprendiz para el manejo apropiado y funcional de la información que les rodea.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. Estado del arte

Después de revisar, leer, y hacer resumen analítico educativo de documentos de estudios científicos, como artículos y de distintas fuentes bibliográficas de educación, de herramientas TIC, de neurociencias, de memoria semántica, de resignificación de significados, de formación de pensamiento, de aprendizaje filosófico, y de argumentación filosófica; para hacer referencia a ellos en el estado de arte, se agruparon en los siguientes subtítulos: estudios de neurociencias y aprendizaje de significados, estudios de aprendizaje y filosofía, y estudios de filosofía y tecnología.

4.1.1. Neurociencias y Aprendizaje desde Significados.

María de la Luz Marqués R. y Sonia Osses B, en su artículo, titulado: *Neurociencia y Educación: una nueva dimensión en el proceso educativo*, relaciona el aprendizaje humano con la neuroeducación, entendida como la vinculación entre neurociencia y educación, es decir, “no sólo implica ayudar a desarrollar nuevos métodos de aprendizaje que tengan en cuenta a la neuropsicología del cerebro en desarrollo, sino también, mostrar que una cualidad esencial del ser humano es la predisposición y la disposición para aprender” (Marqués y Osses, 2014, p.1).

Dicho de otra manera, la neuroeducación en los anteriores términos constituye una nueva dimensión del proceso educativo. Para la neurociencia, el cerebro activa el aprendizaje cuando es estimulado a través de metodologías que favorecen la construcción de esquemas, permitiendo ordenar y estructurar el conocimiento. Es así como, el docente responsable de la formación del estudiante debe conocer cómo desarrollar las habilidades del pensamiento a través de experiencias que los lleven a descubrir, indagar y sorprenderse. Experiencias que sus cerebros interpreten como estimulación específica e irremplazable; es decir, proceso de transformación que debe venir desde su interior, desde las estructuras mentales no sólo del educando sino

también del educador. De esto se desprende que, si los educadores no poseen una formación adecuada en neurociencia, no podrán estimular el desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

De modo idéntico, Campos, en su artículo titulado, *Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*, describe que las Neurociencias, en los últimos años vienen revelando increíbles misterios del cerebro, de su funcionamiento y “aportan al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales que son, día a día, estimuladas y fortalecidas en el aula” (Campos, 2010, p.1).

De igual forma, que todo agente educativo conozca y entienda cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales, o cómo es frágil frente a determinados estímulos, “requisito indispensable para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos. En este sentido, la Neuroeducación contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la práctica pedagógica” (Campos et al, 2010, p.1).

Por lo anterior, el cerebro necesita del cuerpo, así como el cuerpo necesita del cerebro. Ambos aprenden de forma integrada, porque el cerebro, es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y a la vez enseñarse a sí mismo; y todas estas habilidades y capacidades son, nada más y nada menos, que frutos de un cerebro en constante aprendizaje y desarrollo, y, a medida que el conocimiento relacionado al funcionamiento del cerebro humano vaya siendo más accesible a los educadores, el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo y significativo tanto para educador como para el aprendiz.

Además, es importante destacar y tener en cuenta, la caracterización de la memoria semántica y de la memoria episódica o memoria a largo plazo en el acto pedagógico del aprendizaje, como lo describe Tulving, citado por Aguado-Aguilar (2001), en los siguientes términos:

La memoria semántica se refiere a la información acerca de nuestro entorno y que es independiente de la experiencia personal, algo así como el conocimiento objetivo del mundo. Tiene un carácter más abstracto y general y resulta de la repetición y acumulación progresiva de información... La memoria episódica contiene información acerca de las experiencias personales, del mundo en tanto que vividas por uno mismo (p.375).

De cualquier forma y con base en lo planteado por los pensadores citados en este apartado, la memoria semántica no se refiere únicamente al significado de la palabra, sino que también incluye asociaciones entre palabras, conceptos, símbolos y hechos; es un tipo de memoria declarativa de la que depende nuestro conocimiento general sobre el mundo y del lenguaje, y la memoria episódica, se usa para codificar experiencias personales y la recuperación consciente de eventos y episodios del pasado que han ocurrido en un momento temporal determinado; es la memoria relacionada con sucesos autobiográficos como momentos, lugares, emociones asociadas y demás conocimientos contextuales, que pueden evocarse de forma explícita.

Por otra parte, y con respecto al aprendizaje desde los significados referido en el título de este apartado, Zapata-Ros (s.f.) dice que el aprendizaje es una de las más importantes funciones mentales del ser humano, que implica llevar a cabo un conjunto de procesos a través de los cuales, se adquieren, se construyen y se producen cambios internos de significados, conocimientos, conductas, valores, principios, experiencias, ideas, conceptos, informaciones, habilidades y destrezas a través del estudio, la observación, la instrucción, la práctica, la interacción social, la contrastación, el análisis, la crítica, la innovación y el razonamiento

permitiendo atribuir a los aprendizajes nuevos significados argumentativos en contextos determinados o diferentes.

Ampliando la explicación anterior, el aprendizaje significativo, es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente, cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo (Romero, 2009).

En el mismo orden de ideas, el aprendizaje significativo, se refiere a que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, inclusive, el aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. Es más, el aprendizaje no va a depender tanto de la competencia intelectual del estudiante sino de la existencia de conocimientos previos relacionados con el contenido a aprender. Además, los significados que finalmente construye el educando son, pues, el resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen como mínimo: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor; guía y mediador del proceso de construcción de conocimiento, haciéndole participar en tareas y actividades que le permiten construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículo escolar.

Adicionalmente, se puede afirmar que todo aprendizaje deberá cumplir tres requisitos: el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, no lejano al interés o experiencia del alumno; el educando debe estar motivado a aprender. De igual manera, aquí entra en toda su dimensión el papel fundamental del profesor como elemento clave para estimular el aprendizaje significativo, para orientarlo en una determinada dirección “el aprendizaje debe ser funcional, es decir, todos los conceptos, conocimientos, normas, etc., que el discípulo aprende, deben serle

útiles, de forma que pueda aplicarlos en cualquier circunstancia que se requieran”(Romero, 2009, p.4).

En resumen, el aprendizaje significativo es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende.

Por último, es importante reiterar, que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no literal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva.

4.1.2. Aprendizaje y Filosofía.

Félix García Moriyón (2013) en su artículo de investigación, titulado *metaphors of the teaching of philosophy* caracteriza y resalta la importancia fundamental de las metáforas y de las alegorías en el proceso de formación del pensamiento y del aprendizaje filosófico del ser humano, desde el paso del mito al logos o razón y/o inicio de la historia de la filosofía Griega, hasta la filosofía del siglo XXI, posmoderna o actual, pasando por los contextos de los principales representantes o pensadores significativos como Sócrates, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Dante, Descartes, Kant, Husserl, Wittgenstein y Matthew Lipman, entre otros. La reflexión termina con la metáfora de Husserl de la filosofía como la libertad de la auto-responsabilidad absoluta y el filósofo como el funcionario de la humanidad, lo que pone sobre los hombros de los filósofos y de los docentes de filosofía la enorme tarea de mantener viva la

tradición occidental del amor por la sabiduría, por la libertad y por la razón crítica.(García, 2013).

Por lo anterior, las metáforas y las alegorías filosóficas ayudan a destacar y consolidar el estilo del diálogo filosófico que los docentes requieren implementar en las salas de clase, con el fin de que la filosofía capacite a los estudiantes de tal forma, que puedan pensar por sí mismos de una manera analítica, crítica, creativa, colaborativa y propositiva.

De igual modo, Mariona Corcelles y Montserrat Castelló (2013), en su artículo titulado *el aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato*, fundamenta epistémicamente la función primordial e indispensable de la escritura conjunta de textos filosóficos en la formación del pensamiento y aprendizaje colaborativo de la filosofía en la secundaria. El estudio realizado durante el año 2009 y 2010 a 115 aprendices de 1º de Bachillerato de un Instituto de Barcelona, participando de un contexto innovador de enseñanza de la Filosofía y organizados como una comunidad de aprendizaje colaborativo, percibieron la escritura como una herramienta útil para promover la reflexión filosófica y el desarrollo de las competencias filosóficas; a los que se les aplicó una evaluación después de la experiencia pedagógica de innovación; quienes manifestaron:

mediante la escritura individual y colaborativa se plantearon preguntas filosóficas, indagaron sobre nuevos conceptos que les incitaron a desarrollar una mirada más profunda del mundo cotidiano, aprendieron a organizar sus ideas en un discurso lógico y a utilizar un lenguaje más filosófico, clarificaron conceptos y, lo más importante, relacionaron la Filosofía con su vida, aprendieron a filosofar (Corcelles y Montserrat, 2013, p.162).

En coherencia con lo argumentado, la forma de concebir el aula como comunidad de aprendizaje se sustenta en la acción colaborativa y dialógica en cuanto aportaciones de la teoría

sociocultural o aprendizaje mediante la interacción social, como desarrollo de actividades compartidas que permiten adquirir nuevas y mejores habilidades cognitivas, interiorizar estructuras comportamentales y de pensamiento lógico de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas y de su inmersión en un modo de vida, Romero (s.f.), y en la escritura, específicamente el género argumentativo filosófico, ha sido reiteradamente señalada como una herramienta epistémica, de tal manera que, para aprender una disciplina, es necesario aprender a hablar y a escribir el lenguaje específico que permita razonar usando los conceptos y discursos propios de dicha disciplina (Monserrat, 2010).

En resumen, el aprendizaje filosófico en secundaria mediante la argumentación debe ser la expresión oral o escrita de la resignificación de significados al relacionar los saberes previos con nuevos pensamientos, vivencias, experiencias, intereses, saberes, metáforas, alegorías, conocimientos, y contenidos fundamentales y relevantes puestos al servicio de las inquietudes analíticas y críticas de los educandos, con el propósito de iniciarlos en la reflexión filosófica o filosofar, para abordar y solucionar problemas del ser humano en contexto.

4.1.3. Filosofía y Tecnologías.

En sentido universal o amplio, “la mente siempre ha estado extendida en mayor o menor grado; desde el ábaco, el bloc de notas y la agenda hasta las calculadoras modernas y el ordenador podrían considerarse parte de la mente, proporcionando, indiscutiblemente, ahorro cognitivo” (Estany, 2013, p.347). Es así como, en situaciones de la historia de la vida real el cerebro, el cuerpo y el mundo se han coordinado de tal manera que la mente se extienda hacia el mundo exterior, y no cabe duda de que ha sido el despliegue espectacular y global de la ciencia, del progreso, de la técnica y ahora de la sociedad del conocimiento y de las nuevas TIC, las que, a través del potencial informático, están plasmado dependencia incuestionable de la mente de la

tecnología, porque el mundo digital llegó a la sociedad humana para quedarse y tenemos que convivir con ella, sacándole el mayor provecho.

Asimismo, Manuel Santiago Fernández Prieto, en su libro titulado *Las nuevas tecnologías en la educación*, estudios realizados en el departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la universidad Autónoma de Madrid, plantea que debe tenerse en cuenta que estamos inmersos en una sociedad de las nuevas Tecnologías; de la información, de la comunicación, de la sociedad del conocimiento y que el mundo educativo no puede vivir ajeno o de espaldas a ellas. “Las Nuevas Tecnologías proporcionan materiales educativos con valor añadido, facilitan la comunicación y la búsqueda de información, favorecen el acceso a la educación a personas con desventajas físicas o sociales y desarrollan nuevas destrezas en los alumnos”(Fernández, 2004, p.1).

En segunda instancia, la filosofía de la tecnología constituye un ámbito de reflexión relativamente reciente y de actualidad, en comparación con otros temas de interés filosófico como la política, la ciencia o la moral. Este hecho no es independiente del cambio en las sensibilidades públicas respecto al avance tecnológico y las tendencias antiesencialistas de la filosofía contemporánea. Por un lado, “el tradicional enfoque esencialista en filosofía de la ciencia y del conocimiento, propio de corrientes como el empirismo lógico, concebía la tecnología como ciencia aplicada y, más globalmente, la actividad práctica como una aplicación de reglas o principios generales”(López y Luján et al, 1998, p.3).

Ahora, los recientes enfoques historicistas y naturalistas en filosofía de la ciencia, y el desarrollo de los estudios CTS, -Ciencia, Tecnología y Sociedad- “han favorecido una visión más realista y contextualizada de la ciencia y de sus relaciones con la tecnología, facilitando la

toma de conciencia sobre la gran diversidad de problemas filosóficos específicos que plantea la tecnología” (López y Luján et al, 1998, p.3).

Así pues, en las últimas décadas el tema que mejor ha servido para trazar un puente entre la filosofía de la ciencia y de la tecnología ha sido el análisis del papel del conocimiento científico, como conocimiento experto, en la evaluación y gestión de la tecnología en las sociedades contemporáneas. “De hecho, las investigaciones sobre este tema conectan desarrollos en filosofía de la tecnología, filosofía de la ciencia y filosofía moral y política”(López y Luján et al, 1998, p.5).

Además, dentro ya del campo de la filosofía de la ciencia, hay que reconocer a la filosofía constructiva un lugar pionero en el estudio sistemático del carácter tecnológico de la ciencia y de su concepción como práctica y cultura. “La filosofía de la técnica es, pues, una parte integrante fundamental de la filosofía constructiva de la ciencia, en cuanto precede siempre a la interpretación de las teorías científicas como construcciones teóricas” (Medina, 1995, p.192).

Adicionalmente, filosofía de la ciencia y filosofía de la tecnología quedan integradas en lo que se podría caracterizar como filosofía de la tecnología de la ciencia. Medina (1995) sostiene que está bastante claro que la filosofía de la ciencia no tiene sentido sin la filosofía de la tecnología, ni a la inversa; en coherencia, con el principio de que no debe separarse académicamente lo que viene unido en la práctica y en la cultura.

Igualmente, la Sociedad del Conocimiento exige que se maneje la tecnología y los aprendizajes que se puedan generar a partir de ella, en donde la figura del docente es la ser uno de los principales protagonistas del proceso, aunque para ello deba desarrollar competencias digitales que favorezcan la incorporación a las aulas de todos los contenidos educativos digitales y de las “herramientas de la web 2.0 para conseguir que los alumnos puedan acceder a dicho

conocimiento a partir de una metodología flexible, participativa, colaborativa y constructivista del conocimiento, garantizando el uso y manejo de las TICs en las aulas” (M. López, 2013, p.10).

Ahora bien, la relación y relevancia entre la tecnología y el conocimiento adquirido a través de esta, llega a denominarse: Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación – TACs-. Estas TICs y TACs, han abierto un nuevo panorama ante el que los docentes y los sistemas educativos deben replantear nuevos espacios formativos y, por tanto, nuevos contenidos educativos. Por ello, el diseño de unas metodologías adecuadas que incidan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que permitan garantizar una educación y formación de calidad a los futuros ciudadanos, es de vital importancia ya que de esta manera hace que sea lo más cercana a la realidad de los nativos digitales. Al respecto, Salazar (2015) afirma que se hace necesario hacer hincapié en la relevancia que tienen los contenidos educativos digitales y de su incorporación a las aulas.

En conclusión, si la técnica estaba llamada a ser el tema relevante de la filosofía del siglo XX, de la misma manera, las TIC son uno de los quehaceres fundamentales de la reflexión filosófica posmoderna del XXI. Precisamente, en cuanto es una especie de consecuencia cultural del predominio real de la tecnología en marcha de aquellas cosas de las que se supone que ha de hacerse cargo el pensador analítico, crítico y responsable, generando impacto trascendente que ha de tener la filosofía de la tecnología mediante las expresiones de los últimos avances de uso de las nuevas TIC en ámbito educativo. Es así que, “su comprensión no puede reducirse a lo que nos sugiere el esquema de los fines y los medios” (González, 2006, p.1).

Herramientas TIC a utilizar en la Formación de la argumentación filosófica en contextos significativos.

La planeación, diseño, implementación, evaluación y realimentación de las actividades pedagógicas tienen como finalidad convertirse en una solución objetiva y real a las dificultades que se presentan en los estudiantes de secundaria de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer de Chía. De donde resulta que, cada una de ellas debe estar orientada a aportar parte de la solución al problema en mención ya que cada una de las actividades buscó la apropiación de conocimientos y saberes filosóficos sustentados en la promoción de un pensamiento analítico, reflexivo y crítico que permite a los estudiantes, individuos y sociedades avanzar hacia el logro de un desarrollo humano pleno mediante la utilización óptima y apropiada de las herramientas TIC.

En este sentido, las herramientas TIC que pueden ser de gran ayuda en la búsqueda de una solución que genere un impacto importante en la resolución del problema, pueden ser las relacionadas a continuación:

Moodle: Herramienta digital diseñada para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales (Ros y Lahidalga, 2008). Se trata de un paquete de software diseñado para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet como soporte a un marco de educación social constructivista. Pese a necesitar un servidor para alojarlo, existen servicios en Internet que lo ofrecen de forma gratuita como por ejemplo www.gnomio.com.

Prezi: Se basa en un programa para la construcción de presentaciones que exploran y comparten ideas sobre un documento virtual basado en la información contenida en la nube virtual informática. Además, pueden incluirse textos, imágenes, videos y demás objetos virtuales los que lo convierte en un instrumento de alta interacción entre el usuario en sistema, dado que presenta una gran facilidad de uso y apropiación de sus instrumentos (¿Qué es Prezi?, 2012).

El celular: Elemento tecnológico, móvil, fundamental para la comunicación posmoderna y así mismo para el manejo de información de múltiples intereses tanto para las personas del común como para las involucradas en un contexto educativo. Es así, como se propone aprovechar sus atributos en actividades que desarrollen los procesos de lectura y escritura como soporte de la argumentación filosófica (Romero, 2012).

Powerpoint: es un programa de presentación con diapositivas que forma parte del conjunto de herramientas de Microsoft Office. Sirve para crear y presentar ideas, de una forma visualmente atractiva y dinámica (Microsoft, 2018).

Así pues, para los docentes es una herramienta importante para preparar y potenciar estrategias de enseñanza de conocimientos a los estudiantes, al permitir trabajar en clase siendo visualmente llamativo, atractivo y motivador en cualquier nivel de educación.

Videobeam: proyector de vídeo o vídeo proyector, es un aparato óptico que recibe una señal visual y proyecta la imagen correspondiente en una pantalla usando un sistema de lentes, permitiendo así mostrar señales fijas o en movimiento y con sonido incorporado.

El video proyector o video beam es un equipo electrónico basado en tecnología de cristal LCD o DLP, reciben señales, imágenes, textos, para ser ampliadas, mediante cualquier formato de computador o de video y se puede conectar bajo cualquier sistema operativo de última tecnología. Por medio de este recurso se pueden mostrar los trabajos y las presentaciones desde la PC a un auditorio y/o en una clase. Las proyecciones pueden hacerse hacia una pared o en una superficie de tela, y el lugar debe estar oscuro para que se visualice la proyección (Acosta, 2010).

En conclusión, es preciso destacar el papel indispensable e importante que tienen actualmente las TIC en la educación, son necesarias porque se está en la era del conocimiento, de la

información y de las comunicaciones para ayudar y facilitar los procesos de aprendizaje y de la enseñanza. Igualmente, los ambientes virtuales están en el diario quehacer humano, por ello es necesario la capacitación y actualización sobre esta temática, porque en la escuela los estudiantes han tomado ventaja a sus formadores. Por haber nacido en medio de la tecnología informática se les facilita su aprendizaje y por ello los docentes deben prepararse y orientar el buen uso de las TIC. El aprendizaje virtual “genera en el aprendiz responsabilidad y autonomía, donde el tutor desempeña el papel de integrador, facilitador y dinamizador del conocimiento, lo cual permite trabajar colaborativamente” (Prado, 2011, p.1).

4.1.5. Definición de términos relevantes de la investigación.

Investigación: es una actividad o proceso de naturaleza intelectual y experimental que, a través de un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, persigue la finalidad de indagar sobre un asunto o tema, así como de aumentar, ampliar o desarrollar conocimientos, sea este de interés científico, filosófico, humanístico o tecnológico (Significados, 2017).

Aprendizaje: El aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje (Gardey y Pérez, 2008).

Informática educativa: arte de enseñar a los alumnos y personas en general utilizando como herramienta fundamental el computador, el cual se conecta a una gran red mundial que es internet y que a través de ella podemos extraer recurso de mucho aporte para complementarlo con nuestra educación, por ende, la informática es la nueva enseñanza del presente y del futuro (Psicopedagogía, 2014).

Multidisciplina: es el punto convergente con otras disciplinas, las cuales van tras el mismo objeto de estudio o ya lo han estudiado, por lo tanto, dicho problema de investigación comienza a ser abordado multidisciplinariamente, pues se encuentran a veces en el camino de los métodos y/o los desarrollos conceptuales de otras disciplinas (Medina, 2010).

Interdisciplina: Es la indagación y convergencia de varias disciplinas, pero que tiene como objetivo obtener conocimientos de un fenómeno nuevo de estudio, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinariamente o multidisciplinariamente, esto quiere decir que la interdisciplina debe de construir los límites de su objeto de estudio Medina et al (2010).

Transdisciplina: es el esfuerzo de obtener más conocimiento sobre diferentes objetos de estudio disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, y a veces diferentes entre sí; la finalidad es articularlos para formar un conocimiento que trascienda a cualquier disciplina, multidisciplinaria e interdisciplinaria Medina et al (2010).

Educación: formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen (Oakeshott, 2009).

Aprendizaje: adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio (Amella, 2009).

Neurociencias: son un conjunto de disciplinas científicas que estudian la estructura y la función, el desarrollo de la bioquímica, la farmacología, y la patología del sistema nervioso y de cómo sus diferentes elementos interactúan, dando lugar a las bases biológicas de la conducta (Amicis, Hofer, y Rockenhaus, 2018).

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.

TAC: es la sigla de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, las cuales son las TIC empleadas como herramientas didácticas al servicio del aprendizaje (Salazar, 2015).

Neurociencias-Filosofía: la colaboración entre filosofía y neurociencia implica un enriquecimiento recíproco de ambas disciplinas. Cada una ofrece a la otra su propio punto de vista. En ciertas cuestiones, la filosofía que ignora a la neurociencia corre el riesgo de ser incompleta o vaga. Pero la neurociencia sin filosofía se expone al reduccionismo (Sanguinetti, 2013).

4.2. Marco teórico

En este apartado, se da a conocer los fundamentos teóricos y conceptuales en los que se enmarca el proyecto de investigación tales como resignificación de la memoria semántica, aprendizaje desde los significados, aprendizaje y argumentación filosófica, y filosofía y tecnologías. A su vez, cada uno de ellos articulado con la pregunta de investigación: ¿Cómo contribuyen las TIC en la resignificación de la memoria semántica para el mejoramiento de la argumentación filosófica de los estudiantes de la educación media del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer?

4.2.1. Aprendizaje desde la Resignificación de la Memoria Semántica.

El proceso de resignificación de la memoria semántica es aquel que permite construir y reconstruir, almacenar y acceder a los recuerdos de los significados de los conceptos, a la comprensión de esos recuerdos y a disponer de todo otro conocimiento basado en ideas, que a su vez se basan en saberes previos, sin tener necesidad de recuperar las experiencias fácticas en las que se obtuvo. En este sentido, la constitución de la información registrada deriva normalmente de los hechos relevantes en la memoria episódica, pues, cada palabra, gesto, signo y/o símbolo permite hacer inferencias, construir hipótesis y adelantar el significado de lo próximo reorganizando lo anterior; es decir, consiste en develar dicho significado, modificándolo según

circunstancias, necesidades e intereses, y, conveniencias e ideologías. Además, los significados no son estáticos ni permanentes, por el contrario, son dinámicos y cambiantes e implican siempre, un acto de interpretación y negociación (Vivas et al., 2013).

Lo anterior significa que, la memoria semántica tiende a ser considerada en la actualidad como parte de una dimensión integral de memoria, basada y a partir de los sistemas sensoriales, perceptivos y motrices, y la evidencia tiende a confirmar que se encuentra distribuida en regiones clave del cerebro. En estos términos, cuando los significados se organizan de manera jerárquica desde niveles menos inclusivos a niveles más inclusivos, o viceversa, la relación que los une es de resignificación y se considera que el conocimiento semántico está representado por conceptos que se relacionan de diversas maneras.

En consecuencia, lo resignificado en la memoria semántica busca la posibilidad de construir nuevos conocimientos y prácticas para un aprendizaje comprometido con la transformación social, alrededor de tres modelos aplicados a intervenciones sociales: informativo, discursivo y de evidencia en la acción. Además, “se concluye que comparten cuatro condiciones en relación: contenido previo, cambio estratégico, consistencia de contenidos e intercambio con el contexto; siendo indispensable la existencia de un contenido discursivo para que la resignificación cumpla su ciclo”(Valencia, 2003, p.1).

Igualmente, “la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en un contexto educativo vulnerable, la influencia de las condiciones familiares en relación con el aprendizaje y el reto de resignificar el aprendizaje de la lectura”(Camacho, Franco, Sandoval, Guadalupe, y Urdiano, 2016, p.5), se convierten en pilares fundamentales del desarrollo cognitivo, social y semántico en aprendizaje del estudiante, al permitir avances significativos en menor tiempo posible. Asimismo, la responsabilidad y la contribución del desempeño profesional del docente,

facilitador, es indispensable para mejorar la calidad de vida del aprendiz en las áreas: familiar, escolar y social; en el sentido de generar ambientes de confianza compartiendo con sus pares y de la disposición de acompañamiento de los padres o tutores, en pro de un mejor desarrollo educativo (Camacho et al., 2016).

Sí hasta cierto punto, “el ocio se resignifica buscando la posibilidad de construir nuevos conocimientos y prácticas para un aprendizaje comprometido con la transformación social” (Elizalde, 2010, p.437). Es así que, el ocio resignificado y sus consideraciones con los vínculos de los aspectos de la vida social y cultural, en la enseñanza, son un aporte significativo para la humanización de las sociedades, colaborando con la evolución y el desarrollo humano y social, en cuanto que resalta la importancia de lo resignificado como elemento integrante de una educación comprometida con el aprendizaje transformacional personal y colectivo.

De cualquier modo, la resignificación de la docencia y la implementación de “nuevas tecnologías al aula de clase no solo ha traído consigo nuevas maneras de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sino que le ha dado una cuota alta de compromiso, responsabilidad y respeto al arte de enseñar”(Arango, 2018, p.1). Así mismo, se repiensa el deber ser del docente donde no solo vale cuanto sabe respecto a un tema, sino además saber enseñar y gestionar el aprendizaje, el cual transforma los objetos de conocimiento en estrategias significativas de enseñanza que se presentan a los estudiantes. Por lo tanto, el fácil acceso a la información conlleva a repensar el papel del docente como único poseedor del conocimiento y lo ubican en un rol más orientador y dinámico, donde por medio del uso de estrategias pedagógicas motiva a educandos a la investigación, indagación, creación, colaboración, entre otros.

Igualmente, la subjetividad juega un papel fundamental más aún cuando se quiere no sólo construir conocimientos, sino también transformar el escenario educativo. Por ésta razón se

contempla algunas experiencias escolares, que hacen parte de la historia de vida y que aportan a resignificar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas. En este sentido, los elementos fundamentales para resignificar la evaluación son: “concebir el individuo de una manera holística, tener en cuenta el contexto y mantener comunicación constante, un dialogo permanente entre el docente y el estudiante” (Ceballos y Ramirez, 2014, p.30).

Del mismo modo, es el momento de transformar la realidad educativa de la escuela y para ello no solo es necesario conocer la estructura conceptual pedagógica, reflejo del diario vivir, donde el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento, donde el aprendizaje de verdad sea significativo, donde se reconozcan las inteligencias múltiples y donde la evaluación sea cualitativa. Para ello, a los docentes les corresponde asumir su propio estilo pedagógico, en el que se vea articulado el saber profesional, lo curricular y lo evaluativo siempre en función de la formación holística de los estudiantes. De ahí que, “no pueden existir entonces fracturas entre la teoría y la práctica, ni entre el aprendizaje y la evaluación en sus diferentes dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa” (Ceballos y Ramirez, 2014, p.45). Sí a un maestro facilitador, y sí a un maestro transformador de los escenarios educativos.

Así pues, el propósito principal es resignificar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de algunos referentes teóricos de la reflexión docente, es decir, contribuir a mejorar los procesos evaluativos en las instituciones educativas y realizar aportes a la comunidad académica para comprender el tema que es tan importante y a la vez complejo. A todo esto, se puede concluir que “los espacios de reflexión de los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes son enriquecedores y formadores ya que a través de la experiencia de otros, de los aportes, de las inquietudes se puede resignificar todo lo relacionado con el tema” (Correa y Ferro, 2014, p.87).

Por otro lado, “el modelo de aprendizaje cognitivo consciente, permite la reinterpretación y resignificación tanto de procedimientos de enseñanza como de procesos de aprendizaje” (Lydia, 2004, p.1). Por tanto, los rasgos sencillos del modelo de aprendizaje cognitivo consciente – MACCS- tienen una fuertísima implicancia didáctica porque contienen elementos teóricos que fuerzan a resignificar, a reconsiderar conceptualmente y a redefinir operacionalmente acciones didácticas como las de indagación de ideas previas, generación de conflicto cognitivo y necesidad de lograr un cambio conceptual en los alumnos. Luego, el aula es un espacio de comunicación entre la mente del docente, experto, y las mentes de los alumnos, novatos.

Resumen, el aprendizaje desde la resignificación de la memoria semántica, es un proceso mediante el cual, “el significado emerge del peso relativo de todas y cada una de las relaciones fácticas, ideativas y emocionales que como personas han logrado establecer en la historia con el objeto al que la palabra hace referencia” (Vivas et al., 2013, p.9). Los significados se construyen a partir de las creencias y conocimientos acerca del mundo -por ejemplo. Los procesos de reflexión y construcción de ideas permiten contrastar las ideas propias expuestas con las de otros y revisar, al mismo tiempo, su coherencia y lógica, cuestionando su adecuación para explicar los fenómenos (Andrade, 2002). Estos procesos fomentan el cambio conceptual y permiten el desarrollo en el sujeto, esto es, el aprendizaje semántico.

4.2.2. Aprendizaje desde Significados.

Dentro de este marco ha de considerarse que, en el aprendizaje como construcción de significados, conocimientos, el estudiante busca construir significado de los contenidos informativos; es decir, que el papel del educando corresponde al de ser autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. En esta interpretación, la enseñanza resulta eminentemente activa e implica una asimilación

orgánica desde adentro, en cuanto que, el aprendiz no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje.

Sustentando lo anterior, Beltrán (2002; citado por (Bedolla, 2009), indica que el docente, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construirlos junto con el estudiante, pues, se trata de un conocimiento construido y compartido.

Del mismo modo, “en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos deben ser considerados como los agentes principales, el facilitador debe buscar estrategias didácticas y de enseñanza que promuevan los saberes de ellos, y así formarles un pensamiento crítico”(Solano, s.f., p.1). Esto significa que la instrucción no se traduce directamente en la ejecución, sino indirectamente, a través de los procesos que se activan, pues los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria, si no que los sujetos los construyen activa y significativamente como proyección de la resignificación de significados y aprendizajes.

Así pues, que de acuerdo con David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo, la enseñanza relacionada de manera sustancial es la nueva información de los conocimientos y experiencias previas, requiriendo disposición del aprendiz para reaprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Si “se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas” citado por (Barriga, 2003, p.1).

En consecuencia, las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad. En este sentido, el aprendizaje

significativo es aquel que, “sobre la base de conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa del estudiante, hace que el nuevo contenido cobre para él, un determinado sentido mediante la potenciación de las relaciones entre lo nuevo y lo que se conoce” (Barriga, 2003, p.1).

Al mismo tiempo, “el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo, mediado, activo, intencional, estratégico, significativo y complejo” (Di Bernardo y Gauna, 2005, p.1). En este sentido, es cognitivo porque requiere conocimiento, que para ser útil debe ser comprendido, para lo cual el estudiante debe manipularlo y construir el conocimiento para sí mismo; es mediado porque para aprender deben establecerse conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes; es activo porque requiere que el estudiante este comprometido activamente con su aprendizaje; es intencional porque está orientado hacia una meta; es estratégico porque exige utilizar estrategias de procesamiento que facilitan el autogobierno del aprendizaje y del pensamiento; es significativo porque lo que se construye son significados y no simples asociaciones entre estímulo y respuesta; es complejo porque el estudiante debe codificar los estímulos informativos, organizar los materiales, buscar las respuestas, controlar el proceso y evaluar los resultados.

Cabe destacar, que según López, Sánchez, Ros, y Ferreras (2010), el buen educador es el que ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, es motivador, conecta la teoría con la práctica, fomenta la participación, utiliza metodologías variadas y complementarias, en función de las necesidades, usa el método socrático construyendo el conocimiento junto con sus alumnos y utiliza procedimientos de evaluación formativa, continua, y exige razonamiento y aprendizaje significativo.

Algo semejante ocurre con, “el aprendizaje significativo en los ambientes virtuales, debe ser un proceso de búsqueda de significados, conocimientos sociales que trascienden a escenarios más complejos, que son aplicados y transferidos a realidades profesionales o personales de la cotidianidad”(Ruiz, Martínez, y Galindo, 2012, p.1). De ahí que, la construcción de significados depende, fundamentalmente, de relacionar, con orden y jerarquía, los nuevos conocimientos, estableciendo procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación entre los integrantes del grupo, condición para lograr el aprendizaje significativo en una colectividad competitiva, en la que todos los miembros contribuyan al aprendizaje y colaboren en la construcción de conocimiento.

Además, Fernández (2006) afirma que, algunas “estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje significativo son los esquemas, los mapas conceptuales, los resúmenes, las preguntas, las analogías, la realimentación, los glosarios, las redes semánticas, etc.” citado por (Arias y Oblitas, 2014, p.458).

En conclusión, el aprendizaje desde los significados, contextualizado dentro de la psicología constructivista, es un proceso de enseñanza en el que el estudiante desarrolla información nueva a partir de la que ya posee, es decir, la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran los nuevos. La significatividad ocurre cuando la información nueva se conecta con los preconceptos existentes en la estructura cognitiva del educando, de manera que sean claros y estén disponibles, para que funcionen como punto de anclaje, posibilitando la adquisición de nuevos conocimientos.

Relacionado con la memoria semántica, es un proceso de resignificación necesaria para el uso del lenguaje, que hace referencia al significado, a la comprensión y a otros conocimientos generalizados basados en conceptos que no están relacionados con experiencias o

acontecimientos específicos, sino de la simbolización y significación organizadas en el léxico mental. En este sentido, desde la psicología cognitiva se han propuesto varios modelos para explicar la forma como están organizadas las palabras en el cerebro y los modelos más populares son las redes semánticas, que asumen que las palabras están representadas en la memoria semántica como unidades independientes, aunque relacionadas entre sí. La organización de la red semántica va de arriba hacia abajo, como, por ejemplo: animal, pájaro, carpintero.

De cualquier manera, la habilidad de interpretar y de resignificar permite que los términos, objetos, fenómenos y actividades adquieran sentido a través de la atribución de significación a los mismos. En consecuencia, para interpretar se deben “dominar las relaciones esenciales, estructurales y funcionales, así como las habilidades que le preceden, y finalmente estableciendo la relación entre la estructura y la función considerando el fenómeno como un todo además de sus relaciones y leyes de desarrollo” (Iglesias, 2012, p.7).

4.2.3. Aprendizaje desde la Argumentación filosófica.

Teniendo en cuenta que la Filosofía es una disciplina específica, autónoma y su acción pedagógica demanda el planteamiento y solución de problemas propios, que son exclusivas de su competencia, el diseño de recursos didácticos para abordar cuestionamientos epistemológicos, antropológicos, estéticos y éticos a partir del ámbito particular de cada institución educativa, tienen como objeto el introducir a cada estudiante en los dominios de la teoría de conocimientos, la teoría del arte y la concepción del sentido del actuar humano, tanto en el ámbito de la conducta individual como en el de la participación política. El saber filosófico ha desempeñado un papel fundamental, para procurar el bien común desde los inicios de la Filosofía hasta nuestros días (Gaitán, Antonio, Quintero, y Salazar, 2010).

La educación filosófica, desde el ejercicio del diálogo, argumentación filosófica, se propone encontrar nuevos sentidos a la vida en el examen de los mejores argumentos y de las razones más fuertes, formulados alrededor de profundas preguntas sobre la realidad, la belleza, el bien, la verdad y en relación con la formación integral de la persona. Es así como a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social y favorecer la creatividad del educando.

Desde luego, la presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas mediante las exigencias de presentar en forma coherente y lógica dichas ideas y por ende, aceptar los mejores argumentos ayudando de la misma manera a desarrollarlos, así como defender una comunicación inclusiva, respetuosa y cuidadosa sin involucrar prácticas autoritarias, como condiciones de posibilidad para que el saber filosófico pueda desarrollarse y satisfacer las necesidades de la formación del estudiante de educación secundaria (Gaitán et al., 2010).

Así pues, la argumentación filosófica debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, como también el de construir confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor aprehensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás. En este sentido, en la competencia argumentativa y dialógica los desempeños de la percepción y el análisis se combinan para mostrar cómo la interpretación no es una labor pasiva sino un acto creativo de reconstrucción de la realidad (L. Gómez, 2009).

Asimismo, el espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, de obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material base para llevar a cabo un auténtico quehacer filosófico. De ahí que la filosofía fortalece el desarrollo de la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva según pretensiones del Icfes, pruebas saber once, en lectura crítica y dialógica, analítica, crítica y creativa de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Educación para el aprendizaje de filosofía en secundaria, así pues, es en esencia una actividad educativa sustentada en habilidades lectoras y escritoras. El juego de hablar, escuchar y escribir exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para comprenderlo, al mismo tiempo busca las mejores razones por las cuales se considera que un argumento filosófico está mejor sustentado que otro (Gaitán et al., 2010).

Además, la Filosofía de la mente, neurofilosofía, y la filosofía de las ciencias cognoscitivas intentan no sólo resolver la mayoría de los grandes problemas filosóficos, sino también presentar las bases de un conocimiento argumentativo que pueda orientar el pensamiento y los nuevos problemas filosóficos y científicos del ser humano posmoderno o actual (Gaitán et al., 2010).

En conclusión, el Aprendizaje desde la Argumentación filosófica, “tiene mucho que ver con la hermenéutica filosófica que da preeminencia a la comprensión, el diálogo y la interpretación, y con el enfoque retórico que hace énfasis en los procesos de inducción de creencias, acciones o actitudes del destinatario” (Wenger, 2015, p.1). En este sentido, es una actividad cuya naturaleza implica dar cuenta y razón de algo a alguien o ante alguien a nivel oral o escrito, y que en la mayoría de los casos tiene lugar en desarrollo de una interacción discursiva, entre dos o más interlocutores, con el propósito de persuadir o convencer a alguien desde los soportes científicos y/o empíricos como justificaciones o razones de peso que soportan la comprensión, el diálogo y

la interpretación acciones comunicativa o análisis del lenguaje de creencias, planteamientos y actitudes del emisor (Wenger, 2015).

La argumentación filosófica es un medio para realizar acciones pedagógicas de resignificación de temáticas de interés, teniendo en cuenta que lo argumentado esté soportado y fundamentado en las razones persuasivas en lo relatado, pues, no sólo se utiliza en circunstancias especiales, sino que siempre es necesaria cuando se busca la comprensión y el entendimiento de algo, por tanto, es amplia y constantemente utilizada en la vida cotidiana(Wenger, 2015).

4.2.4. Aprendizaje Colaborativo y/o cooperativo

Es una técnica didáctica de aprendizaje centrada en pequeños grupos de estudiantes, con distintos talentos y habilidades, para desarrollar actividades de conocimiento, que les permite procesar información con un propósito definido de una temática de estudio. Cada miembro del grupo de trabajo “es responsable no sólo de su aprendizaje sino de ayudar a los compañeros a aprender; de igual manera, mejora las actitudes hacia el acto pedagógico y las relaciones interpersonales de los miembros del grupo” (Didácticas, s.f., p.2) .

En el mismo sentido, el aprendizaje colaborativo se caracteriza por estar soportado en principios fundamentales como: la interacción simultánea y estimulante de cada educando, desarrollando habilidades sociales; la interdependencia positiva y no competitiva; la responsabilidad individual y el compromiso personal con el grupo; la participación equitativa de todos los alumnos y la igualdad de oportunidades en el logro de los objetivos; la revisión, reflexión y evaluación permanente del trabajo y de la consecución de los objetivos por parte de todos y cada uno del grupo. Por tanto, es el “proceso fundamentado en la necesidad de aprender mediante comunicación y correlación positiva, adaptando y organizando los contenidos para

poder entenderlos, asimilarlos, comprenderlos y explicarlos como respuesta de la construcción del nuevo conocimiento” (Rodríguez, 2011, p.1).

En otras palabras y en contexto filosófico, aprendizaje cooperativo es un trabajo colaborativo dialógico, de crítica, de creación y de proposición que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo. En este sentido, el análisis y “la competencia crítica posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca” (Gaitán et al., 2010, p.32).

Del mismo modo, el aprendizaje colaborativo ha demostrado eficiencia en la superación de actitudes negativas, incrementa la motivación y el autoconcepto; por otra parte, las experiencias de interacción cooperativa permiten producir un aprendizaje vinculado al entorno social del individuo, dado que propician la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje.

En este plano, las tecnologías también benefician el logro de aprendizaje colaborativo, pues para poder aprovechar las bondades de equipos computarizados, así como la comprensión y el aprendizaje, es recomendable un máximo de tres personas trabajando en un equipo. Una vez, “concluida la sesión presencial, el trabajo en equipo puede verse prolongado mediante los diferentes recursos tecnológicos: chat, correo, listas o foros, proporcionan la oportunidad de nuevos intercambios” (Calzadilla, s.f., p.7). Además, desde el punto de vista pedagógico, las TICs representan ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo, en cuanto que estimulan la comunicación interpersonal.

Ahora bien, las nuevas tecnologías facilitan el trabajo colaborativo, el seguimiento del progreso del grupo, a nivel individual y colectivo; el acceso a información y contenidos de aprendizaje; a la gestión y administración de los alumnos; a la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación. En consecuencia, las principales ventajas del uso de estrategias TIC en el aprendizaje colaborativo, derivan del desarrollo y mejora continua de “competencias del docente para ejercer el apoyo y acompañamiento responsables y creativos, y en cuanto al estudiante, el desarrollo de estrategias de relación social, metacognición y metaevaluación, lo que le confiere mayor autonomía y pertinencia a sus participaciones” (Calzadilla, s.f., p.9).

Cabe destacar, “la paridad o el equilibrio entre aprendizaje colaborativo y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, constituye un marco apropiado de posibilidades, debido a que permite las relaciones, el intercambio, la interacción y la comunicación entre los estudiantes” (Arteaga, s.f., p.1). En este sentido, el aprendizaje colaborativo en el ámbito educativo potencia: la construcción de una cultura de colaboración entre profesores, estudiantes y grupos que constituye un nuevo modo de pensar, de hacer, a la par de desarrollar capacidad de identificar un proyecto común, es decir, “el diseño de proyectos con un mayor nivel de participación, el reconocimiento del valor de las aportaciones de los demás, así como compartir pensamientos, valores, procesos y estilos de acción colaborativo” (Arteaga, s.f., p.1).

Por último, un real trabajo colaborativo requiere que el grupo exista como tal, como realidad psicológica, de modo que todos los miembros se sientan involucrados en la meta común que es la realización de la tarea. Como tal, “la pertenencia psicológica al grupo tiene que ver con factores socioafectivos que no pueden ignorarse a la hora de constituir unidades colectivas de trabajo” (Roselli, s.f., p.9).

En resumen, el Aprendizaje Colaborativo, es una técnica didáctica de aprendizaje cooperativo, centrada en grupos de estudiantes, con distinto potencial humano, para desarrollar actividades de conocimiento correlativo, que permite procesar información con un propósito definido de una temática de estudio, soportado en la interacción simultánea y estimulante de cada educando, desarrollando habilidades sociales de interdependencia positiva y no competitiva; de responsabilidad individual y de compromiso personal con el grupo; de participación equitativa de todos los educandos y de igualdad de oportunidades en el logro de los objetivos; de revisión, reflexión y evaluación permanente del trabajo y de la consecución de los objetivos por parte de todos y cada uno del grupo. Además, El aprendizaje colaborativo es una excelente oportunidad para insertar la educación dentro del proyecto de vida y conectar la evolución personal con el desarrollo de un proyecto nacional, regional y local coherente que favorezca la cohesión y la visión sistémica de elementos hoy fragmentados, como son: formación, educación, familia, sociedad, desempeño laboral y evolución nacional.

4.2.5. Aprendizaje Basado en Problemas

En la enseñanza de la Filosofía, la pregunta tiene una perspectiva vital. En la vida diaria, cualquier ámbito del conocimiento humano está lleno de problemas, de situaciones difíciles que exigen una toma de decisión frente a múltiples alternativas de solución. Precisamente, en el currículo problémico, Aprendizaje Basado en Problemas -ABP-, se busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y someter a permanente examen nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones. Sin embargo, “no se debe confundir cualquier pregunta con una pregunta filosófica, pues aquélla es un interrogante natural que descansa en el devenir de los asuntos naturales de la cotidianidad, mientras que la filosófica goza de un trabajo histórico”

(Gómez, 2006, p.66) de reconstrucción y de resignificación, siendo una pregunta que trasciende los umbrales del ahora para situarse en la condición humana misma.

Como consecuencia, se ha dado lugar a proyectar en el currículo de enseñanza de la Filosofía, el enfoque basado en problemas, sustentado en los postulados de aprender a filosofar y enseñar a pensar. En este sentido, Kant afirma que “no se aprende Filosofía, sino se aprende a filosofar y no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar, y se han constituido en fuente de orientación pedagógica en las propuestas curriculares de enseñanza de la Filosofía” (Kant, 1978; citado por Gómez, 2009, p.66).

No obstante, la pedagogía centrada en el ABP reevalúa el papel del docente. Este se convierte en un facilitador e investigador en la construcción de conocimiento por cuanto indaga en el aula preguntas filosóficas para la selección y diseño de los núcleos de problemas. El estudiante, en el trabajo sobre los núcleos de problemas, es el participante activo y protagónico de sus procesos de aprendizaje. Esta estrategia “propende por el desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo, lo que permite el reconocimiento del otro, la capacidad deliberativa y de solución de diferencias en posturas divergentes a las propias” Bravo (2004) citado por (Gutierrez, 2015, p.1).

Luego, los problemas seleccionados por el maestro deben contar con el criterio de significatividad, es decir “constituirse en problemas con los cuales los alumnos efectivamente se enfrentan y que, por lo tanto, pueden ser objeto de discusión en el aula” Hernández (2004) citado por (MEN, 2009, p.68) . En este sentido, el profesor también puede actuar como experto que proporciona información especializada sobre el área de conocimiento para la resolución del problema y recurrir al seguimiento y evaluación de cada una de las cuestiones que se han trabajado. Adicionalmente, evalúa, la participación en el grupo, la implicación en el trabajo de

los problemas, el trabajo desarrollado y los resultados obtenidos, en cuanto individual, grupal y final.

Así pues, la metodología ABP “pretende que el alumno aprenda a desenvolverse como un verdadero líder capaz de identificar y resolver problemas, de comprender el impacto de su propia actuación y las responsabilidades éticas que implica, de interpretar datos y diseñar estrategias” (Pulpeiro, s.f., p.3); y en relación con todo ello, ha de ser capaz de movilizar, de poner en juego, el conocimiento teórico que está adquiriendo en su formación.

En este sentido, un currículo ABP se organiza típicamente en módulos o en unidades didácticas, según lo requieran los problemas sociales significativos. De hecho, “el currículo se centra, más, en líneas temáticas significativas para una disciplina en torno a las cuales se van agrupando, en módulos o bloques y, dentro de éstos, alrededor de los problemas que los conforman” (Pulpeiro et al, s.f., p.11).

En el ABP la evaluación tiene lugar a lo largo de todo el proceso, es decir, tanto durante la realización de la tarea y al finalizar la misma. Se evalúan los contenidos de aprendizaje incluidos en los problemas con los que se trabajó. De esta manera, la evaluación debe ir más allá de la medida de la reproducción del conocimientos, a “la construcción de significados por parte del estudiante y el desarrollo de estrategias para abordar nuevos problemas y tareas de aprendizaje” (Pulpeiro et al, s.f., p.25). Por lo tanto, se puede recurrir, a exámenes escritos, pero también prácticos, mapas conceptuales, evaluación de pares, evaluación del facilitador, presentaciones orales e informes escritos.

Por otra parte, “el estudiante lleva a cabo su propia autoevaluación, de su aportación al trabajo del grupo, de su implicación y toma de responsabilidad, así como la evaluación del grupo con el que trabaja como equipo” (Pulpeiro et al, s.f., p.26), además, evalúa al facilitador o docente al

final de cada caso, con el fin de establecer retroalimentación sobre cómo es percibida su actuación por el grupo y sugerir, si es necesario, propuestas que se ajusten a las demandas y necesidades del contexto como expresión del desarrollo de habilidades de autoaprendizaje.

En conclusión, el Aprendizaje Basado en Problemas, es un método educativo que permite combinar la adquisición de conocimientos con la apropiación de competencias, en donde el estudiante emplea los saberes previos y resignifica los nuevos, puede ser una estrategia de estudio autodirigido, autónomo y/ o de acción colaborativa. La evaluación se fundamenta en autoevaluación, en donde el estudiante mide su crecimiento cognitivo, su aportación al trabajo de grupo, su implicación y toma de responsabilidad; coevaluación, del grupo con el que trabaja como equipo; y heteroevaluación, valoración cualitativa del docente facilitador de cada etapa y al final del desarrollo del proceso pedagógico con su respectiva realimentación y proyección de mejoras. En pocas palabras, todos evalúan, el profesor, por una parte, pero también los estudiantes y el grupo.

4.2.6. Aprendizaje de la Filosofía desde las TIC

En recientes décadas ha aparecido la necesidad de aprovechar en las prácticas educativas el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La presencia de las TIC en el mundo de la vida de los estudiantes obliga a pensar en su implementación en la formación filosófica de la educación media. En este sentido, “las TIC representan un reto en la medida en que permite el movimiento de las actividades educativas hacia la cooperación y expresan una de las características de la educación posmoderna” (Vargas, 2004; citado por Gaitán et al., 2010, p.116).

Por ende, las tecnologías no sólo son una fuente de información valiosa para la educación en Filosofía, por permitir la consulta de libros y revistas especializados, sino por posibilitar espacios

para coordinar el trabajo cooperativo de los estudiantes. Es así, que como herramientas pueden servir para potenciar el diálogo filosófico y encontrar comunidades de estudio filosófico especializado más allá del aula y de la escuela. En este sentido, “poseen gran utilidad estrategias tales como los foros virtuales, los chats, los grupos de trabajo colaborativo y en red, que están asociados a diversas plataformas virtuales”(Gaitán et al., 2010, p.116). Así mismo, poseen gran utilidad numerosas bases de datos relacionadas con la Filosofía, así como diversos recursos electrónicos, entre ellos YouTube, bases electrónicas como google académico, scimago, proquest, revistas o publicaciones electrónicas, libros electrónicos que se incluyen en la bibliografía.

Luego, es una gran realidad y a la vez una necesidad sentida, el utilizar y saber utilizar las herramientas tecnológicas en todos los ámbitos habidos y por haber de la educación internacional, nacional y local que no se deben evadir o evitar por ningún motivo, porque en el siglo actual y a nivel global, las Tecnologías de la Información y Comunicación, “se han hecho presentes de manera especial en la educación, cultura digital y en el resto de los ámbitos de la sociedad, realidad que está transformando los contextos, las instituciones y las personas” (Cruz, 2011, p.1).

De igual modo, la necesidad de implementación de las herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en los primeros años del presente siglo se han orientado con mayor fuerza, en las decisiones relacionadas con el equipamiento de computadoras, softwares y conectividad en las instituciones educativas; sin garantía ni certeza alguna, que el acceso objetivo y funcional a estas herramientas evolucionara los modos de enseñar y de aprender (Gómez, 2008).

Así mismo, las profundas transformaciones de la sociedad del conocimiento y de la sociedad de la información en las últimas décadas, constituyen el ecosistema cultural, en el que gran parte de los educandos que ingresan actualmente al sistema educativo, han nacido y crecido con estas nuevas tecnologías y es posible afirmar que en la mayoría de los casos, los estudiantes poseen una relación más cercana y fluida con las TIC, que los adultos y por sobre todo los docentes. Además, porque los procesos de socialización y actualización permanente de saberes, es un asunto de amplia vigencia y pertinencia, por cuanto se relaciona directamente, con el fortalecimiento de los procesos de investigación e innovación educativa, con la transformación de las prácticas escolares, con la formulación de nuevas y exigentes políticas educativas, y en general, con el mejoramiento de la calidad de la educación (Gaitán et al., 2010).

Por otra parte, internet ha modificado el paisaje general de la comunicación en todos los niveles y en todas las organizaciones. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un elemento esencial en los nuevos contextos y espacios de interacción entre los individuos”(Cabero, 2007, p.2). Se trata de un conjunto de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que están cambiando la base material de nuestra sociedad. Se percibe que uno de los fenómenos más importantes relacionados con estos cambios es la presencia cada vez más protagónica de los medios de comunicación masiva tales como los electrónicos, audiovisuales y digitales, a través de los cuales circula de manera incontrolable la información (Cabero, 2007).

Seguidamente, la sociedad del conocimiento tal como se describe requiere de personas con habilidades y competencias acordes a las exigencias del nuevo escenario y, por lo tanto, en este contexto también le está reclamando cambios a las instituciones educativas. Por tanto, las habilidades y competencias que se requieren para la creación de nuevos conocimientos, como la

solución de problemas, la comunicación, la colaboración, el espíritu crítico y la expresión creativa deben considerarse dentro de los objetivos de los planes de estudios. Consecuentemente, “la escuela del siglo XXI necesita docentes que organicen desde el plan de aula de filosofía procesos de aprendizaje, que ayuden a los estudiantes a adquirir nuevas competencias cognitivas, y estructuren situaciones en las que estos puedan aplicarlas”(Zangara, 2008, p.1).

Además, “a nivel de las instituciones educativas, se han identificado una serie de condiciones necesarias y propicias, para que las Tecnologías de la Información y Comunicación, representen un verdadero aporte en la formación de los ciudadanos del siglo XXI” (Zangara, 2008, p.1), tales como la implementación de equipos de cómputo, la conectividad a internet, la asignación de aulas especializadas, el auge de la sociedad del conocimiento, la cultura digital, y la formación y actualización en el manejo óptimo de las herramientas TIC por parte de los docentes, entre otros.

Las TICs propician una postura de flexibilidad cognitiva, pues cada “usuario puede establecer itinerarios particulares y recorrerlos según su gusto y necesidad: textos, proyectos, propuestas, experiencias, nuevos medios para la interacción y el trabajo con los aprendices y docentes conocidos cara a cara o con otros remotos e invisibles”(Calzadilla, s.f., p.9), enriquecen el proceso de aprendizaje y abren la voluntad de cooperar que en la presencialidad quizás permanecería pasiva, cubierta por el temor de hablar o el miedo escénico de interactuar en un grupo que no siempre tiene tolerancia y receptividad hacia todos sus miembros por igual.

En resumen, el Aprendizaje de la Filosofía mediado por TIC, permite un proceso de enseñanza flexible, de trabajo colaborativo, de consulta de nueva información, de investigación, de desarrollo de variedad de actividades, de lectura y de escritura, de enseñanza a partir de la solución de problemas, de foros virtuales, entre otros, es decir, según el gusto y la concertación

entre los estudiantes y el docente. En este sentido, las TIC, sustentadas en la revolución digital, sociedad del conocimiento, sociedad de la información, auge de las comunicaciones y puesta de moda de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos educativos de hoy, se convierten en una herramienta importante para la resignificación de los aprendizajes de los estudiantes de secundaria, con la orientación profesional y ética del cuerpo docente.

5. DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

En este orden de ideas, las acciones pedagógicas de aprendizaje buscaron propiciar ambientes significativos y emotivos en pro de nuevos conocimientos, basados en los aportes teóricos desde las neurociencias, y se utilizaron recursos educativos en el desarrollo de actividades de resignificación de la memoria semántica en procesos de argumentación filosófica mediante herramientas TIC, en estudiantes de los grados décimo y undécimo en la Institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer de Chía.

Siguiendo estas indicaciones, al establecer el ambiente de aprendizaje con el conjunto de elementos y actores que participan en el proceso de resignificación, cada uno de los componentes que se generaron fueron los siguientes como se ilustra en la Tabla 1:

Tabla 1
Categorías y tipo de actividades.

Categoría de la actividad	Tipo de actividad
Interpretación de imágenes y construcción de significados.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización del tema, propósito y alcance de la actividad mediante uso de diapositivas –Videobeam- - Desarrollo de taller, fotocopia de la actividad. - Búsqueda de información bibliográfica mediante el uso de dispositivos móviles -celulares, laptop-. - Socialización de resultados.

Construcción de significados.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización del tema, propósito y alcance de la actividad mediante uso de diapositivas –Videobeam- . - Desarrollo de taller mediante aplicación de copia de la actividad. - Búsqueda de información bibliográfica mediante el uso de dispositivos móviles -celulares, laptop-. - Socialización de resultados.
Video foro	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización del tema, propósito y alcance de la actividad mediante uso de diapositivas –Videobeam- . - Videos de filosofía través de uso USB, televisor, Videobeam y de dispositivos móviles -celulares, laptop-. - Conversatorio y/o debate. - Socialización de conclusiones y resultados.
Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización del tema, propósito y alcance de la actividad mediante uso de diapositivas –Videobeam- . - Desarrollo de taller evaluación con la aplicación de la actividad. - Búsqueda de información bibliográfica mediante el uso de dispositivos móviles -celulares, laptop-. - Socialización de resultados.
Solución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización del tema, propósito y alcance de la actividad mediante uso de diapositivas –Videobeam- . - Desarrollo de plan de trabajo –texto y preguntas- . - Búsqueda de información bibliográfica mediante el uso de dispositivos móviles -celulares, laptop-. - Socialización de resultados.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Actividades: De resignificación de significados de la memoria semántica y de construcción de significados, interpretación de imágenes, video foros, trabajo colaborativo y solución de problemas.

Dispositivos físicos utilizados: Video beam, parlantes, tablero, fotocopias y libros de filosofía.

Herramientas TIC: Computador portátil, conectividad y celulares de los estudiantes, para presentaciones de diapositivas, correos, imágenes, videos, consultas y mapas conceptuales; siendo estos soportes de la interacción y comunicación del ambiente de aprendizaje.

Actores Naturales: Docente responsable de área de filosofía y los estudiantes -1003 y 1101-, participantes del proceso educativo.

Actores Artificiales: Hace referencia al ambiente de aprendizaje y al sistema de seguimiento o monitoreo. El ambiente de aprendizaje del desarrollo de cada una de las actividades del proyecto de neurociencias y filosofía se caracterizó por absoluta normalidad de acuerdo al horario de clases de la institución, el salón de 1003 y de 1101 relativamente pequeños con buena iluminación y ventilación, y el sistema de seguimiento o monitoreo fue liderado por el docente del área de filosofía a través de la observación, acción participante, realimentación y socialización de resultados.

Ambiente socio-cultural: Son los aspectos sociales, culturales y geográficos que afectan positiva o negativamente la planeación, creación y el desarrollo del ambiente de aprendizaje; dado que algunas instituciones educativas y algunas familias en Colombia, están ubicadas en zonas de difícil acceso para que los estudiantes acudan a ellas y por lo tanto a la información, al conocimiento. Además, la acción pedagógica siempre debe estar contextualizada con el ámbito sociocultural del educando.

En el caso del proyecto de neurociencias y filosofía, el contexto fue óptimo en cuanto que el colegio está ubicado en zona urbana de fácil accesibilidad, cuenta con conectividad, computador y video beam para el desarrollo de los aprendizajes del área de filosofía, y la mayoría de los estudiantes viven relativamente cerca de la institución, con ruta de transporte escolar, casi todos disponen de un dispositivo electrónico de comunicación como celular o tablets o computador.

5.1. Contexto institucional

El contexto institucional, delimita el ambiente físico dentro del cual se desarrolló el trabajo investigativo; permite identificar al sujeto, objeto y medio en el que se desarrolla la investigación; influye en los objetivos tanto generales como específicos, porque brinda las características particulares que se consideran más apropiadas para la obtención de resultados. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Ahora bien, como la institución educativa cuenta con dos sedes, Delicias y Samaria; la investigación se realizó en Delicias, sede principal del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, la cual cuenta con 1.301 educandos entre preescolar y grado once.

Población

Los sujetos de estudio fueron 71 estudiantes de entre 14 y 18 años, con una edad media de 16 años, 37 (52 %) de grado décimo y 34 (48 %) de grado undécimo de la población, 34 estudiantes (47,76 %) eran niñas y 37 (52,24 %) niños.

5.2. Objetivos del ambiente de aprendizaje

5.2.1. Objetivo general.

Caracterizar la resignificación de la memoria semántica en el proceso de desarrollo de la argumentación filosófica a través del diseño e implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

5.2.2. Objetivos específicos.

- Revisar los procesos de lectura y escritura, según la memoria semántica.
- Establecer niveles de argumentación filosófica mediante el diseño y aplicación de la resignificación de significados mediante las TIC.

-Articular la memoria semántica con un nivel de argumentación filosófica.

-Generar una propuesta que articule el desarrollo de la memoria semántica con los niveles de argumentación filosófica.

5.3. Componentes pedagógicos del ambiente de aprendizaje

Se refiere al *modelo pedagógico*, a los *componentes del modelo pedagógico* y a la *estrategia didáctica* que en esta investigación se desarrollaron desde los objetivos y contenido instruccional del ambiente de aprendizaje de la resignificación de la memoria semántica mediante construcción de significados, video foros, trabajo colaborativo, interpretación de imágenes y ABP, cada uno mediado por TIC.

5.3.1. Modelo pedagógico

En la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer, se trabaja desde el aprendizaje cognitivo dando prelación a lo significativo, aplicado a la construcción y resignificación de conocimientos, con el desarrollo de acciones pedagógicas, y a partir de experiencias emotivas y significativas del contexto medidas por las tecnologías; así, el estudiante “aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo”(Rodríguez, 2004, p.1). Por tanto, es una teoría constructivista y significativa, en cuanto que el mismo aprendiz genera y construye su aprendizaje con la orientación del docente.

Además, el aprendizaje significativo “es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal”(Rodríguez, 2004, p.2); dicho proceso reflexivo es dialógico, analítico, crítico y evolutivo condicionado fundamentalmente por la significatividad lógica del material -

contenido, de las ideas de anclaje, de la actitud motivadora, de los intereses y predisposición del aprendiz y docente, para que se dé auténtica interacción en el acto pedagógico.

Ausubel (1976) citado por (Rodríguez, 2004), plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, y la estructura cognitiva, la define como el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. A su vez, las ideas expresadas por Vygotski coinciden con las de Piaget, “ambos reconocieron que el aprendizaje significativo demanda actividad constructiva y colaborativa entre los miembros del colectivo educativo” (Rodríguez, 1999, p.486).

Lo anterior implica, práctica educativa reflexiva, educación con sentido y significado tanto para los aprendices como para quienes educan; que conozcan qué construir, cómo hacerlo y con qué propósito, es decir, construcción activa, auténtica y real del conocimiento desde la planeación de distintas formas y estrategias pedagógicas como comunidades de aprendizaje, aprendizaje colaborativo y cooperativo, y aprendizaje basado en problemas orientadas al desarrollo de capacidades específicas, como las que impulsa el pensamiento crítico, reflexivo, analítico, dialógico y creativo o propositivo sustentado de la argumentación filosófica oral y escrita.

Es de tener en cuenta que en el proceso de aprendizaje, el enfoque Vygotskiano, “resalta no sólo la acción humana sino las herramientas que la hacen posible. Entre estas herramientas se destacan las formas de comunicación, particularmente el habla, la lectura y la escritura” (Rodríguez et al, 1999, p.486), con el fin de promover una buena enseñanza constructivista, cambios conceptuales y aprendizajes significativos desde las motivaciones, intereses, valores, actitudes y sentimientos de quienes aprenden con base en los saberes previos y teniendo en

cuenta que las preguntas, analogías, resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, glosarios, redes semánticas y la realimentación mediados por TIC también hacen posible el conocimiento fundamental, funcional y duradero.

Además, los estudiantes con la utilización de las TIC en el desarrollo del proceso de aprendizaje significativo, “no sólo tienen a su alcance el acceso a un mundo de información ilimitada de manera instantánea, sino que también se les ofrece la posibilidad de controlar ellos mismos la dirección de su propio aprendizaje” (Hernández, 2008, p.1).

En conclusión, las teorías que sustentan las actividades formativas del cognitivismo con énfasis en aprendizaje significativo, están fundamentadas en Ausubel -relación estructura cognitiva previa con la nueva información-, Vygotsky –conocimientos sobre la base social del aprendizaje de las personas-, Piaget –aprendizaje como proceso activo, completo, auténtico y real-.

5.3.2. Componentes del modelo pedagógico:

Rol del docente: El docente en el desarrollo del aprendizaje cognitivo con énfasis en conocimientos significativos, tiene la gran responsabilidad de que a través de la enseñanza logre que el educando aprenda cómo se aprende y no sólo guiar, orientar y facilitar la adquisición de conocimientos necesarios, sino también, experiencias, normas, valores, técnicas, modos de actuación, hábitos y habilidades. De ahí que, por la preparación profesional y experiencias está llamado a mediar en el proceso de construcción de conocimientos, pues, “el accionar del profesor -su estrategia de enseñanza- puede servir de modelo a los estudiantes para su actuación estratégica” (Salcedo, 2012, p.20), reflexionando, guiando y facilitando el aprendizaje o su propia manera de aprender y planificar, presentar y evaluar los contenidos del área de conocimientos que lidera y orienta.

Resulta importante, “que desde la propia planificación curricular el profesor conciba no solo los conocimientos, llamados declarativos, sino también las habilidades y hábitos, pues constituyen recursos estratégicos importantes por sí mismos o como elementos dentro de otra estrategia” (Salcedo et al, 2012, p.27). Así mismo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje exige, al profesor la planificación de situaciones de aprendizaje en las que se pongan de manifiesto su creatividad en la utilización de los métodos que permitan alcanzar ese fin.

Adicionalmente, “los métodos propuestos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje se apoyan y favorecen la comunicación en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos”(Salcedo et al, 2012, p.27). Es así que, el profesor mediante el sistema de actividades docentes, laborales e investigativas que dirige en el proceso de educación profesional pone en práctica estrategias de enseñanza que promueven el proceso de formación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje de sus alumnos apoyándose en sus referentes cognitivos.

En resumen, la principal responsabilidad del docente ante los estudiantes consiste en enseñarles a conocerse mejor, a construir la propia identidad cognitiva, a aprender con profundidad, a actuar de modo científico, a identificar –dificultades, habilidades y preferencias-, a tomar conciencia, a dar ejemplo y testimonio, a dialogar internamente desde los conocimientos previos, a ilustrar y modelar la forma cómo los contenidos específicos afectan al razonamiento, a comprobar la validez de conocimientos mediante la experimentación y la confrontación, y a reformular las premisas de partida.

Rol del estudiante: En contexto del aprendizaje significativo, el estudiante se convierte en el sujeto -autor y actor- responsable de su propio proceso formativo marcando el ritmo del aprendizaje. Los educandos son emisores y, por tanto, forman parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, se les considera como los verdaderos protagonistas del acto educativo,

(Bolívar, 2009), es decir, elementos activos que puedan responder a los retos y demandas de la sociedad en cuanto a actualización constante de los conocimientos, procedimientos, actitudes y habilidades.

Además, la principal tarea de los estudiantes consiste en la creación de conocimiento utilizando como fuente la intervención del profesor sobre la información, y al amplio acceso a bancos de recursos, información y contenidos, se convierten en elaboradores de contenido (Bolívar, 2009). En este sentido, el aprendizaje significativo, es una herramienta de trabajo tan útil como eficaz, crea una gran satisfacción al educando y al docente, por lo que permite que el alumno trabaje mejor en equipo, esté motivado, tenga mejor autoconcepto del mismo y mejore su rendimiento global dentro del grupo-clase.

Rol de los contenidos: Para que se dé el aprendizaje significativo, “no es suficiente solamente con que el alumno quiera aprender, es necesario que pueda aprender, para lo cual los contenidos o material ha de tener significación lógica y psicológica” (Bolívar, 2009, p.3); así pues, entendiendo por contenidos, al conjunto de informaciones, de saberes y de formas culturales de las relaciones sociales del contexto, que permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del estudiante, y que en el aprendizaje significativo, el conocimiento se organiza de forma subordinada, supraordinada y combinatoria (Arias y Oblitas, 2014).

En el marco de las observaciones anteriores, el constructivismo pedagógico facilita herramientas necesarias al estudiante, que le permiten consolidar el conocimiento en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, “es una construcción propia que se va produciendo en el día a día como resultado de la interacción entre esos factores” (Ramírez, 2004, p.1), y aprendizaje significativo, en cuanto que el aprendizaje relaciona la información nueva

con los saberes previos, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones del proceso. Así, “este aprendizaje se da cuando el nuevo contenido se relaciona con nuestras experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo teniendo la motivación y las creencias personales sobre lo que es importante aprender” (Álvarez, s.f., p.1).

En cuanto a contenidos del ambiente de aprendizaje, en el desarrollo del proyecto de neurociencias y filosofía, resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en estudiantes de la media, se definió y caracterizó cada acto pedagógico de aprendizaje semántico, aprendizaje a partir de video foros, aprendizaje a partir de interpretación de imágenes, aprendizaje trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas. Cada acción educativa bajo mediación TIC y desde la orientación del enfoque pedagógico institucional de cognitivismo con énfasis en aprendizaje significativo.

Toda vez que, los contenidos del ambiente de aprendizaje, fueron presentados en el computador portátil y video beam de la institución, con el propósito de incentivar las competencias de la lectura y escritura en los alumnos de la media en el área de filosofía, desarrollando algunas temáticas específicas del currículo correspondientes a grado décimo y a undécimo que fortalecen lectura crítica desde la filosofía y el lenguaje que son, según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES- (2016), las encargadas de desarrollar estas competencias.

Competencias por desarrollar: De acuerdo con las Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media, las competencias básicas y específicas contribuyen a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los estudiantes constituirse como

individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto. En este sentido, dichas competencias son:

-Competencias académicas: aquellas que guardan relación específica con la cotidianidad. Permiten ampliar la comprensión que el estudiante tiene del mundo y de la sociedad en que se desenvuelve, orientándolo a un desempeño personal hacia la cooperación social.

-Competencias para el ejercicio del filosofar:

- ✓ Competencias asociadas al pensamiento crítico, a la comunicación y a la creatividad. En este sentido, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, es una aproximación valorativa a la problemática de la formación humana que debe también someterse a un análisis reflexivo de todas aquellas situaciones que impiden la mayoría de edad y/o pensamiento autónomo, es decir, valerse por sí mismo, mediante la reificación del ser humano.
- ✓ Competencias comunicativas, se desarrollan mediante la creación de ambientes de aprendizaje de situaciones donde el lenguaje del estudiante puede manifestarse de diversas maneras, pues la formación filosófica es en esencia una actividad en la que se fomentan procesos de reconstrucción de sentido o interpretación, de creación de nuevos significados que amplían el horizonte simbólico del estudiante, lo cual es importante para comunicar sus ideas e interactuar con los demás, mediante producción textual, tanto oral como escrita, ejercicio de mayor profundidad y significatividad.
- ✓ Competencias dialógicas, sustentadas a partir de las comunicativas e implicando las ciudadanas, consistentes en el ejercicio de saber hablar y escuchar.

- ✓ Competencias creativas, estimulan en el estudiante la innovación de formas alternativas de experimentar el mundo, de representarlo y de actuar en él, es decir, ejercicio de pensamiento divergente, que puede desembocar en la transformación de la realidad.

Cada una de las tres competencias del filosofar puede ser desarrollada, a partir de preguntas que contextualicen la reflexión filosófica en el ámbito escolar y en el ámbito existencial de los estudiantes, que articulen el ejercicio filosófico a la vida cotidiana del educando y al trabajo en otras áreas de su formación escolar. En este sentido, la lectura crítica mide las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos especializados.

Según el ICFES (2016) la prueba de lectura crítica evalúa competencias como: entender e identificar los contenidos básicos que conforma un texto; articular las partes de un texto para darle un sentido de estructura general y, la reflexión a partir del texto y contenido.

En resumen, las competencias en el desarrollo de las actividades pedagógicas implementadas en el proyecto de investigación de neurociencias y filosofía son:

Generales: académicas siendo estas básicas para cualquier área; interpretativas y/o asociadas al pensamiento reflexivo, analítico y crítico; argumentativas o dialógicas y, creativas o propositivas.

Específicas: de interpretación, resignificación, argumentación, reflexión, análisis, crítica y proposición.

Rol de la evaluación: La evaluación como medio y no como fin en el modelo significativo, es un proceso orientado a brindar ayuda, para conocer las formas y grados en que el estudiante construye y da significado a sus conocimientos, dado que la enseñanza y la formación en esta

concepción, debe “responsabilizarse por asegurar las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas, y sociales tales que les permitan construir sus aprendizajes” (Ahumada, 2001, p.7), orientados a mejorar, apoyar, orientar, reforzar y adaptar la acción educativa al aprendiz, de forma tal que este pueda disfrutar lo aprendido.

Adicionalmente, la evaluación en la actualidad es variada, situacional, personalizada, participativa, colaborativa y “pretende conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial que el alumno le otorga a los aprendizajes” (Ahumada, 2001, p.18), como proceso ligado sustancialmente al aprender, en cuanto es fundamental el desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento, la comprensión de los contenidos curriculares y su relación con el contexto de la vida real, es decir, centrada en la construcción de conocimientos y en evidencias de logros o resultados con sentido para el educando.

5.4. Descripción de la estrategia didáctica

Entendiendo por estrategia didáctica al “desarrollo de habilidades, actitudes y valores aunados a los conocimientos..., ya que el alumno aprende mejor cuando logra darle un significado a lo que está aprendiendo” (Martínez, 2004, p.81), en este contexto, con el desarrollo de lo anterior mediante conversatorios desde los video foros, estudio de casos, interpretación de imágenes, construcción de significados, trabajo colaborativo o cooperativo, aprendizaje basado en problemas, y en general cualquier otra estrategia emotiva desarrollada en el aula, permite que los nuevos conocimientos adquieran un mayor sentido, consolidando a la vez aprendizajes significativos.

La implementación de la estrategia didáctica constó de tres fases (Figura 7):



Figura 7. Fases de la estrategia didáctica.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Fase 1: Exploratoria y Diagnóstica

En la primera fase se realizó una prueba diagnóstica, a partir del análisis de una deficiencia particular: problemas de lectura y escritura. Se les pidió a estudiantes de décimo tres y undécimo uno, responder a la pregunta abierta sobre *¿qué es la vida?*, con el fin de recabar información en torno a los significados asumidos y la manera como articularon su escrito.

En este sentido, la encuesta diagnóstica se realizó desde las deficiencias en lectura y escritura, basadas en las pruebas *piza* y *saber*, del descontento ante la utilidad de la filosofía en la vida diaria y de la clase, de los resultados en lectura crítica en las pruebas saber once de la institución año 2015, de la desazón por lo académico, del mayor interés por lo tecnológico y por la circulación de conocimientos en redes virtuales, y de las manifestaciones de algunos docentes del bajo nivel para argumentar ya sea oral o escrito.

Esto llevó al docente del área de filosofía a aplicarles a los estudiantes mencionados, -1003 y 1101-, en una hora de clase y en una hoja de papel para cada uno, la pregunta *¿qué es la vida?*, sin dar ninguna explicación al respecto y se recogieron las respuestas para ser analizadas, evaluadas, socializar resultados, establecer diagnóstico y proyectar ambiente de mejora.

Fase 2: Desarrollo e implementación

Con base en los resultados obtenidos durante la fase 1 -exploratoria y diagnóstica-, se proyectó el diseño e implementación de una serie de actividades encaminadas a intervenir en el déficit evidente de los procesos de lectura y escritura que arrojó esta fase.

De esta manera, la segunda fase desarrolló actividades específicas que estimulan el aprendizaje semántico e interpretación de imágenes; aprendizaje a partir de video foros; aprendizaje basado en trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas. Cada uno de estos actos pedagógicos estuvo mediado por TIC y orientado a la recolección de información sobre los procesos de lectura y escritura en la población estudio.

Así mismo, entendiendo por conocimiento semántico al proceso mental que otorga significados o información que se dispone y utiliza sin saber en qué contexto o situación de aprendizaje concreta fueron adquiridos y, constituyéndose como un conocimiento que está almacenado sin referencia episódica, es decir, es la representación lingüística de aquello que los usuarios conocen sobre los objetos, las personas, los eventos, las acciones, las relaciones, entre otros, que son parte del mundo circundante. “Es el contenido del lenguaje y se lo describe en términos de significados léxicos, significados proposicionales y los significados textuales y discursivos” (Sentis, 2009, p.147).

Adicionalmente, la interpretación de imágenes es una habilidad, capacidad o destreza para realizar una acción, que se aprende y perfecciona con la práctica. Así mismo, el trabajo con las imágenes además de posibilitar una mejor comprensión de las estructuras,

es una forma de trabajo didáctico para el desarrollo del sistema de habilidades que forma parte de los contenidos de una disciplina: identificar, describir, comparar, clasificar, explicar, definir e interpretar, con las cuales se tributa al desarrollo de

competencias cognitivas en el estudiante, mediante la capacitación para el trabajo con la información (Iglesias, 2012, p.6).

Hechas las consideraciones anteriores, *las acciones pedagógicas de aprendizaje semántico y de interpretación de imágenes desarrolladas en colegio*, se llevaron a cabo en tres momentos con cada uno de los grados 1003 y 1101 (Tablas 2 y 6), grupos objeto de estudio de este proyecto.

Acciones pedagógicas de aprendizaje semántico y de interpretación de imágenes desarrolladas con el grado 1003.

Tabla 2

Plan de aula momentos de las acciones pedagógicas desarrolladas con el grado 1003.

Institución educativa	San Josemaría Escrivá de Balaguer	Área: Filosofía	Docente: José Gratiliano Martínez	
Grado	1003	Tiempo: Primero y segundo periodo.		
Estándares de competencia	Interpretativa: Competencia analítica, crítica y/o pensamiento crítico. Argumentativa: Competencia dialógica. Propositiva: Competencia creativa.			
Indicador de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud reflexiva y crítica ante los distintos planteamientos filosóficos. - Elabora, resuelve y defiende cuestiones filosóficas con argumentos razonables y sustentados. - Aplica el conocimiento filosófico a la solución de la problemática del contexto personal, familiar y social actual. 			
Metas de aprendizaje	Contenidos de cada momento	Actividades metodológicas	Recursos	Evaluación
- Formación integral de la persona para la vida en sociedad. - Concepción del mundo, del hombre, del conocimiento, de Dios, de los	Primero: Importancia de la filosofía para el ser humano. Segundo: Filosofía presocrática.	Interpretación de imágenes y construcción de significados. Interpretación de imágenes y construcción de	Computador portátil, video beam y actividad para 37 estudiantes. Computador portátil, video beam y	Taller de relación imagen, concepto y respuesta. Taller de relación imagen,

valores humanos y una toma de posición razonada, sustentada y argumentada.	Tercero: Filosofía clásica y helenística romana.	significados. Interpretación de imágenes y construcción de significados a partir de una relación en contexto de explicación previa e imágenes de la filosofía.	actividad para 37 estudiantes. Computador portátil, video beam y actividad para 37 estudiantes.	concepto y respuesta. Taller de relación imagen, concepto y respuesta.
--	---	--	---	--

Observaciones No siempre asistieron los 37 estudiantes y algunos se retiraron.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Primer momento

Fecha de aplicación: febrero 6 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: computador portátil, video beam y actividad para 37 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados

Objetivo: Identificar la capacidad interpretativa de imágenes ligada a la construcción de significados de los estudiantes del grado 1003, ante el aprendizaje y desarrollo de la filosofía en secundaria.

Participantes: Docente de filosofía y 37 estudiantes del grado 1003.

En el ámbito de la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada de interpretación de imágenes y construcción de significados desde la importancia de la filosofía para el ser humano como se ilustra en la Tabla 3.

Tabla 3

Formato interpretación de imágenes y construcción de significados

Imagen o Signo	Idea, Concepto o Término a definir.	Marque la opción de los sinónimos y/o definición del concepto, idea o término indicado (selección múltiple con única respuesta).
<p>1. </p> <p>Fuente: http://isae.es/blog/que-profesiones-daran-trabajo-en-2030/</p>	<p>Pensamiento:</p>	<p>A. Reflexión, razonamiento y proverbio. B. Proyecto, propósito e intención. C. Juicio, concepto y axioma. D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.</p>
<p>2. </p> <p>Fuente: https://lamenteesmaravillosa.com/los-refranes-capsulas-sabiduria</p>	<p>Sabiduría:</p>	<p>A. Axioma, frase y sentencia. B. Concepto, juicio y raciocinio. C. Conocimiento, ciencia e instrucción. D. La opción A y B son verdaderas.</p>
<p>3. </p> <p>Fuente: http://voceempaz.com/o-novo-ser-humano-o-futuro-da-humanidade</p>	<p>Antropocentrismo:</p>	<p>A. Punto de referencia de todas las cosas. B. Teoría que afirma que el hombre es el centro de todas las cosas. C. Teoría que afirma que la cultura es el punto de reflexión humana. D. La opción A y C son verdaderas.</p>
<p>4. </p> <p>Fuente: https://definicion.de/teocentrismo/</p>	<p>Teocentrismo:</p>	<p>A. Explicación por la voluntad divina y mística de todo lo existente. B. Teoría según la cual Dios es el centro del Universo. C. Corriente que predominó en la Edad Media. D. Todas las anteriores son verdaderas.</p> <p>A. Teoría que afirma que el hombre es el centro de toda</p>

5.



Fuente:
<http://www.astromia.com/fotohistoria/geocentrico.htm>

6.



Fuente:
<https://www.jpl.nasa.gov/spaceimages/details.php?id=PIA12114>

7.



Fuente: <http://estudiosevangelicos.org/cosmovision-cristiana-una-muy-breve-introduccion/>

8.



Fuente: Tomado de:
<http://indianlassi.blogspot.com.co/2015/05/los-tres-grandes-libros-de-india.html>

Geocentrismo:

reflexión de las cosas.

B. Teoría según la cual Dios es el centro del Universo.

C. Teoría astronómica que sostenía que la Tierra era el centro del universo.

D. Ninguna opción es verdadera.

Heliocentrismo:

A. Modelo astronómico según el cual la Tierra y los planetas se mueven alrededor de un Sol.

B. Teoría astronómica que sostenía que la Tierra era el centro del universo.

C. Teoría que considera que el Sol es el centro del universo.

D. La opción B no corresponde al contexto.

Cosmovisión:

A. Manera de ver e interpretar el mundo.

B. Visión del mundo, ideario, e infraestructura mental.

C. Visión primaria del entorno natural y social.

D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.

Mito:

A. Fábula, leyenda, invención y cuento.

B. Relato tradicional que se refiere a acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios.

C. La opción A y B son verdaderas.

D. Ninguna opción es verdadera.



9.

Fuente: <http://lamesadelosfilosofos10.blogspot.com.co/2014/02/S>

Filosofía:

A. Conjunto de reflexiones sobre esencia, propiedades, causas y efectos de las cosas naturales, especialmente sobre el hombre y el universo.

B. Forma de pensar, de entender y de explicar todo lo que existe.

C. Sistema filosófico o conjunto sistemático de razonamientos expuestos por pensadores.

D. La opción B también es verdadera.

A. Sabio, intelectual, pensador, estudioso.

B. Razonar, reflexionar, discurrir, especular, meditar, pensar.

C. Persona que estudia la filosofía, ciencia nacida de la actitud humana de contemplación y reflexión sobre la existencia.

D. La opción B no corresponde al contexto.



10.

Fuente: <https://regeneracion.mx/por-una-modernidad-sin-capitalismo-enrique-dussel/>

Filósofo:

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase se instalaron los equipos TIC y de manera concomitante, el docente de filosofía explicó a los estudiantes las generalidades de la actividad de interpretación de imágenes y de construcción de significados semánticos con la ayuda de una presentación con diapositivas, y se entregaron copias del taller de evaluación de aprendizajes de relación de la imagen o signo de la columna A, con la idea, concepto o término a definir de la columna B, buscando y marcando la correspondiente explicación o respuesta en la columna C, e indicándoles que utilizaran los apuntes de consulta y documentos sobre el tema propuesto: *Importancia de la filosofía para el ser humano*.



Figura 8. Curso 1003
Fuente: Elaboración propia, 2018

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, desde los saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenía cada uno a su alcance (Figura 8).

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para ser evaluada, socializada y finalmente, proyectar acciones de mejora.

Segundo momento:

Fecha de aplicación: marzo 14 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: computador portátil, video beam y actividad para 37 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados.

Objetivo: Identificar la capacidad interpretativa de imágenes y de construcción de significados de los estudiantes del grado 1003 ante el aprendizaje y desarrollo de la filosofía en secundaria.

Participantes: Docente de filosofía y 37 estudiantes del grado 1003.

Ampliando la información anterior se relacionan los alcances de la actividad pedagógica desarrollada de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia de la filosofía presocrática como se ilustra en la Tabla 4.

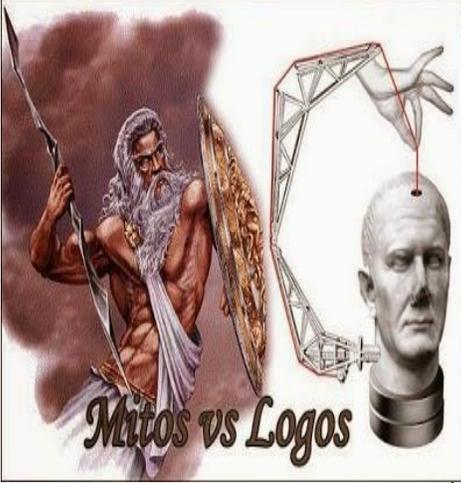
Tabla 4

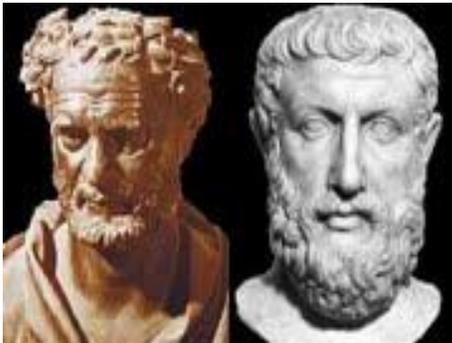
Formato actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia de la filosofía presocrática.

<p>Columna A: Explicación contextuada</p>	<p>Columna B: Imagen a interpretar.</p>	<p>Columna C: A partir del concepto de la columna A y de la imagen de la columna B, marque la opción correcta (selección múltiple con única respuesta).</p>
<p>1. Filosofía</p>	 <p>Fuente: http://pensar-se-peploz06.blogspot.com/p/blog-page_10.html</p>	<p>A. Amor a la sabiduría, sinónimo de ciencia, saber de la totalidad de las cosas por sus causas a la luz de la razón y de la experiencia.</p> <p>B. Ciencia y/o disciplina que busca dar respuesta a interrogantes de la existencia, mente, moral, belleza, conocimiento, verdad y lenguaje.</p> <p>C. Conjunto de ideas y principios con que una persona define teórica o prácticamente su actitud frente a la vida.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.</p> <p>E. Ninguna de las afirmaciones anteriores es verdadera.</p>
<p>2. Cosmovisión Griega</p>		<p>A. Narraciones y/o explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza; hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en la realidad.</p> <p>B. Conjunto de mitos y leyendas que tratan de sus dioses y héroes, de su sexualidad, de la naturaleza del mundo, los orígenes y el significado de sus propios cultos y prácticas rituales.</p>

	 <p>Fuente: http://pensar-se-peploz06.blogspot.com/p/blog-page_10.html</p>	<p>C. Todo un universo de sabiduría milenaria que estudia el origen del universo y de todo lo que contiene, incluyendo las leyes que rigen al hombre desde el momento de su aparición sobre la faz de la Tierra.</p> <p>D. Ninguna de las afirmaciones anteriores es verdadera.</p>
<p>3. Mitología Griega</p>	 <p>Fuente: http://mitologiagriega051.blogspot.com.co/p/antecedentes-de-la-mitologia-griega.html</p>	<p>A. Narraciones y/o explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza; hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en la realidad.</p> <p>B. Conjunto de mitos y leyendas que tratan de sus dioses y héroes, de su sexualidad, de la naturaleza del mundo, los orígenes y el significado de sus propios cultos y prácticas rituales.</p> <p>C. Todo un universo de sabiduría milenaria que estudia el origen del universo y de todo lo que contiene, incluyendo las leyes que rigen al hombre desde el momento de su aparición sobre la faz de la Tierra.</p> <p>D. La opción A y B son verdaderas y en contexto.</p> <p>E. Ninguna de las anteriores es verdadera.</p>

<p>4. Cosmogonías</p>	 <p>Fuente: https://paseandoporlahistoriablog.wordpress.com/2015/11/14/cosmogonia-egipcia/</p>	<p>A. Narraciones y/o explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza; hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en la realidad.</p> <p>B. Relatos del origen del cosmos y su posterior evolución.</p> <p>C. Relatos mítico-religiosos que en todas las culturas han intentado explicar el origen del ser humano.</p> <p>D. Relatos en los que se explica el proceso de generación de los dioses.</p>
<p>5. Antropogonías</p>	 <p>Fuente: https://losmisteriosdelatierra.es/la-creacion-hombre-del-dios-ala-ufo-aliens-3323/</p>	<p>A. Narraciones y/o explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza; hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en la realidad.</p> <p>B. Relatos del origen del cosmos y su posterior evolución.</p> <p>C. Relatos mítico-religiosos que en todas las culturas han intentado explicar el origen del ser humano.</p> <p>D. Relatos en los que se explica el proceso de generación de los dioses.</p>
<p>6. Teogonías</p>	 <p>Fuente: https://definicion.de/teogonia/</p>	<p>A. Narraciones y/o explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza; hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en la realidad.</p> <p>B. Relatos del origen del cosmos y su posterior evolución.</p> <p>C. Relatos mítico-religiosos que en todas las culturas han intentado explicar el origen del ser humano.</p> <p>D. Relatos en los que se explica el proceso de generación de los dioses.</p>

<p>7. Paso del mito al logos</p>	 <p>Fuente: https://laviosaspasia.blogspot.com/2015/05/del-mito-al-logos.html</p>	<p>A. De explicaciones o respuestas tradicionales y arbitrarias a explicaciones lógicas y racionales. B. Respuesta lógica, concreta y racional a la pregunta sobre el origen y constitución del cosmos y/o universo. C. Cambio de mentalidad de la población griega de lo mítico lo lógico racional. D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.</p>
<p>8. Pensadores Monistas presocráticos</p>	 <p>Fuente: http://labibliotecavirtualdexaviervalderas.blogspot.com/2015/05/los-filosofos-presocraticos.html</p>	<p>A. Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito y Parménides. B. Empédocles, Anaxágoras, Demócrito y Leucipo. C. Los sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles. D. Ninguna de las anteriores es verdadera.</p>
<p>9. Pensadores pluralistas presocráticos</p>	 <p>Fuente: https://es.slideshare.net/ares_turaniana/los-monistas-presentation</p>	<p>A. Tales, Anaxímenes, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito y Parménides. B. Empédocles, Anaxágoras, Demócrito y Leucipo. C. Los sofistas, Sócrates, Platón y Aristóteles. D. Ninguna de las anteriores es verdadera.</p>

<p>10. Diferencia filosófica entre Parménides y Heráclito</p>	 <p>Fuente: https://www.unprofesor.com/ciencias-sociales/la-polemica-entre-heraclito-y-parmenides-408.html</p>	<p>A. Para Heráclito el fuego es el arjé del universo y para Parménides el ser es la razón de todo cuanto existe.</p> <p>B. Para Heráclito el acontecer del mundo es un flujo permanente, todo está en movimiento y para Parménides el ser es inmóvil, el cambio y el movimiento son ilusorios.</p> <p>C. Para Heráclito a la verdad se llega en primera instancia mediante los sentidos, luego la razón humana nos lleva a la comprensión del logos universal y para Parménides la vía a la verdad es la razón, ejercitando la lógica accedemos al sentido del ser.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase se instalaron los equipos TIC y el docente de filosofía explicó a los estudiantes las generalidades de la actividad de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a través de una presentación en diapositivas, y entregó fotocopia con el taller evaluación de aprendizajes de relación de los enunciados de la columna A buscando la correspondiente imagen o signo de la columna B y marcando la opción correcta de explicación o respuesta en la columna C, e indicándoles que utilizarán los apuntes de consulta y documentos sobre el tema propuesto: *Historia de la filosofía presocrática*.



Figura 9. Interpretación de imágenes.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, desde los saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenía cada uno a su alcance.

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para ser evaluada, socializada y finalmente, proyectar acciones de mejora.

Tercer momento:

Fecha de aplicación: abril 25 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Docente de filosofía y actividad para 37 estudiantes.

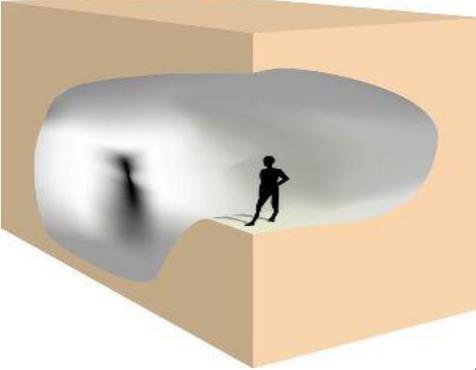
Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados a partir de una relación en contexto de explicación previa e imágenes de la filosofía.

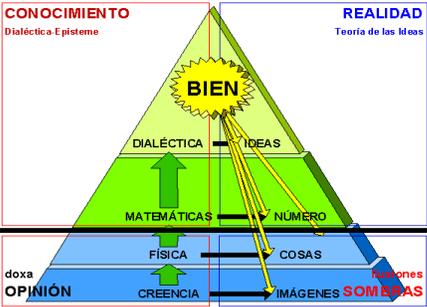
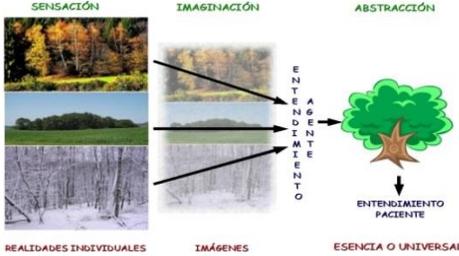
Objetivo: Interpretar imágenes y construir significados con los estudiantes del grado 1003 de algunos aspectos particulares de filosofía.

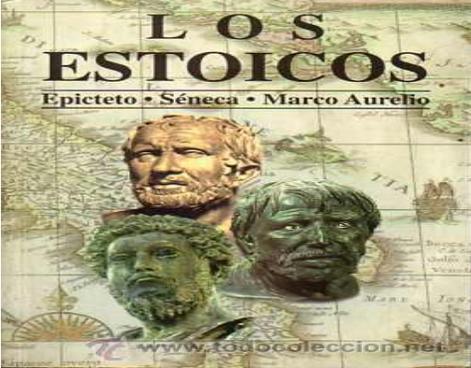
Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada de interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía clásica y helenística romana tal como se ilustra en la Tabla 5.

Tabla 5

Formato actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía clásica y helenística romana.

Columna A: explicación contextuada	Columna B: imagen a interpretar	Columna C: a partir del concepto de la columna A y de la imagen de la columna B, marque la opción correcta (selección múltiple con única respuesta)
1. Sofistas:	 <p>Fuente: https://historiadelafilosofia2.wordpress.com/2-los-sofistas/</p>	<p>A. Para ellos la verdad, la moral y la política son relativas, es decir, todo es subjetivo.</p> <p>B. Sabios que llevaron la reflexión de la physis hasta la vida del hombre.</p> <p>C. Escépticos y utilizaron el método de la retórica o arte de hablar bien, cobrar y convencer.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.</p>
2. Mayéutica:	 <p>Fuente: http://freddyortizmagallanes.com/socrates-la-mayeutica-y-el-coaching/</p>	<p>A. Método para encontrar la verdad objetiva.</p> <p>B. Arte de hacer parir ideas por medio de preguntas.</p> <p>C. Método socrático mediante fases: irónica, mayéutica y aleceia.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y contextualizadas.</p> <p>E. Ninguna de las opciones anteriores es verdadera.</p>
3. Teoría del conocimiento de Platón:	 <p>Fuente:</p>	<p>A. Conocer es recordar o reminiscencia de ideas que el alma ya conocía.</p> <p>B. Sostiene dos clases de conocimiento: sensible (simple opinión de las cosas materiales) e intelectual o racional (mundo de las ideas, real).</p> <p>C. La opción A y B son verdaderas.</p> <p>D. Ninguna de las opciones anteriores es verdadera.</p>

	<p>https://filosofia.laguia2000.com/filosofia-griega/platon-y-la-teoria-del-conocimiento</p>	
<p>4. Teoría de las ideas en Platón:</p>	 <p>Fuente: http://palmera.pntic.mec.es/~fantonio/historiafilosofia/fcou_t4.htm</p>	<p>A. Existen dos mundos, el mundo sensible y el mundo inteligible o de las ideas.</p> <p>B. El mundo de las ideas se halla perfectamente ordenado y jerarquizado ocupando la más alta escala las ideas de Bien, justicia y belleza.</p> <p>C. El mundo sensible es solamente un reflejo del mundo ideal, los seres materiales participan, imitan y tienden a realizar la perfección de la idea.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores están en contexto.</p>
<p>5. Teoría del conocimiento en Aristóteles:</p>	 <p>Fuente: https://zoosofia.wordpress.com/2011/11/29/aristoteles-conocimiento/</p>	<p>A. Conocimiento sensible a través de las sensaciones que recibimos de las cosas.</p> <p>B. Conocimiento experimental que es un conocimiento de las cosas concretas y singulares.</p> <p>C. Conocimiento técnico o saber hacer las cosas y conocimiento racional o intelectual que consiste en saber el porqué de las cosas.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.</p>
<p>6. Hilemorfismo:</p>	 <p>Fuente: https://es.slideshare.net/adelablancabarrios/4-filosofa-griega-aristoteles-presentation</p>	<p>A. Teoría que afirma que la materia es aquello de lo que están hechos los seres y forma es la determinación que recibe la materia en cada ser concreto.</p> <p>B. Teoría filosófica ideada por Aristóteles, según la cual todo cuerpo se halla constituido por dos principios esenciales, que son la materia y la forma.</p> <p>C. Afirmación de que todos los seres materiales están constituidos por dos principios: materia y forma.</p> <p>D. Ninguna afirmación anterior es verdadera.</p> <p>E. La opción D no está en contexto.</p>

<p>7. Reglas del placer según Epicuro:</p>	 <p>Fuente: https://lourdescardenal.com/tag/quizzz/</p>	<p>A. Vive sin temor a la muerte y acepta el dolor que te libre de un mayor dolor.</p> <p>B. Afirma y defiende el mundo de las ideas.</p> <p>C. Busca el placer que no te cause dolor, es decir, placeres espirituales.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y en contexto.</p> <p>E. La opción B no corresponde al contexto.</p>
<p>8. Principios Básicos de los Cínicos:</p>	 <p>Fuente: http://www.culturamas.es/blog/2013/11/28/la-filosofia-acomodada-y-diogenes-el-cinico/</p>	<p>A. La felicidad consiste en una vida conforme a la naturaleza, tranquila, sencilla, plena y sin depender de nada ni nadie (autarquía).</p> <p>B. Las dos virtudes fundamentales son el autodominio y la autosuficiencia, es decir, vivir con lo mínimo necesario.</p> <p>C. Afirma y defiende el mundo de las ideas.</p> <p>D. Vive sin reglas ni convenciones sociales porque cualquier lugar en el mundo, en donde se pueda vivir al natural es la patria (cosmopolitismo).</p> <p>E. La opción C no corresponde al contexto.</p>
<p>9. Afirmaciones del Estoicismo:</p>	 <p>Fuente: http://www.espaciogranvia.org/los-estoicos/</p>	<p>A. Afirma y defiende el mundo de las ideas.</p> <p>B. La felicidad está en permanecer con el alma imperturbable; el control de las emociones, el autodominio y la serenidad son las virtudes más importantes.</p> <p>C. La sabiduría está en aceptar el mundo tal como es, porque hay un destino trazado correspondiente a una ley inmodificable del orden natural de las cosas.</p> <p>D. Busca la Ataraxia y la Apatía: permanece indiferente al placer, dolor y razonará correctamente.</p> <p>E. La opción A no corresponde al contexto.</p>

<p>10. Afirmaciones del Escepticismo</p>	 <p>Fuente: https://apiedeclasico.blogspot.com/2015/09/escepticismo-antiguo-y-moderno.html</p>	<p>A. Nada se puede conocer con absoluta certeza, sólo hay múltiples puntos de vista.</p> <p>B. Frente a lo que pasa no podemos ni afirmar ni negar, la sabiduría está en la abstención del juicio.</p> <p>C. La duda sistemática es la mejor actitud frente al conocimiento, pues, ninguna cultura es mejor que otra.</p> <p>D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y en contexto.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase se instalaron los equipos TIC y el docente de filosofía explicó a los estudiantes las generalidades de la actividad de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes mediante una presentación en diapositivas, y entregó fotocopia con el taller evaluación de aprendizajes de relación de los enunciados de la columna A buscando la correspondiente imagen o signo de la columna B y marcando la opción correcta de explicación o respuesta en la columna C, e indicándoles que utilizarán los apuntes de consulta y documentos del tema propuesto: *Filosofía clásica y helenístico romana*.



Figura 10. Curso 1003. Interpretación de imágenes y conocimiento semántico, filosofía clásica y helenístico romana
 Fuente: Elaboración propia, 2018.

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, desde los saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenía cada uno a su alcance (Figura 10).

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para ser evaluada, socializada y finalmente, proyectar acciones de mejora.

Acciones pedagógicas de aprendizaje semántico y de interpretación de imágenes desarrolladas con el grado 1101

Tabla 6

Plan de aula momentos de las acciones pedagógicas desarrolladas con el grado 1101.

Institución Educativa	San Josemaría Escrivá de Balaguer	Área: Filosofía Docente: José Gratiniano Martínez
Grado	1101	Tiempo: Primero y segundo periodo.

Estándares de Competencia	Interpretativa: Competencia analítica, crítica y/o pensamiento crítico. Argumentativa: Competencia dialógica. Propositiva: Competencia creativa.			
Indicador de Desempeño	- Actitud reflexiva y crítica ante los distintos planteamientos filosóficos. - Elabora, resuelve y defiende cuestiones filosóficas con argumentos razonables y sustentados. - Aplica el conocimiento filosófico a la solución de la problemática del contexto personal, familiar y social actual.			
Metas de Aprendizaje	Contenidos de cada momento	Actividades metodológicas	Recursos	Evaluación
- Formación integral de la persona para la vida en sociedad. - Concepción del mundo, del hombre, del conocimiento, de Dios, de los valores humanos y una toma de posición razonada, sustentada y argumentada.	Primero: Importancia de la filosofía para el ser humano.	Construcción de significados de algunos aspectos de la filosofía en contexto relacional semántico a partir de lectura individual.	Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.	Taller de relación imagen, concepto y respuesta.
	Segundo: Filosofía moderna.	Construir significados a partir de la interpretación de imágenes.	Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.	Taller de relación imagen, concepto y respuesta.
	Tercero: Filosofía Contemporánea.	Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.	Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.	Taller de relación imagen, concepto y respuesta.
Observaciones	Inasistencia de algunos estudiantes.			

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Primer momento:

Fecha de aplicación: 31 de enero de 2018.

Hora inicio: 6:30 am.

Hora finalización: 7:25 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.

Actividad: Construcción de significados de algunos aspectos de la filosofía en contexto relacional semántico a partir de lectura individual.

Objetivo: Identificar la construcción de significados en los estudiantes del grado 1101 ante el aprendizaje y desarrollo de la filosofía en secundaria.

Participantes: Estudiantes del grado 1101.

Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada, construcción de significados de filosofía como se ilustra en la Tabla 7.

Tabla 7

Formato construcción de significados de filosofía 1101.

Unidad Temática.	Término o concepto que definir	Definición, caracterización, términos o sinónimos que expresen lo mismo (selección múltiple con única respuesta).
Lógica, Teoría del conocimiento y saber filosófico en general.	1. Pensar:	A. Considerar, reflexionar, Cavilar, meditar, especular. B. Manera, modo, forma, procedimiento, orden, plan. C. Razón, principio, inteligencia, verbo, argumentación, pensamiento. D. Resurgimiento, reaparición, regeneración, retorno, renovación.
Saber filosófico y científico.	2. Método:	A. Resurgimiento, reaparición, regeneración, retorno, renovación. B. Razón, principio, inteligencia, verbo, argumentación, pensamiento. C. Manera, modo, forma, procedimiento, orden, plan. D. Considerar, reflexionar, Cavilar, meditar, especular.
Expresión del lenguaje filosófico.	3. Logos:	A. Resurgimiento, reaparición, regeneración, retorno, renovación. B. Razón, principio, inteligencia, verbo, argumentación, pensamiento. C. Considerar, reflexionar, Cavilar, meditar, especular. D. Manera, modo, forma, procedimiento, orden, plan.

Humanismo renacentista.	4. Renacimiento:	<p>A. Resurgimiento, reaparición, regeneración, retorno, renovación.</p> <p>B. Movimiento intelectual, filosófico y cultural europeo, cuyo origen se sitúa en Italia del siglo XV.</p> <p>C. Nueva forma de pensar del ser humano, en su razón y en su capacidad para cultivar todas las ramas de la sabiduría.</p> <p>D. La opción A también es verdadera.</p>
Filosofía presocrática.	5. Arjé:	<p>A. Principio, fundamento, comienzo, elemento primordial.</p> <p>B. En filosofía griega significaba el comienzo del universo o elemento(s) constitutivo(s) de todas las cosas.</p> <p>C. Toda la realidad material.</p> <p>D. La opción C no corresponde al contexto.</p>
Filosofía moderna.	6. Racionalismo:	<p>A. Doctrina filosófica que sostiene que la realidad es racional y por tanto, comprensible a través de la razón.</p> <p>B. Para ésta filosofía, la experiencia es la base de todo conocimiento, no sólo en cuanto a su origen sino también en cuanto a su contenido.</p> <p>C. Teoría filosófica que fundamenta el papel de la experiencia, ligada a la percepción sensorial, en la formación del conocimiento.</p> <p>D. Todas las anteriores son verdaderas.</p>
Filosofía moderna.	7. Empirismo:	<p>A. Doctrina filosófica que sostiene que la realidad es racional y por tanto, comprensible a través de la razón.</p> <p>B. Teoría filosófica que fundamenta el papel de la experiencia, ligada a la percepción sensorial, en la formación del conocimiento.</p> <p>C. Para ésta filosofía, la experiencia es la base de todo conocimiento, no sólo en cuanto a su origen sino también en cuanto a su contenido.</p> <p>D. La opción B y C son verdaderas.</p>
Filosofía contemporánea.	8. Positivismo:	<p>A. Movimiento intelectual, filosófico y cultural europeo, cuyo origen se sitúa en Italia del siglo XV.</p> <p>B. Nueva forma de pensar del ser humano, en su razón y en su capacidad para cultivar todas las ramas de la sabiduría.</p> <p>C. Teoría filosófica que sostiene que la realidad es racional, y por tanto, comprensible solamente a través de la razón.</p> <p>D. Sistema filosófico de Augusto Comte, según el cual sólo la experiencia puede dar cuenta de la realidad y hace de la ciencia el único medio válido para preguntarse sobre el mundo y la existencia.</p>

Filosofía contemporánea.	9. Materialismo:	<p>A. Utilitarismo, pragmatismo, empirismo, realismo, evolucionismo.</p> <p>B. Sistema filosófico, opuesto al espiritualismo, que considera que solamente existe la materia y que reduce el espíritu a una consecuencia de ella.</p> <p>C. Sistema filosófico que sustenta la explicación de las cosas, y aun de las realidades que aparecen desconocidas y sin embargo nos rodean, tomando como idea primera y principio fundamental la materia.</p> <p>D. La opción A también es verdadera.</p>
Filosofía contemporánea.	10. Utilitarismo:	<p>A. Tendencia filosófica a colocar la utilidad de algo por encima de cualquier otra consideración.</p> <p>B. Empirismo, materialismo, posibilismo, pragmatismo, realismo.</p> <p>C. Doctrina moral y filosófica que juzga el valor de las acciones por la utilidad y/o funcionalidad.</p> <p>D. Todas las anteriores son verdaderas.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase se instalaron los equipos TIC y el docente de filosofía explicó a los estudiantes las generalidades de la actividad de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes desde una presentación en diapositivas, y entregó fotocopia con el taller evaluación de aprendizajes de relación de los enunciados de la columna A buscando la correspondiente explicación o respuesta en la columna B, e indicándoles que utilizarán los apuntes de consulta y documentos del tema propuesto: *Importancia de la filosofía*.



Figura 11. Curso 1101. Interpretación de imágenes de filosofía

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, desde los saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenía cada uno a su alcance (Figura 11).

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para ser evaluada, socializada y finalmente, proyectar acciones de mejora.

Segundo momento:

Fecha de aplicación: marzo 20 de 2018.

Hora inicio: 8:20 am.

Hora finalización: 9:15 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.

Actividad: Construir significados a partir de la interpretación de imágenes.

Objetivo: Construir significados a partir de la interpretación de imágenes de algunos aspectos de filosofía moderna.

Participantes: Estudiantes del grado 1101.

Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada de construcción de significados desde imágenes de filosofía moderna como se ilustra en la Tabla 8.

Tabla 8

Formato Actividad Construcción de significados a partir de la interpretación de imágenes de filosofía moderna.

Columna A:
explicación
contextuada.

Columna B: imagen a interpretar.

Columna C: a partir del concepto de la columna A y de la imagen de la columna B, marque la opción correcta (selección múltiple con única respuesta).

1. Características de la Filosofía Moderna:



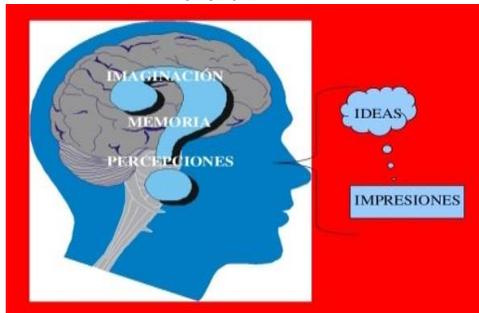
- A. Confianza en la razón, e independencia de pensamiento.
- B. Imagen del mundo como máquina y búsqueda de un método para conocer.
- C. Libertad de razonar, independencia del ejercicio de la razón y de la filosofía.
- D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.

2. Características del Racionalismo:



- A. Importancia de la subjetividad y creencias en las ideas innatas.
- B. Desconfianza en el conocimiento sensible y método deductivo matemático.
- C. Resalta relación entre mente y conocimiento humano.
- D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.

3. Características del Empirismo:



- A. Único criterio de "verdad" la experiencia sensible y negación de conocimientos o principios innatos.
- B. Negación de la metafísica y afirmación de ciencias experimentales como modelo.
- C. Resalta relación entre mente y conocimiento humano.
- D. La opción C no corresponde al contexto.

4. Criticismo:



- A. Negación de la metafísica y afirmación de ciencias experimentales como modelo
- B. Conciliación de las posturas racionalismo y empirismo, aunque todo conocimiento ha de provenir de la experiencia, sin embargo, no todo conocimiento se agota en ella, pues, es fundamental tener certezas con carácter universal y necesario.
- C. Síntesis de pensamiento racionalista y empirista en una sola

teoría sistemática y completa.
D. La opción A no corresponde al contexto.

5. Renato
Descartes:



Fuente:
<https://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/12-frases-celebres-de-descartes-391427804488>

A. Filósofo, matemático y físico francés, considerado como el padre de la geometría analítica y de la filosofía moderna.
B. Su obra marcó un hito en el pensamiento filosófico, pues, se habla de la teoría de conocimiento antes y después de él.
C. Escribió: Discurso del método, Meditaciones Metafísicas, reglas para la dirección del espíritu, entre otras.
D. La opción B no corresponde al contexto.

6. Duda
metódica:



Fuente:<http://xperimentalviaje.blogspot.com/2010/04/la-duda-metodica-cogito-ergo-sum.html>

A. Pienso, luego existo; es el primer principio indudable.
B. Puedo dudar de todo pero no puedo dudar de que estoy dudando.
C. Es imposible dudar sin pensar y sin existir.
D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.

7. Principales
preguntas de la
filosofía de
Kant:



Fuente:
<http://liancaca.blogspot.com/2013/09/las-cuatro-preguntas-de-kant-sobre-el.html>

A. ¿Qué puedo conocer? (crítica de la razón pura); ¿Qué debo hacer? y ¿Qué puedo esperar? (Crítica de la razón práctica).
B. ¿Qué es lo bello? Y ¿Qué es la ilustración? (crítica del juicio).
C. ¿Qué puedo pensar? ¿cómo debo actuar? Y ¿cómo trascender?
D. La opción C no corresponde al contexto.

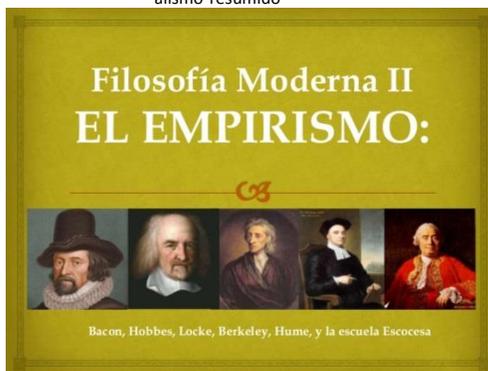
8.Principales pensadores racionalistas:



Fuente:<https://es.slideshare.net/filosofiaessandiego/racionalismo-resumido>

- A. Aristóteles, Platón y Sócrates.
- B. San Agustín, Santo Tomás y San Buenaventura.
- C. Locke, Hume, Hobbes y Bacon.
- D. Descartes, Leibniz, Spinoza y Malebranche.

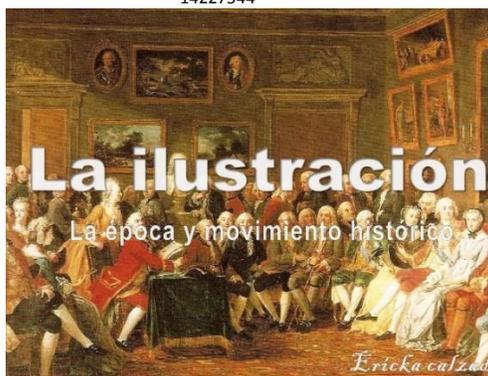
9.Principales pensadores empiristas:



Fuente:<https://es.slideshare.net/GerardoViau/el-empirismo-14227544>

- A. Aristóteles, Platón y Sócrates.
- B. San Agustín, Santo Tomás y San Buenaventura.
- C. Locke, Hume, Hobbes y Bacon.
- D. Descartes, Leibniz, Spinoza y Malebranche.

10.Características Ilustración siglo XVIII:



Fuente:<https://es.slideshare.net/erickacalzadohernandez/la-ilustracion-la-revolucion-francesa-movimientos-preindependentistas>

- A. Actitud crítica y tolerante.
- B. Enciclopedia y proyecto de educación para todos.
- C. Fe en la idea de progreso.
- D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase se instalaron los equipos TIC y el docente de filosofía explicó a los estudiantes las generalidades de la actividad de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a partir de una presentación en diapositivas, y entregó fotocopia con el taller evaluación de aprendizajes de relación de los enunciados de la columna A buscando la

correspondiente explicación o respuesta en la columna B, e indicándoles que utilizarán los apuntes de consulta y documentos del tema propuesto: *Filosofía moderna*.



Figura 12. Curso 1101. Interpretación de imágenes de filosofía moderna
Fuente: Elaboración propia, 2018.

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, desde los saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenía cada uno a su alcance.

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para ser evaluada, socializada y finalmente, proyectar acciones de mejora (Figura 12).

Tercer momento:

Fecha de aplicación: mayo 8 de 2018.

Hora inicio: 8:20 am.

Hora finalización: 9:15 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.

Objetivo: Interpretar imágenes y construcción de significados de los estudiantes del grado 1101 desde la lectura crítica de imágenes de algunos aspectos de la filosofía contemporánea en secundaria.

Participantes: Estudiantes del grado 1101.

Para ampliar la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea tal como se ilustra en la Tabla 9.

Tabla 9

Formato Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.

Columna A: explicación contextuada	Columna B: imagen a interpretar	Columna C: a partir del concepto de la columna A y de la imagen de la columna B, marque la opción correcta (selección múltiple con única respuesta).
---	--	---

1. Mayoría de edad:



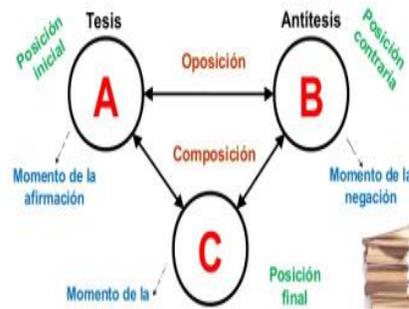
Fuente:
<http://esoymas.esy.es/la-ilustracion/>

- A. Razonar por sí mismos y ser independientes.
- B. Dejar los tutores y emanciparse.
- C. Cambiar de actitudes y comportamientos.
- D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.
- E. La opción A y B son verdaderas y en contexto.

2. La Dialéctica como método:

- A. Consiste en descubrir y seguir racionalmente el movimiento dinámico de las ideas.
- B. Dinámica interna evolutiva dado en tres momentos: tesis, antítesis y síntesis.
- C. Proceso dialéctico mediante una tesis o afirmación, una antítesis o negación, y una síntesis, es decir, negación de la

LA DIALECTICA HEGELIANA



Fuente:
<https://aeternaimperoblog.wordpress.com/2017/12/27/la-dialectica/>

3. La fenomenología del espíritu:



Fuente: <https://www.slideshare.net/jamesochoa1/fenomenologia-del-espiritu-segn-george-wilhelm-friedrich-hegel/2>

4. Implicaciones de la revolución proletaria:

negación o conciliación.
 D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas.
 E. Ninguna de las afirmaciones anteriores es verdadera.

A. Forma de describir las etapas del recorrido del espíritu universal o razón humana hasta llegar a la plena conciencia de sí misma.
 B. Recorrido de la razón de la humanidad cuya meta final es el espíritu absoluto o momento en que la razón se piensa a sí misma.
 C. El espíritu absoluto se despliega y comprende tres realidades: arte (revela el espíritu colectivo), religión (revela la interioridad del sujeto), y filosofía (reconciliación definitiva y perfecta, en la que el espíritu absoluto se piensa a sí mismo, autoconciencia).
 D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y en contexto.
 E. La opción C no corresponde al contexto.

A. Cambio radical en las relaciones de producción, de la situación del obrero y de todo el sistema capitalista.
 B. Disolución de la burguesía y del sistema injusto de acumulación de riquezas.
 C. Con el propósito de establecer el sistema comunista con la abolición de la propiedad privada y la división de las clases sociales.



Fuente:
<https://pt.slideshare.net/gsanfer/proletariado-marxismo?ref=ysmtNoRedir=1>

5. Augusto Comte:



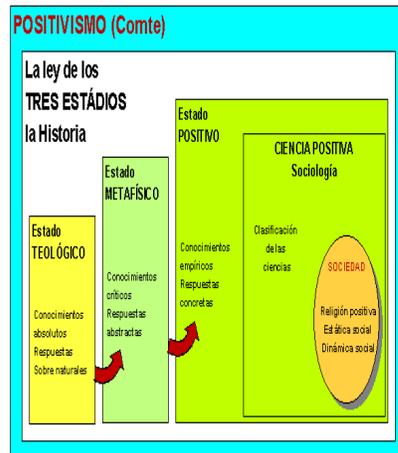
Fuente:
<http://antropologia-contemporanea.blogspot.com/2014/06/augusto-comte.html>

6. Estadios del positivismo de Comte:

D. Bienes, empresas y medios de subsistencia serán controlados y distribuidos para el beneficio de todos alcanzando paz, igualdad, libertad y felicidad.
 E. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y en contexto.

A. Propuso una visión de la realidad basada en el empirismo radical, pues, la ciencia es el único camino seguro al progreso.
 B. Para el pensador francés la realidad y/o verdad, se debe comprender a través del método científico (demostrable y verificable).
 C. El positivismo consiste en una fe en el progreso y en la ciencia como expresión máxima de la racionalidad humana.
 D. Sustituye a Dios por la humanidad (Gran ser), junto a él coloca el Gran Medio (Universo) y el Gran Fetiche (Tierra) constituyendo la trinidad sagrada de la religión positiva cuyo dogma es: el amor como principio, el orden como base y el progreso como fin.
 E. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y en contexto.

A. Para Comte, las visiones míticas, religiosas y metafísicas son solo estados anteriores y simples del desarrollo de la humanidad.
 B. Las ciencias positivas (exactas y objetivas), permiten establecer leyes precisas que rigen los fenómenos mediante la



Fuente:
http://palmera.pntic.mec.es/~fantonio/historiafilosofia/fcou_t22.htm

observación, experimentación y conclusiones lógicas.

C. Teológico o primitivo (respuestas a interrogantes de la infancia de la humanidad y predominio de la imaginación), metafísico o abstracto (búsqueda de principios, causas, esencias, predominio de la deducción y del orden jurídico) y positivo o científico (supera los anteriores, renuncia a todo saber absoluto para atenerse únicamente a los hechos y a sus relaciones).

D. La importancia de la ciencia y del saber radica en el mejoramiento social (sociología), saber para prever y prever para dominar.

A. Crítica a la moral, crítica a la religión, transmutación de valores y el Super hombre.

B. Gran figura intelectual del siglo XIX, autor interesante, polémico y uno de los más leídos de la época contemporánea.

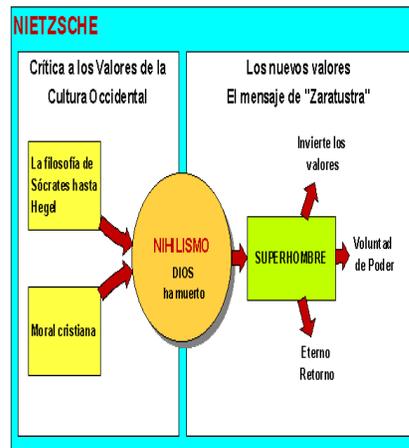
C. Fomentó una forma particular de escritura por medio de aforismos.

D. Afirma que el ser humano está constituido por dos fuerzas opuestas: lo dionisiaco (en honor a Dionisio: instintos, pasiones, deseos y pulsiones más profundas, es decir los valores de la vida), y lo apolíneo (en honor a Apolo: medida, rectitud, proporción, orden o valores de la razón), prefiriendo un hombre instintivo que vive en armonía con la naturaleza.

A. Sólo suprimiendo a Dios los hombres recuperarán el auténtico sentido de la vida (vitalismo).

B. Para superar la situación

7. Principales reflexiones del pensamiento de Nietzsche:



Fuente:
<http://crisoldepensamientos.blogspot.com/2012/07/nietzsche.html>

8. El Super hombre y la voluntad de poder:



Fuente:
<http://neoclubpress.com/nietzsche-y-el-superhombre-0537187.html>

nihilista, Nietzsche propone una inversión de la moral tradicional y un nuevo sistema de valores basados en el apego a la vida y a la voluntad de poder.

C. La voluntad de poder es como una nueva sangre que circula en las personas, que impulsa al dominio, la fuerza y el despliegue de la energía vital.

D. La voluntad de poder es fundamentalmente la afirmación de la vida, el afán de cada ser humano por ser más, por imponerse al desarrollar todas las potencialidades naturales.
E. La voluntad de poder se encarna en el super hombre y es una nueva estirpe de seres humanos libres, poderosos, que aman la vida y no creen en ningún mundo sobrenatural.

9. Historicismo:



Fuente:
<https://es.slideshare.net/studyworkmexico/las-escuelas-de-interpretacin-historica>

A. Se caracteriza por fundamentar en la historicidad la clave para la interpretación de la realidad, especialmente la realidad del hombre.

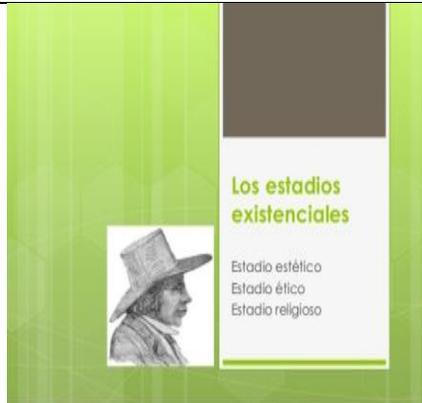
B. La historicidad es entendida en dos direcciones: como constitutivo de la realidad (Dilthey) y como explicación de la realidad (Spencer y Toynbee).

C. La historia es la expresión de las ideas y sentimientos humanos individuales, cuya suma es la sociedad.

D. Todas las afirmaciones anteriores son verdaderas y en contexto.

A. Para Kierkegaard los seres humanos tienen diferentes formas de vida, pero algunas maneras de asumir la existencia son más auténticas que otras.

10. Estadios existenciales:



Fuente:
<https://es.slideshare.net/GerardoViau/6-kierkegaard-y-el-individualismo>

B. Estético (etapa del hombre que vive en la sensibilidad, inmediatez, placer, sin mayor compromiso y responsabilidad), Ético (cumplimiento de deberes y seguimiento de reglas y pautas, ciudadano responsable razón de ser de la vida) y Religioso (existencia auténtica mediante el encuentro con Dios).

C. Ninguna de las afirmaciones anteriores es verdadera.

D. La opción C no corresponde al contexto.

Fuente. Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase se instalaron los equipos TIC y el docente de filosofía explicó a los estudiantes las generalidades de la actividad de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes mediante una presentación en diapositivas, y entregó fotocopia con el taller evaluación de aprendizajes de relación de los enunciados de la columna A buscando la correspondiente explicación o respuesta en la columna B, e indicándoles que utilizarán los apuntes de consulta y documentos del tema propuesto: *Filosofía contemporánea*.



Figura 13. Curso 1101. Interpretación de imágenes filosofía contemporánea.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, desde los saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenía cada uno a su alcance (Figura 13).

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para ser evaluada, socializada y finalmente, proyectar acciones de mejora.

Aprendizaje a partir de video foros

Ante la necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, se hizo uso del foro como una de las actividades que permite el encuentro entre estudiantes para expresar las reflexiones sobre un tema establecido previamente, en la que los participantes han ordenado su reflexión y van madurando sus ideas por la consulta filosófica. En este sentido, el foro “es una forma de integrar la reflexión filosófica a la vida y de madurar nuestras inquietudes existenciales fundamentadas en la Filosofía”(Gaitán et al., 2010, p.116).

De ahí que, la estrategia pedagógica del foro se adaptó a las TIC como video foro y, tuvo un doble propósito a saber, en primer lugar, enfrentar el joven con un problema filosófico que lo lleve a aclarar algunas de sus ideas y realizar el ejercicio de la escritura donde ordene sus tesis y sus argumentos. En segundo lugar, al exponer el fruto de su reflexión ante un público, participa en un diálogo en el que “acepta críticas, debe aclarar interpretaciones equivocadas y, simultáneamente, asumir una actitud crítica ante los demás participantes, evaluar las nuevas ideas y comprender la necesidad del respeto, la tolerancia y la comunicación honesta en torno al conocimiento” Salazar (2007) citado por (Cadena, 2012, p.35).

Ante la situación planteada, las acciones pedagógicas de aprendizaje a partir de video foros desarrolladas en el colegio se llevaron a cabo a través de un momento con 1003 y otro con 1101, respectivamente.

Acción pedagógica de aprendizaje a partir de video foros con 1003

Fecha de aplicación: marzo 7 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, televisor, parlantes de alta voz, USB con los videos y links de internet.

Actividad: Video foro de historia de la filosofía presocrática, mediante dos videos: el primero titulado del mito al logos -Educatina- y el segundo, pensadores griegos 1 y 2.

Objetivo: Definir, caracterizar y resaltar los aspectos conceptuales más importantes de la filosofía presocrática y de los pensadores más representativos en cuanto al principio constitutivo de las cosas o arjé.

Participantes: docente de filosofía y 37 estudiantes del grado 1003.

Descripción observación

Se desarrolló la herramienta metodológica o sesión didáctica donde se presentaron dos vídeos para llevar a cabo el debate de la temática de interés de filosofía presocrática y de los pensadores más representativos en cuanto al principio constitutivo de las cosas o arjé, y paso de la mitología a la filosofía o razón.

Al iniciar la hora de clase, se instalaron los equipos TIC y el docente explicó las generalidades de la sesión educativa donde se presentaron dos vídeos para llevar a cabo el debate de la temática de interés de *filosofía presocrática*.



Figura 14. Curso 1003. Video foro de filosofía presocrática
Fuente elaboración propia, 2018.

Los videos se presentaron durante los primeros 25 minutos de la hora de clase con lo que los estudiantes tomaron nota de los aspectos más relevantes para cada uno y, de algunas inquietudes y dudas al respecto de la temática (Figura 14).

Para el debate filosófico, se nombraron dos estudiantes que tomaran registro de las conclusiones, acuerdos, recomendaciones que fueron leídos y socializados al final de la hora de clase.

El diálogo se desarrolló relativamente con normalidad, durante los últimos 35 minutos de la hora de clase liderado por el docente, sin embargo, no todos participaron y defendieron sus planteamientos y puntos de vista.

Acción pedagógica de aprendizaje a partir de video foros con 1101

Fecha de aplicación: marzo 6 de 2018.

Hora inicio: 8:20 am.

Hora finalización: 9:15 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, televisor, parlantes de alta voz, USB con los videos y links de internet.

Actividad: Video foro de filosofía renacentista y moderna, mediante dos videos: el primero titulado “filosofía del renacimiento - Educatina” y el segundo titulado “filosofía moderna - Educatina”.

Objetivo: Argumentar sobre aspectos importantes del legado de la filosofía renacentista, moderna y de los principales pensadores.

Participantes: 34 estudiantes del grado 1101.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase, se instalaron los equipos TIC y el docente explicó las generalidades de la sesión didáctica donde se presentaron dos vídeos para llevar a cabo el debate de la temática de interés de filosofía renacentista y moderna.



Figura 15. Curso 1101. Video foro de filosofía renacentista y moderna.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los videos se presentaron durante los primeros 30 minutos con lo que los estudiantes tomaron nota de los aspectos más relevantes para cada uno, de algunas inquietudes y dudas al respecto de la temática.

Para el debate filosófico, se nombraron dos estudiantes que tomaran registro de las conclusiones, acuerdos, recomendaciones que fueron leídos y socializados al final de la hora de clase.

El conversatorio se desarrolló relativamente con normalidad, durante los últimos 25 minutos de la hora de clase liderado por el docente, sin embargo no todos participaron y defendieron sus planteamientos y puntos de vista.

Aprendizaje basado en trabajo colaborativo

El aprendizaje colaborativo se basa en el planteamiento de actividades en las que los aprendices deben trabajar en equipo e interactuar para conseguir un objetivo común. Es evidente entonces, que las ventajas del aprendizaje desde trabajo colaborativo son muchas: “convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrolla sus competencias y habilidades, refuerza sus relaciones interpersonales y les permite adquirir un aprendizaje significativo” (AulaPlanetas, 2014, p.1).

Según se ha visto, el aprendizaje basado en trabajo colaborativo, permite que el estudiante ejerza como guía y conductor de la actividad; establezca metas y objetivos de la actividad; organice a los educandos por equipos; promueva la comunicación y el respeto entre los alumnos; asume responsabilidades paulatinamente; utiliza metodologías y actividades variadas; genera debate y contraste de ideas; estructura procesos en varias fases y revisa cómo se está desarrollando el trabajo; fomenta la creatividad y la utilización de distintos recursos para

presentar el trabajo; facilita autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y permite el desarrollo de actividades desde las TIC.

Por consiguiente, la acción pedagógica de aprendizaje trabajo colaborativo desarrollada en el colegio, se llevó a cabo a través de un momento con 1003.

Acción pedagógica de aprendizaje basado en trabajo colaborativo con 1003

Fecha de aplicación: mayo 7 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer.

Recursos: computador portátil, video beam y 6 fotocopias con la actividad de relación, documentos con el tema de filosofía medieval o cristiana, internet y diccionario filosófico.

Actividad: Construcción de significados en grupos de trabajo colaborativo de 6 estudiantes cada uno, a partir de consulta previa.

Objetivo: Desarrollar habilidades cognoscitivas, desde la interacción social de los estudiantes que compartan su aprendizaje, además reforzar, contrastar y resaltar los aspectos conceptuales más relevantes de la filosofía medieval o cristiana con algunos de los principales pensadores como legado para la humanidad.

Participantes: 37 estudiantes del grado 1003.

ACTIVIDAD

Relación de conceptos y sus significados como se ilustra en la Tabla 10.

Nombres, curso y fecha:

“La sabiduría no es otra cosa que la medida del espíritu, es decir, la que nivela al espíritu para que no se extralimite ni se estreche” (San Agustín de Hipona).

Tabla 10

Formato aprendizaje colaborativo y/o actividad – construcción de significados de filosofía de la edad media o cristianismo.

Columna A: Conceptos	Columna B: Significados
1. Patrística	() Corriente de pensamiento que supone que Dios es el centro del universo y lo rige todo, incluso las actividades humanas.
2. Escolástica	() Son sólo nombres que los seres humanos inventamos para señalar una pluralidad de cosas individuales con cualidades similares.
3. Teocentrismo	() Autor de la frase “La verdadera filosofía es verdadera religión, la verdadera religión es verdadera filosofía”.
4. Nominalismo	() Sistema filosófico de Ockham que afirma, que sólo existen las cosas singulares e individuales.
5. Universales	() Son dos formas de convicción que subsisten con más o menos grado de conflicto, o de compatibilidad sobre todo durante la edad media.
6. Razón y fe	(). Movimiento, causalidad, necesidad, perfección, finalidad.
7. Vías de santo Tomás respecto a Dios.	() Es una apología del cristianismo, en la que se confronta la Ciudad Celestial a la Ciudad Pagana, en San Agustín.
8. Iluminismo Agustiniano.	() Movimiento teológico y filosófico que intentó utilizar la filosofía grecolatina clásica para comprender la revelación religiosa del cristianismo.
9. La ciudad de Dios	() Autor de la frase “La esencia divina es la voluntad no sujeta a la racionalidad”.
10. San Agustín	(). Autor de la frase “Creo para entender. Entiendo para creer.”
11. San Anselmo	() Discursos o defensas filosóficas-teológicas de la fe frente a herejes incrédulos y paganos.
12 San buenaventura	() Afirma, la distinción entre ser necesario y ser contingente.
13. Libre albedrío	() Doctrina filosófica que planteaba, el bien y el mal como dos principios constitutivos de la realidad, pero el bien terminaba impotente ante el mal.
14. Maniqueísmo	() Sistema teocéntrico, basado en la filosofía alejandrina, autónomo, ya que no aludía directamente a religión alguna, fundamentándose exclusivamente en la reflexión filosófica del uno, el Nous, el alma.
15. Apologías	() Autor de la frase “Las categorías metafísica son inútiles para el conocimiento de Dios”.
16. Neoplatonismo	() En San Agustín se transforma en libertad; somos realmente libres cuando por la gracia de Dios elegimos únicamente hacer el bien.

17. Escoto Eriúgena	(). Doctrina de los Padres de la iglesia, acoge todo el pensamiento cristiano del siglo II al VI.
18. Roger Bacon	() Autor de frase “ Solo por la experiencia se alcanza la certeza”
19. Maestro Eckhart	() Autor de la frase “En el interior de uno mismo es donde se encuentra la verdad de Dios”.
20. Avicena	() Autor de la frase “El creyente acepta por separado la doble verdad de la fe y de la razón”.
21. Averroes	() Pensador que critica al conocimiento especulativo y afirma que las verdades exclusivas de la fe no pueden ser demostradas por la razón tal como pretendía santo Tomás.
22. Duns Escoto	() Conocimiento humano es producto de una experiencia interior contemplativa.
23. Guillermo de Ockham	() Autor de la frase “El mundo es imagen de la perfección divina”.
24. Finalidad	() Conjunto de corrientes sincréticas filosófico-religiosas que llegaron a mimetizarse con el cristianismo en los tres primeros siglos de nuestra era.
25. Perfección	() Método especulativo filosófico-teológico desarrollado y difundido en escuelas europeas del medievo desde el imperio carolingio hasta el renacimiento.
26. Necesidad	() Captación directa e inmediata de la existencia de un objeto por el contacto sensible que hemos experimentado.
27. Juan XXII	() Experiencia de un orden de causas eficientes; pero como no se puede seguir hasta el infinito es de suponer que existe una causa primera que es Dios.
28. Intuición empírica	() La contingencia o limitación en el existir; dado que no todas las cosas tienen posibilidad de existir y de no existir, que algo ha de ser necesario, y esto, en última instancia, es Dios.
29. Escolástica	() Diversos grados de perfección en las cosas; ha de haber un máximo ser causa de la bondad, de la verdad, de la nobleza y de las demás cualidades por el estilo; y este es Dios.
30. Gnosticismo	() Papa que generó una fuerte persecución contra Ockham, por proponer la separación de la iglesia y el estado.
31. Causalidad	() Las cosas que no tienen conocimiento no tienden a un fin si no son dirigidas por algún cognoscente e inteligente. Luego ese ser inteligente que dirige todas las cosas naturales a un fin; es Dios.
32. Movimiento	() Todo lo que se mueve es movido por otro. Por tanto, si lo que mueve es movido a su vez, ha de ser movido por otro, y este por otro. Mas así no se puede proceder hasta el infinito... Luego es necesario llegar a un primer motor que no es movido por nada; Dios.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Descripción observación

Al iniciar la hora de clase el docente de filosofía indicó a los estudiantes conformar grupos de 6 personas; les entregó una fotocopia con el taller de aprendizaje de relación de los enunciados de la columna A buscando la correspondiente explicación o respuesta en la columna B, e indicándoles que utilizarán los apuntes de consulta y documentos de filosofía medieval o cristiana acordados con anterioridad. Además, explicó los alcances de la actividad mediante proyección de diapositivas de las generalidades de la actividad y del taller evaluación relacionada.



Figura 16. Curso 1003. Trabajo colaborativo, filosofía medieval.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

La actividad pedagógica se realizó con normalidad, comentando saberes previos y de la consulta, contrastando con los documentos que tenían a su alcance y acordando alternativa de respuesta; es de resaltar, que para algunos estudiantes fue muy fácil ponerse de acuerdo, mientras que para otros un poco más dispendioso (Figura 16).

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para luego ser evaluada, socializar resultados y proyectar acciones de mejora.

Aprendizaje basado en problemas

Por otra parte, en la metodología ABP los alumnos llevan a cabo un proceso de investigación y creación que culmina con la respuesta a una pregunta, la resolución de un problema o la creación de un producto. En este sentido, la implementación del aprendizaje basado en problemas, permite que se puedan diseñar los temas e “itinerarios de aprendizaje con mayor libertad, de forma que el producto final ya no es lo único importante sino que también son relevantes el proceso de aprendizaje, la profundización y el desarrollo de las competencias clave” (INTEF, s.f., p.1).

Cabe destacar que, la acción pedagógica de aprendizaje basado en problemas desarrollada en el colegio se llevó a cabo a través de un momento con 1101.

Acción pedagógica de aprendizaje basado en problemas con 1101

Fecha de aplicación: abril 20 de 2018.

Hora inicio: 9:15 am.

Hora finalización: 10:10 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer.

Recursos: Fotocopias de la actividad para 17 grupos de dos estudiantes, computador portátil y video beam.

Actividad: Argumentación filosófica, situación basada en problemas

Objetivo: Construir significados relevantes respecto a la mayoría y minoría de edad, desde el texto de Kant ¿Qué es ilustración?

Participantes: 34 Estudiantes del grado 1101.

ACTIVIDAD

Formato aprendizaje basado en problemas y argumentación filosófica

Nombres, curso y fecha:

Propósito: Fortalecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva desde la lectura crítica de textos filosóficos.

Kant: Texto, ¿Qué es Ilustración?

La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración.

La mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena (*naturaliter maiorennes*), permanecen con gusto bajo ella a lo largo de la vida, debido a la pereza y la cobardía. Por eso les es muy fácil a los otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo. Con sólo poder pagar, no tengo necesidad de pensar: otro tomará mi puesto en tan fastidiosa tarea. Como la mayoría de los hombres (y entre ellos la totalidad del bello sexo) tienen por muy peligroso el paso a la mayoría de edad, fuera de ser penoso, aquellos tutores ya se han cuidado muy amablemente de tomar sobre sí semejante superintendencia. Después de haber atontado sus reses domesticadas, de modo que estas pacíficas criaturas no osan dar un solo paso fuera de las andaderas en que están metidas, les mostraron el riesgo que las amenaza si intentan

marchar solas. Lo cierto es que ese riesgo no es tan grande, pues después de algunas caídas habrían aprendido a caminar; pero los ejemplos de esos accidentes por lo común producen timidez y espanto, y alejan todo ulterior intento de rehacer semejante experiencia.

Por tanto, a cada hombre individual le es difícil salir de la minoría de edad, casi convertida en naturaleza suya; inclusive, le ha cobrado afición. Por el momento es realmente incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le deja hacer dicho ensayo. Los grillos que atan a la persistente minoría de edad están dados por reglamentos y fórmulas: instrumentos mecánicos de un uso racional, o mejor de un abuso de sus dotes naturales. Por no estar habituado a los movimientos libres, quien se desprenda de esos grillos quizá diera un inseguro salto por encima de alguna estrechísima zanja. Por eso, sólo son pocos los que, por esfuerzo del propio espíritu, logran salir de la minoría de edad y andar, sin embargo, con seguro paso.

Pero, en cambio, es posible que el público se ilustre a sí mismo, siempre que se le deje en libertad; incluso, casi es inevitable. En efecto, siempre se encontrarán algunos hombres que piensen por sí mismos, hasta entre los tutores instituidos por la confusa masa. Ellos, después de haber rechazado el yugo de la minoría de edad, ensancharán el espíritu de una estimación racional del propio valor y de la vocación que todo hombre tiene: la de pensar por sí mismo.

Notemos en particular que con anterioridad los tutores habían puesto al público bajo ese yugo, estando después obligados a someterse al mismo. Tal cosa ocurre cuando algunos, por sí mismos incapaces de toda ilustración, los incitan a la sublevación: tan dañoso es inculcar prejuicios, ya que ellos terminan por vengarse de los que han sido sus autores o propagadores.

Luego, el público puede alcanzar ilustración sólo lentamente. Quizá por una revolución sea posible producir la caída del despotismo personal o de alguna opresión interesada y ambiciosa; pero jamás se logrará por este camino la verdadera reforma del modo de pensar, sino que

surgirán nuevos prejuicios que, como los antiguos, servirán de andaderas para la mayor parte de la masa, privada de pensamiento.

Sin embargo, para esa ilustración sólo se exige libertad y, por cierto, la más inofensiva de todas las que llevan tal nombre, a saber, la libertad de hacer un uso público de la propia razón, en cualquier dominio. Pero oigo exclamar por doquier: ¡no razones! El oficial dice: ¡no razones, adiéstrate! El financista: ¡no razones y paga! El pastor: ¡no razones, ten fe! (Un único señor dice en el mundo: ¡razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!) Por todos lados, pues, encontramos limitaciones de la libertad. Pero ¿cuál de ellas impide la ilustración y cuáles, por el contrario, la fomentan? He aquí mi respuesta: el uso público de la razón siempre debe ser libre, y es el único que puede producir la ilustración de los hombres.

Si se nos preguntara ¿vivimos ahora en una época ilustrada? responderíamos que no, pero sí en una época de ilustración. Todavía falta mucho para que la totalidad de los hombres, en su actual condición, sean capaces o estén en posición de servirse bien y con seguridad del propio entendimiento, sin acudir a extraña conducción. Sin embargo, ahora tienen el campo abierto para trabajar libremente por el logro de esa meta, y los obstáculos para una ilustración general, o para la salida de una culpable minoría de edad, son cada vez menores. Ya tenemos claros indicios de ello. Desde este punto de vista, nuestro tiempo es la época de la ilustración.

Fuente: <http://cibernous.com/autores/kant/textos/ilustracion.html>

Análisis del texto.

Preguntas de interpretación:

- 1) ¿Qué sentido tiene la expresión “Minoría de edad” en el texto?
- 2) ¿En el texto, ¿cuál es la relación entre las “reses domesticadas” y la “Minoría de edad”?

3) ¿En el texto qué significa la expresión: “Los grillos que atan a la persistente minoría de edad están dados por reglamentos y fórmulas”?

4) ¿Cuál es la relación entre el movimiento cultural llamado Ilustración y la “Mayoría de Edad” proclamada por Kant?

Preguntas de argumentación:

5) ¿Por qué, según el autor, es difícil salir de la “Minoría de edad”?

6) ¿Qué relación podemos establecer entre libertad e Ilustración? Explicar con argumentos propios.

7) El autor habla de una “revolución” ¿A qué tipo de revolución se refiere? Explicar suficientemente.

8) Con tus propias palabras explica ¿qué es Ilustración?

Preguntas propositivas:

9) ¿Qué elementos de “Mayoría de edad” o “Minoría de edad” encontramos en la juventud colombiana?

10) ¿Qué planteamientos del documento de Kant son válidos hoy en día y cuáles no?

11) ¿Colombia es un país Ilustrado, en vía de Ilustrarse o ninguna de las dos opciones?

Justificar respuesta.

12) ¿En tu vida personal cómo puedes alcanzar la “Mayoría de edad”?

13) ¿Cuál es tu compromiso personal para desarrollar una vida auténtica?

Nota: Dadas las múltiples facetas de lo humano de Kant, pretendió responder a tres preguntas fundamentales: ¿Qué puedo conocer? (Teoría del conocimiento), ¿Qué debo hacer?

(Antropología y Ética) y ¿Qué puedo esperar? (Reflexiones: virtud, religión y felicidad).

Descripción observación

El docente facilitador y observador participante, al iniciar la hora de clase, pidió el favor de que se organizaran en grupos de 2 estudiantes, entregó a cada grupo plan de trabajo detallado - texto y preguntas- y explicó los alcances de la actividad a través de proyección de diapositivas de las generalidades de la actividad y del fragmento en mención.



Figura 17. Curso 1101. Aprendizaje basado en problemas
Fuente: Elaboración propia, 2018.

El desarrollo del acto pedagógico se realizó con normalidad, de lectura comentada, contrastando mayoría de edad 18 años con mayoría de edad, en cuanto autonomía de pensamiento del ser humano para valerse por sí mismos, sin dependencia de otros.

Al finalizar la hora de clase, el docente facilitador recogió el desarrollo de la actividad, para luego ser evaluada, socializar resultados y proyectar acciones de mejora.

Fase 3: Evaluación del recurso didáctico

A partir del análisis de estas actividades se clasificaron los niveles de acuerdo con la memoria semántica, es decir la capacidad de los estudiantes para leer comprensivamente y de empoderarse de significados que les permitía establecer diferencias y acuerdos con lo que leen, lo cual permitió proponer algunas categorías de análisis con respecto a la construcción de significados que permitieron configurar algunos niveles en la argumentación filosófica y por último, se realizó una síntesis de los desarrollos alcanzados.

En ella se hizo una propuesta de ambiente de aprendizaje para la institución respecto a los procesos de lectura y escritura con el fin de superar las dificultades en la construcción de significados de los estudiantes que redunde en niveles pertinentes de argumentación filosófica.

6. ASPECTOS METODOLÓGICOS

6.1. Sustento epistemológico

La investigación titulada: RESIGNIFICACIÓN DE LA MEMORIA SEMÁNTICA EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ARGUMENTACIÓN FILOSÓFICA EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSEMARÍA ESCRIVÁ DE BALAGUER intentó generar las bases metodológicas para la creación de nuevo ambiente de aprendizaje o conocimiento en educación.

Así pues, desde la perspectiva del conocimiento científico y filosófico, se puede hablar y sustentar un estudio de observación, de descripción y de explicación según el interés al que espera llegar el investigador. En este sentido, para el caso de la resignificación de la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en secundaria, se tuvo en cuenta el estudio de observación participante e investigación acción por la naturaleza propia de la

situación problemática, analítica, dialógica, reflexiva, crítica y creativa de la existencia auténtica del pensar filosófico del ser humano.

Al mismo tiempo, en cuanto al enfoque metodológico, del proyecto de investigación de neurociencia y filosofía, se justifica una metodología de investigación cualitativa. Con este propósito, la metodología de investigación cualitativa es:

Un método de investigación que a través de la recolección de datos busca encontrar el cómo y el porqué de que algo ocurra, trata de comprender a fondo el comportamiento de las cosas y sobre todo se enfoca en comprender el comportamiento humano, pero sin crear estadísticas. Su objetivo principal es tratar de describir, en un hecho que se presenta, tanto cualidades como sea posible a través de la toma de muestras y la observación de un grupo de población reducido (Franco, 2011, p.3).

Ampliando la información, la investigación cualitativa, consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Según se ha citado, “estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo” (Denzin y Lincoln, 2005, pág. 3).

Lo anterior conlleva a que, los investigadores cualitativos visualicen y estudien los casos de interés, en su contexto natural, histórico y social; intentando interpretar y dar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le asignen. La metodología cualitativa en este caso de la neurociencia y de la argumentación filosófica, debe orientarse hacia el análisis, la comprensión y la interpretación de situaciones únicas, particulares y universales centradas en la búsqueda de respuestas significativas, pertinentes y plausibles.

Cabe agregar que, el método cualitativo se “sustenta en categorías como: la observación directa, que permite conocer los hechos a profundidad; y las entrevistas en profundidad,

centrándose en un pequeño grupo de personas y en el empleo de documentos, como cuestionarios, entrevistas, periódicos” (Franco, 2011, p.5). Por lo tanto, la metodología de la investigación cualitativa es en esencia plural o multimetódica, pues, no hay único modelo de investigación válido.

Debe ser flexible, abierta y huir de cualquier acción uniformadora que intente imponer un único enfoque. En consecuencia, el investigador debe permanecer un cierto tiempo en el escenario, debe sumergirse dentro del contexto donde desarrolla el proyecto y experimentar el significado que dan los sujetos a su contexto, conocer su lenguaje, comprender sus emociones y descubrir sus valores como aplicación y proyección del trabajo de campo y del estudio etnográfico.

Ahora bien, en la actualidad, “el mundo virtual y el ciberespacio nos ofrecen una oportunidad de descubrir un escenario donde se originan nuevos lenguajes, nuevas formas de socialización y nuevos modos de establecer vínculos interpersonales” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p.50), es decir, escenarios nuevos e inevitables, donde se dan nuevas formas comunicativas del ser humano, especialmente la fundamental y necesaria expresividad de las emociones que en otros escenarios no suele producirse con tanta frecuencia y naturalidad.

En este orden y dirección, de la investigación cualitativa desde la investigación acción, se puede afirmar, que constituye la estructura de cualquier trabajo científico, pues, brinda dirección, sistematiza la investigación y “son diversos los métodos cualitativos que podemos encontrar y numerosas las clasificaciones que los distintos autores han elaborado a lo largo de la historia: investigación etnográfica, interaccionismo simbólico, investigación fenomenológica, investigación hermenéutica, etnometodología, estudio de casos, investigación-acción, etc.” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p.51).

Adicionalmente, Balderrama (s. f) hace una diferenciación entre ventajas y desventajas de la metodología de investigación cualitativa. En cuanto a fortalezas relaciona: puede accederse a la propia perspectiva de los grupos investigados, propicia respuestas susceptibles de contextualización, la flexibilidad del diseño permite mayor profundidad y nivel de detalle, y posibilidad de esclarecer situaciones ambiguas o diálogos contradictorios; y en cuanto a debilidades resalta: se estudian grupos y comunidades muy pequeñas, difícil asegurar la privacidad de los participantes, los resultados no son comparables y suelen ser difícilmente generalizables, y todo depende del talento, destrezas y rigor conceptual del investigador (Balderrama, s.f.).

6.2. Diseño de la investigación

El proyecto de neurociencias y filosofía se desarrolló desde el enfoque cualitativo y el diseño fundado en la investigación acción, ya que se ha detectado un problema particular con los procesos de lectura y escritura que incidieron notablemente en la construcción de significados, fundamentales para la argumentación filosófica no sólo en el área de la filosofía, sino de la vida misma. En este sentido, existen innumerables trabajos documentados en torno a las dificultades en lectura y escritura, así como de sus consecuencias, pero se considera que el problema en la institución reportada es particular por sus características y por ende su estudio, sí se asume como importante lo ya documentado, y sí también se considera fundamental revisar la situación con rigor y detalle.

Por consiguiente, la expresión -investigación acción-, acuñada por Kurt Lewin (1947) citado en (Rodríguez y Valdeoriola, 2009) sería el tipo de estudio con mayor pertinencia en este trabajo de investigación pues presenta características que se acoplan al propósito del diseño e implementación del ambiente de aprendizaje como:

1. La actividad investigativa es emprendida por grupos o comunidades para superar una problemática que los afecta, de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el bien común, en vez de promover el bien exclusivamente individual.

2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella.

Elliott (2005) plantea que, las prácticas sociales se consideran como actos de investigación, como teorías en la acción o pruebas hipotéticas, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados, Elliott (2005) citado por (Rodríguez y Valdeoriola, 2009).

Por dichas razones, el diseño de esta investigación de tipo cualitativo, se constituyó en estructura de cualquier trabajo científico y filosófico, pues, brindó dirección, sistematizó la investigación y es bien sabido, que los métodos de investigación cualitativa comparten, se relacionan y guardan entre sí algunas similitudes como las técnicas de recogida de datos, técnicas de muestreo, entrada del escenario, análisis cualitativo de los datos, entre otros; pero sí difieren, en las finalidades que persigue cada uno.

Resumiendo, *la investigación-acción*, cuyo origen se atribuye al psicólogo social Kurt Lewin,

es un método de investigación que, a diferencia del método etnográfico, enmarcado en el paradigma interpretativo, se inscribe dentro del paradigma sociocrítico. En este sentido, el principal objetivo de la Investigación Acción, es transformar la realidad, es decir, se centra deliberadamente en el cambio educativo y la transformación social (Rodríguez y Valdeoriola, 2009, p.63).

Desde luego, en el ámbito cualitativo, la investigación acción, tiene como propósito fundamental la orientación a la solución y resolución de problemas mediante un proceso cíclico que va desde el quehacer reflexivo, hasta lograr el cambio o actividad transformadora.

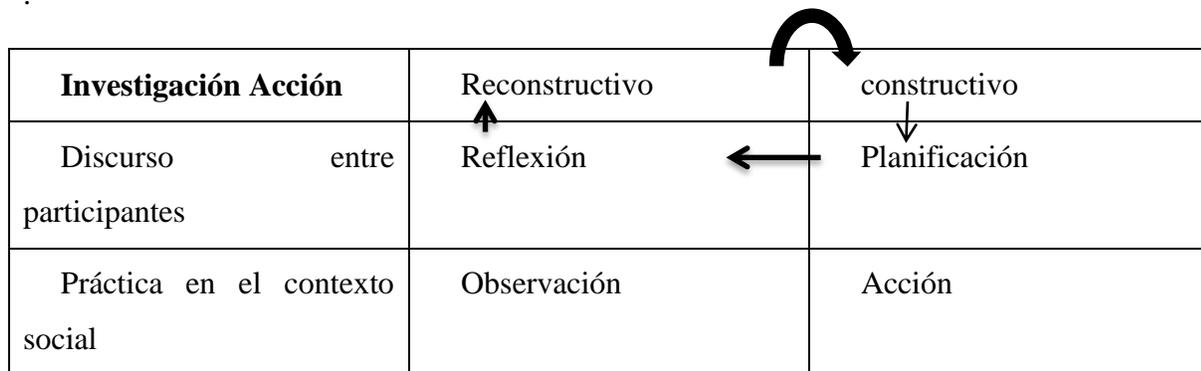


Figura 18. Investigación Acción
 Fuente: Rodríguez y Valdeoriola (2009, p.64).

Por lo anterior, la investigación acción es: crítica, participativa, práctica, colaborativa, emancipatoria, reflexiva y desde la esfera individual y social expresada mediante el desarrollo de cada actividad educativa implementada en este proyecto de investigación (Figura 18).

6.3. Momentos de la investigación-acción

El proyecto de investigación de neurociencias y filosofía se llevó a cabo mediante tres momentos, definidos así: momento diagnóstico o exploratorio, momento de desarrollo o experimentación y momento de evaluación del recurso didáctico.

6.3.1. Momento diagnóstico o exploratorio.

En un primer momento, se realizó la prueba diagnóstica, mediante la pregunta abierta ¿qué es la vida?, y una revisión documental sobre el problema, iniciando por los procesos de lectura y escritura, los cuales son esenciales en la construcción de significados que alimentan la memoria

semántica, a partir de la cual es posible apoyarse para desarrollar la argumentación filosófica. En esta etapa se logró configurar y delimitar el problema de investigación.

Así pues, en contexto de pensamiento crítico, se definió la categoría de análisis de habilidades y destrezas en lectura y escritura crítica desde las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta en mención, y fueron: 1. Respuestas cortas o monosílabos. 2. Respuestas cortas contemplando sólo la vida para los seres humanos. 3. Respuestas con redacción confusa. 4. Respuestas en un marco axiológico para los seres humanos. 5. Respuestas cuyo marco axiológico está soportado por las creencias o la religión. 6. Respuestas que contemplan la vida desde la diversidad.

Por lo anterior, en las seis subcategorías analizadas de las respuestas de la prueba diagnóstica, se puede establecer que se redactaron enmarcadas en ideas del repositorio de la memoria semántica, caracterizadas en ser cortas y sin fundamentación, en monosílabos, en redacción confusa, de cumplimiento de un ciclo de vida, con algún soporte axiológico y de creencias religiosas, pero que además, la argumentación filosófica de dichas ideas fue nula o muy débil, carente de análisis, justificación, crítica, y sin explicación lógica en el sentido que las opiniones primaron.

En suma, la categoría de análisis de lectoescritura, -prueba diagnóstica de argumentación filosófica-, permitió proyectar el objetivo fundamental para identificar las habilidades y destrezas en lectura y escritura crítica -interpretar, evidenciar y evaluar- en los estudiantes de secundaria, la resignificación de significados de la memoria semántica, a partir del diagnóstico del proyecto educativo.

Momento de desarrollo o implementación.

En este segundo momento se desarrollaron las actividades pedagógicas de aprendizaje semántico e interpretación de imágenes, aprendizaje a partir de video foros, aprendizaje trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas, tendientes a recolectar información sobre los procesos de lectura y escritura en la población de estudio, estudiantes de décimo y undécimo grado de la institución reportada.

A partir del análisis de estas actividades se clasificaron los niveles de acuerdo con la memoria semántica, es decir la capacidad de los estudiantes para leer comprensivamente y de empoderarse de significados que les permita establecer diferencias y acuerdos con lo que leen, lo cual permitió proponer las siguientes categorías de análisis: Aprendizaje semántico e interpretación de imágenes, cuyo objetivo, identificar la capacidad interpretativa de imágenes ligada a la construcción de significados semánticos ; Aprendizaje mediante el uso de video foros, con objetivo, definir, caracterizar y resaltar los aspectos conceptuales más importantes de la filosofía de cada período; Aprendizaje basado en trabajo colaborativo, cuyo objetivo, desarrollar habilidades cognoscitivas, a partir de la interacción social de los estudiantes; y Aprendizaje basado en problemas, con objetivo, construir significados relevantes respecto a la mayoría de edad, pensamiento autónomo y servirse por sí mismos, respecto a la construcción de significados que permitan configurar algunos niveles en la argumentación filosófica.

6.3.2. Momento de evaluación del recurso didáctico

En él se hizo una propuesta para la institución respecto a los procesos de lectura y escritura con el fin de superar las dificultades en la construcción de significados de los estudiantes que redunde en niveles pertinentes de argumentación filosófica.

En este sentido, la categoría de análisis es la evaluación del ambiente de aprendizaje de la resignificación de significados de la memoria semántica, de cada una de las acciones desarrolladas e implementadas en la fase dos del proyecto.

Así pues, en el conocimiento semántico se evaluó, los sinónimos, definición, caracterización y la descripción coherente de cada imagen; en video foros, la argumentación lógica, analítica, crítica y creativa oral y escrita; en aprendizaje trabajo colaborativo, la interacción social, el proceso y el producto final; y en aprendizaje basado en problemas, el sustento lógico, analítico, crítico y propositivo de la solución del problema de estudio.

6.4. Muestra

Una muestra “es un subconjunto de la población, que se obtiene para averiguar las propiedades o características de esta última, por lo que interesa que sea un reflejo de la población, que sea representativa de ella” (Ludewig, s.f., p.2). En este sentido, en el desarrollo del proyecto de neurociencias y filosofía, la población objetivo fue aquella sobre la cual el investigador estableció una conclusión, es decir, todos los estudiantes de los grados décimo, 140 estudiantes y undécimo, 100, educandos del colegio Escrivá de Balaguer, y la muestra está dada significativamente y representativamente por todos los estudiantes de 1003 y de 1101, 67 aprendices. La población muestreada es aquella a partir de la cual se extrajo la muestra y sobre la que se pudo establecer la conclusión.

6.5. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas como el “escenario para que se expresaran los valores de la solidaridad, la comunicación, la cooperación y el respeto a las ideas de los demás entendiendo el valor de sustentar los juicios y opiniones sobre la base de los argumentos” (Latorre, 2005, p.139).

En el orden de las ideas anteriores, la investigación de neurociencias y filosofía se desarrolló en un ambiente de aprendizaje, con mínimo riesgo pues su principal finalidad fue la evaluación del ambiente de aprendizaje de la resignificación de significados de la memoria semántica, y, no se realizó ninguna intervención física. En este sentido, los datos conservaron su carácter confidencial, y se manejaron respetando principios fundamentales como respeto a la dignidad de las personas, la justicia y el beneficio a la sociedad.

Respeto a la Dignidad: Las personas que participaron en el proyecto fueron informados y su participación fue voluntaria, la información fue anónima y en ningún caso se escribieron nombres o formas de identificación personal.

Justicia: Este principio se mantuvo gracias a que los datos, resultados del estudio, se utilizaron en beneficio de la misma población objeto; a su vez, este esfuerzo debe redundar en mejoras de los procesos de aprendizaje y enseñanza específicamente en los estudiantes de los grados en mención.

Beneficio a la sociedad: Las conclusiones del proceso de investigación se socializaron y los hallazgos han sido utilizados en la mejoría continua de los procesos educativos de la Institución y de los estudiantes desde la filosofía.

6.6. Métodos, técnicas e instrumentos

En el enfoque cualitativo, la recolección de datos es el proceso de medición que requiere de la utilización de técnicas e instrumentos seleccionados, que permitan acceder a los datos necesarios durante el desarrollo del proceso de la investigación.

Al respecto, para Hurtado (2000) las técnicas de recolección de datos, son procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación y menciona como técnicas de recolección de información: la

observación -ver o experimentar-, la encuesta -preguntar-, la entrevista –dialogar-, la revisión documental -leer-, las sesiones en profundidad -hacer o participar- y, en este mismo sentido, Alfonso (2016) plantea que, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos, e implica dos fases: inmersión inicial en el campo y recolección de los datos para el análisis; para lo cual existen la observación participante, la entrevista, el análisis documental y el autorreportaje.

En consecuencia, las técnicas de la encuesta y de la entrevista se fundamentan en la interacción personal de la población objeto de la investigación y del investigador, para extraer y utilizar la información requerida en el proceso de investigación; en la observación participante, es necesario e indispensable que el investigador tenga participación directa en el desarrollo de cada una de las actividades o acciones pedagógicas de aprendizaje de la población objeto. Adicionalmente, en cuanto a los instrumentos en una investigación de carácter cualitativo, constituyen el camino o la vía a través de la cual, es posible desarrollar y aplicar una determinada técnica de recepción de datos o información. Así mismo, Hurtado (2000) resalta que:

Todo instrumento de medición responde a una técnica, pero además comprende un sistema de selección de la información, un sistema de registro, y un sistema de codificación e interpretación. El instrumento de medición requiere poseer en sí mismo los criterios que le permitan captar los indicios del evento a estudiar de manera selectiva (dejando fuera lo que no corresponde al evento de estudio) y asignarle códigos, categorías o cantidades (Hurtado, 2000, p.428).

Así pues, los instrumentos de captación limitan su función a percibir la información o los datos de la investigación; la categoría de los instrumentos de registro permite tener y conservar o almacenar la información funcional; y en tercer lugar, está la categoría de los instrumentos de medición, que se fundamenta en un conjunto de instrucciones o pautas a seguir, los datos y la información son específicos, como orientación del propósito e interés del investigador.

En conclusión, las técnicas e instrumentos de recolección de datos del desarrollo de cada una de las actividades implementadas o acciones pedagógicas, del proyecto de investigación de neurociencias y filosofía en secundaria, de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer de Chía, están soportadas en la observación participante del investigador -diarios de campo- y en la encuesta -prueba diagnóstica- como se ilustra en la Tabla 11.

Tabla 11
Técnicas e Instrumentos utilizados

Técnicas	Instrumento de recolección de datos
Observación participante	Diario de campo (fase 2).
Encuesta	Cuestionario (fase 1) y Prueba de conocimiento (fase 2 y 3).

Fuente: Elaboración propia, 2018.

6.6.1. Diario de campo

El diario de campo es un instrumento pedagógico de recolección de información, que se utilizó en el desarrollo de cada una de las actividades implementadas en la fase dos del proyecto de investigación de neurociencias y filosofía y cuyos momentos fueron: aprendizaje semántico e interpretación de imágenes; aprendizaje a partir de video foros; aprendizaje basado en trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas, para evidenciar el proceso enseñanza y aprendizaje, con lo que se permitió reflexionar y analizar la práctica durante la implementación del ambiente de aprendizaje. De igual manera, en él se realizó el registro tanto de la descripción, la argumentación e interpretación de cada uno de los procesos que intervinieron y se desarrollaron.

En este sentido, el diario pedagógico se convirtió “en un procedimiento práctico que pretende conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a afectos de lograr los fines que se consideran deseables en cuanto a la escritura sobre la enseñanza se refiere” (Botero, 2011, p.168).

Así mismo, convirtió al docente o facilitador en investigador, en un agente mediador entre la teoría y la práctica educativa. Al respecto, Santivajal (2009) argumenta que “propicia así en él el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y prospectivos dentro del proceso investigativo y reflexivo que se lleva a cabo al interior del aula de clase”(Santivajal, 2009, p.1). Por lo tanto, favoreció las conexiones significativas entre el conocimiento práctico - significativo- y el conocimiento disciplinar –académico-.

Por último, “el diario pedagógico, como un instrumento de reflexión enriquece y evidencia el proceso de formación y supervisión de la experiencia en la práctica pedagógica, posibilitando, la reflexión constante, la autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación” (Universidad de Tolima, 1995, p.1). Así pues, en él se realizó seguimiento, análisis y reflexión de la praxis para cada día transformar el proceso enseñanza aprendizaje y así, caracterizando el saber disciplinar, pedagógico y didáctico.

6.6.2. Encuesta

Entendiendo, la encuesta como “una técnica de recogida de datos mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de individuos. A través de las encuestas se pueden conocer las opiniones, las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos” (Pobea, s.f., p.3). En tanto, GestioPolis (2007) afirma que es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana,

utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población.

Para el proyecto de neurociencias y filosofía se llevó a cabo mediante una pregunta abierta, *¿Qué es la vida?* aplicada a los cursos de filosofía de la comunidad educativa involucrados -1003 y 1101- en la investigación. El principal objetivo radicó en determinar, desde las diferentes perspectivas de los encuestados, el nivel y calidad de la argumentación filosófica.

6.6.3. Categorización

La categorización “consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista de nuestro interés investigativo” (Austin, s.f., p.1). Así pues, es la asignación de conceptos a un nivel más complejo y tiene la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías.

En este sentido, la categorización puede realizarse de forma deductiva o inductiva; “en la primera el investigador espera tomar de los referentes teóricos para deducir las categorías y subcategorías y en la segunda el investigador previamente organiza la información que va a extraer de acuerdo al diagnóstico” (Romero, 2005, p.3). Más aun, si la categorización es cualitativa e inductiva, las categorías emergen de los datos con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos.

Adicionalmente, la categorización no es arbitraria, está regida por principios y, hay que tener en cuenta ciertos factores que influyen, como relevancia, exclusividad, especificidad, complementariedad, y exhaustividad. Es así, que realizar un proceso de categorización implica continúa revisión, se puede ir perfeccionando o cambiando, este no es un proceso mecánico, lineal y rígido, pero sí de mucho cuidado pues de él depende el análisis e interpretación de los resultados. Además, el investigador debe tener en cuenta estos factores para organizar la

información de tal manera que el proceso de categorización pueda responder a un fenómeno real, pertinente y ajustado a unos parámetros de disciplinariedad.

Con base en lo anterior, en el proyecto de investigación de neurociencias y filosofía, se estableció como categorías fundamentales: Aprendizaje semántico e interpretación de imágenes, Aprendizaje a partir de video foros, Aprendizaje a partir de trabajo colaborativo, y Aprendizaje basado en problemas como se ilustra en la Tabla 12.

Tabla 12
Categorías de análisis y fundamento teórico

Categoría de Análisis	Fundamento Teórico
Aprendizaje semántico e interpretación de imágenes	<p>El proceso de resignificación de la memoria semántica es aquel que permite construir y reconstruir, almacenar y acceder a los recuerdos de los significados de los conceptos, a la comprensión de esos recuerdos y a disponer de todo otro conocimiento basado en ideas, que a su vez están soportados en saberes previos, sin tener necesidad de recuperar las experiencias fácticas en las que se obtuvo.</p> <p>Con base en lo anterior, Vivas (2013) sustenta que, los significados no son estáticos ni permanentes. Así mismo, Lydia (2004) argumenta que, el modelo de aprendizaje cognitivo consciente, permite la reinterpretación y resignificación tanto de procedimientos de enseñanza como de procesos de aprendizaje.</p> <p>Por otra parte, Priscila y María (2016) describen, la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en un contexto educativo vulnerable, y la influencia de las condiciones familiares en relación con el aprendizaje y el reto de resignificar el aprendizaje de la lectura.</p> <p>Ahora bien, el aprendizaje semántico y la interpretación de imágenes, es una habilidad, para realizar una acción, que se aprende y se perfecciona con la práctica. En este sentido, Iglesias (2012), resalta el trabajo didáctico con imágenes en cuanto posibilita mejorar habilidades de comprensión de relaciones esenciales, estructurales y funcionales de contenidos disciplinares semánticos.</p>
Aprendizaje a partir de video foros	<p>Un foro es una actividad que permite el encuentro entre estudiantes y docentes, para expresar las reflexiones sobre un tema establecido previamente, en la que los participantes han ordenado su reflexión y van madurando sus ideas por el video y la consulta filosófica. En este sentido, Gaitán (2010) afirma que el foro es una forma de integrar la reflexión a la vida y de madurar inquietudes existenciales fundamentadas en la Filosofía.</p>

En concordancia con lo expuesto, Salazar (2007) le atribuye bondades y funciones fundamentales al diálogo educativo -foro-, al acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar una actitud crítica, reflexiva, analítica y creativa en la argumentación bien sea oral o escrita.

Luego, los problemas seleccionados por el maestro deben contar con el criterio de significatividad, es decir “constituirse en problemas con los cuales los alumnos efectivamente se enfrentan y que, por lo tanto, pueden ser objeto de discusión en el aula” (Hernández, 2004, p. 95).

Aprendizaje a partir de trabajo colaborativo

Entendiendo por aprendizaje colaborativo al planteamiento y desarrollo de actividades didácticas orientadas por el docente o facilitador, en las que los aprendices deben trabajar en equipo e interactuar para conseguir un objetivo común, conocimiento.

Ciertamente, es el “proceso fundamentado en la necesidad de aprender mediante comunicación y correlación positiva, adaptando y organizando los contenidos para poder entenderlos, asimilarlos, comprenderlos y explicarlos como respuesta de la construcción del nuevo conocimiento” (Rodríguez, 2011, p.1).

En este sentido, la explicación, el análisis y “la competencia crítica posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca” (Gaitán et al., 2010, p.32).

En suma, es evidente entonces, que las ventajas del aprendizaje desde trabajo colaborativo son muchas: “convierte a los estudiantes en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrolla sus competencias y habilidades, refuerza sus relaciones interpersonales y les permite adquirir un aprendizaje significativo” (AulaPlanetas, 2014, p.1).

Aprendizaje basado en problemas

En la enseñanza de la Filosofía la pregunta tiene una perspectiva vital y, en el currículo problémico, ABP, que busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y someter a permanente examen las creencias, juicios, sentimientos y valoraciones.

En este sentido, se ha dado lugar a proyectar en el currículo de enseñanza de la Filosofía, el enfoque ABP, sustentado en los postulados de aprender a filosofar y enseñar a pensar.

Adicionalmente, la implementación de ABP, permite que se puedan diseñar los temas e “itinerarios de aprendizaje con mayor libertad, de forma que el producto final ya no es lo único importante sino que también son relevantes el proceso de aprendizaje, la profundización y el desarrollo de las competencias clave” (INTEF, s.f., p.1).

Enfatizando, esta estrategia “propende por el desarrollo de la autonomía y el trabajo cooperativo, lo que permite el reconocimiento del otro, la capacidad deliberativa y de solución de diferencias en posturas divergentes a las propias” (Gutierrez, 2015, p.1)

Así pues, la metodología ABP “pretende que el alumno aprenda a desenvolverse como un verdadero líder capaz de identificar y resolver

problemas, de comprender el impacto de su propia actuación y las responsabilidades éticas que implica, de interpretar datos y diseñar estrategias” (Pulpeiro, s.f., p.3), en función de movilizar y poner en juego, el conocimiento teórico que está adquiriendo en su formación.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

7. RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS

Las acciones -educativas o pedagógicas- que se realizaron y se implementaron en el ambiente de aprendizaje de resignificación de la memoria semántica, correspondieron al desarrollo de la investigación, es decir a la segunda fase, en la que se determinó y se delimitó el problema a través del diagnóstico y los objetivos, allí se inició la búsqueda de soluciones posibles y pertinentes, que según la metodología propuesta se programó varias acciones con actividades diversas con el fin de recabar información que se procesó y se sintetizó desde los procesos de lectura y escritura tanto literal como gráfico o pictórico, y se dio paso a la reflexión final que correspondió a la fase última de esta investigación, evaluación del ambiente de resignificación de la memoria semántica, como resultado y propuesta de la investigación.

En este orden de ideas, se dio paso a la relación de los resultados de los instrumentos utilizados en la investigación: encuesta, y diarios de campo.

7.1. Resultados Instrumentos

7.1.1. Resultados de la Encuesta

Del desarrollo de la actividad diagnóstica, se escogieron las seis respuestas más comunes y representativas, que los estudiantes de décimo y undécimo grado registraron mediante la argumentación filosófica a la pregunta *¿qué es la vida?* (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

A partir de las anteriores seis respuestas, de 60 estudiantes de los grados décimo tres y undécimo uno del colegio, se contemplan en general seis categorías de análisis de la argumentación con su correspondiente representatividad y que fueron: 1. Respuestas cortas o

monosílabos 25%. 2. Respuestas cortas contemplando sólo la vida para los seres humanos 15%. 3. Respuestas con redacción confusa 20%. 4. Respuestas en un marco axiológico para los seres humanos 10%. 5. Respuestas cuyo marco axiológico está soportado por las creencias o la religión 10%. 6. Respuestas que contemplan la vida desde la diversidad 20%.

En las seis categorías analizadas de las respuestas de la prueba diagnóstica, se puede establecer que se redactaron enmarcadas en ideas del repositorio de la memoria semántica, caracterizadas por ser cortas y sin fundamentación, en monosílabos, en redacción confusa, de cumplimiento de un ciclo de vida, con algún soporte axiológico y de creencias religiosas, pero que además, la argumentación filosófica de dichas ideas fue nula o muy débil, carente de análisis, justificación, crítica, y sin explicación lógica en el sentido que las opiniones primaron.

7.1.2. Resultados de Diarios de Campo.

En implementación de acciones educativas-pedagógicas se desarrollaron cinco actividades con el grado 1003, discriminadas así: tres actividades de interpretación de imágenes y de conocimiento semántico -diarios de campo 01, 03 y 04-, un video foro de historia de la filosofía presocrática y de los pensadores más relevantes en cuanto al principio constitutivo de todas las cosas y/o arjé -diario de campo 02-, y una actividad de aprendizaje colaborativo -diario de campo 05-.

En segundo lugar, con el grado 1101, también se desarrollaron cinco acciones educativas correspondientes a: una actividad de conocimiento semántico -diario de campo 06-, un video foro de filosofía renacentista, moderna y pensadores más representativos -diario de campo 07-, una actividad de aprendizaje basado en problemas -diario de campo 09-, y dos actividades de interpretación de imágenes y de conocimiento semántico -diario de campo 08 y 10-.

7.1.2.1. Diarios de campo de acciones desarrolladas con 1003.

Diario de campo 01

Fecha de aplicación: febrero 6 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 37 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados

Objetivo: Identificar la capacidad interpretativa de imágenes ligada a la construcción de significados de los estudiantes del grado 1003, ante el aprendizaje y desarrollo de la filosofía en secundaria.

Participantes: Estudiantes del grado 1003.

En el ámbito de la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada de interpretación de imágenes y construcción de significados de la importancia de la filosofía como se ilustra en las Tabla 13 y 14.

Tabla 13

Interpretación de imágenes y construcción de significados con 1003

Descripción observación:	
Al iniciar la hora de clase, el docente de filosofía explicó las orientaciones generales de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a los estudiantes de 1003 y procedió a aplicarla.	Interpretación y análisis: La tabulación y análisis de resultados, de la aplicación de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico e interpretación de imágenes registran un 40,27% de acertabilidad y un 59,73% de no acertabilidad.
Fortalezas: Un 40,27% de acertabilidad.	Debilidades: Un 59,73% de no acertabilidad.

Oportunidades:

De conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, revela la estructura de significados que poseen los estudiantes, con el propósito de establecer aprendizajes interrelacionados, significativos, emotivos, contextualizados y no aislados y arbitrarios.

Amenazas:

Referirse únicamente al significado de la palabra, sin incluir asociaciones entre palabras, conceptos, símbolos, hechos y contextos.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 14

Respuestas de interpretación de imágenes y construcción de significados

Curso	1003	
Pregunta	Acertadas	Incorrectas
1	15	22
2	2	35
3	26	11
4	10	27
5	33	4
6	11	26
7	22	15
8	9	28
9	7	30
10	14	23
Total	149	221
Porcentaje	40,27%	59,73%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Desde el análisis de resultados de la actividad pedagógica se consolidaron gráficamente los porcentajes de acertabilidad como fortalezas y las imprecisiones como posibilidad de mejora (Figura 19).

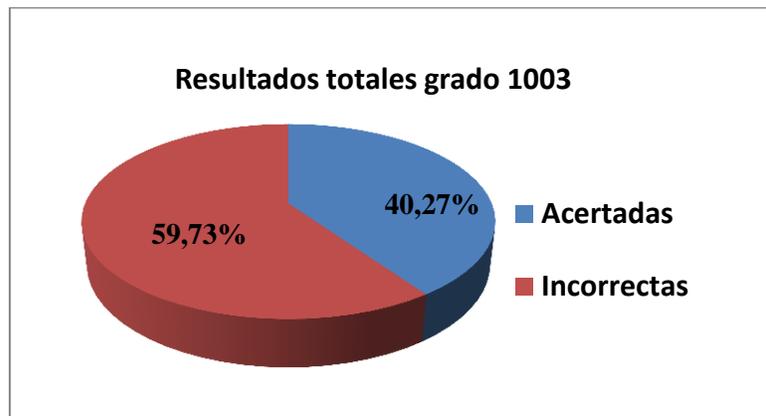


Figura 19. Análisis gráfico, (%) interpretación de imágenes y construcción de significados.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Diario de campo 02

Fecha de aplicación: marzo 7 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, televisor, parlantes de alta voz, USB con los videos y links de internet.

Actividad: Video foro de historia de la filosofía presocrática, mediante dos videos: el primero titulado Del mito al logos –Educatina-, y el segundo titulado -Pensadores griegos 1 y 2-.

Objetivo: Definir, caracterizar y resaltar los aspectos conceptuales más importantes de la filosofía presocrática y de los pensadores más representativos en cuanto al principio constitutivo de las cosas o arjé.

Participantes: Docente de filosofía y 37 estudiantes del grado 1003.

Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada y se muestran en la Tabla 15.

Tabla 15

Historia de la filosofía presocrática y construcción de significados.

<p>Descripción observación: Se desarrolla la herramienta metodológica o sesión didáctica donde se presentan dos vídeos para llevar a cabo el debate de la temática de interés de filosofía presocrática y de los pensadores más representativos en cuanto al principio constitutivo de las cosas o arjé.</p>	<p>Interpretación y análisis: El vídeo foro fue un momento de reflexión y diálogo enriquecedor para quienes participaron en el debate colectivo. Algunos estudiantes comunicaron, intercambiaron experiencias e ideas, formularon preguntas, expusieron situaciones, respondieron preguntas, sintetizaron pensamientos, reflexionaron y cuestionaron.</p>
<p>Fortalezas: Mediante la observación participante del docente de filosofía en el desarrollo del video foro de los dos videos de filosofía presocrática, se puede resaltar la positividad, análisis, crítica y acierto de un 50% en los estudiantes de 1003, en el desarrollo de la actividad de enseñanza y aprendizaje filosófico. El aprendizaje o conocimiento se construye a través de la interacción y negociación de significados; ofrece intercambiar, dialogar y construir conocimientos, tanto en la modalidad presencial como virtual.</p>	<p>Debilidades: El docente observador participante, percibió falencias en un 50% de los estudiantes de 1003, en la participación y asertiva del desarrollo de la actividad de video foro; pues, algunos estudiantes se quedaron en la observación y descripción dinámica de los dos videos, sin mayor trascendencia en la parte analítica, crítica y propositiva.</p>
<p>Oportunidades Ser apoyo en el desarrollo de prácticas educativas, recursos que pueden ser explotados debido al impacto audiovisual, ser dinamismo en la transmisión de información, reforzamiento del conocimiento respecto a un concepto específico, y ser oportunidad de elaboración de videos didácticos con animaciones, colores llamativos, música etc.</p>	<p>Amenazas No ser apoyo en el desarrollo de prácticas educativas, no ser recursos que pueden ser explotados debido al impacto audiovisual, no transmitir la información relevante, no reforzar el conocimiento específico y significativo.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Diario de campo 03

Fecha de aplicación: marzo 14 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, y actividad para 37 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados

Objetivo: Identificar la capacidad interpretativa de imágenes y de construcción de significados de los estudiantes del grado 1003 ante el aprendizaje y desarrollo de la filosofía presocrática y paso de mito a la razón.

Participantes: Estudiantes del grado 1003.

Ampliando la información anterior se relacionan los alcances de la actividad pedagógica desarrollada se muestran en las Tablas 16 y 17.

Tabla 16

Interpretación de imágenes y construcción de significados: 1003.

Descripción observación	Interpretación y análisis
Al iniciar la hora de clase, el docente de filosofía explicó las orientaciones generales de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a los estudiantes de 1003 y procedió a aplicarla.	La tabulación y análisis de resultados, de la aplicación de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico e interpretación de imágenes registran un 67,8% de aciertos y un 32,2% de no aciertos.
Fortalezas Un 67,8% de aciertos	Debilidades Un 32,2% de no aciertos
Oportunidades De conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, revela la estructura de significados que poseen los estudiantes, con el propósito de establecer	Amenazas Referirse únicamente al significado de la palabra, sin incluir asociaciones entre palabras, conceptos, símbolos, hechos y contextos.

aprendizajes interrelacionados, significativos, emotivos, contextualizados y no aislados y arbitrarios.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 17

Respuestas actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia - filosofía presocrática.

Curso	1003	
Pregunta	Acertadas	Incorrectas
1	26	10
2	22	14
3	30	6
4	24	12
5	30	6
6	30	6
7	24	12
8	22	14
9	12	24
10	24	12
Total	244	116
	67,8%	32,2%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Desde el análisis de resultados de la actividad pedagógica se consolidan gráficamente los porcentajes de acertabilidad como fortalezas y las imprecisiones como posibilidad de mejora (Figura 20).



Figura 20. Análisis gráfico, (%) respuestas actividad de interpretación de imágenes y construcción de significados de la historia - filosofía presocrática.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

En cuarta instancia, en el desarrollo de la actividad pedagógica de interpretación de imágenes y construcción de significados se tiene en cuenta los siguientes aspectos indicados en el diario de campo 04.

Diario de campo 04

Fecha de aplicación: abril 25 de 2018.

Hora inicio: 7:25 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, y actividad para 37 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados a partir de una relación en contexto de explicación previa e imágenes de la filosofía clásica y helenística romana.

Objetivo: Interpretar imágenes y construir significados con los estudiantes del grado 1003 de algunos aspectos particulares de filosofía.

Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada y se ilustran en las Tablas 18 y 19.

Tabla 18

Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía: 1003.

<p>Descripción observación</p> <p>Al iniciar la hora de clase, el docente de filosofía explicó las orientaciones generales de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a los estudiantes de 1003 y procedió a aplicarla.</p>	<p>Interpretación y análisis</p> <p>La tabulación y análisis de resultados, de la aplicación de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico e interpretación de imágenes registran un 63,3% de aciertos y un 36,7% de no aciertos.</p>
<p>Fortalezas</p> <p>Un 63,3% de aciertos</p>	<p>Debilidades</p> <p>Un 36,7% de no aciertos.</p>
<p>Oportunidades</p> <p>De conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, revela la estructura de significados que poseen los estudiantes, con el propósito de establecer aprendizajes interrelacionados, significativos, emotivos, contextualizados y no aislados y arbitrarios.</p>	<p>Amenazas</p> <p>Referirse únicamente al significado de la palabra, sin incluir asociaciones entre palabras, conceptos, símbolos, hechos y contextos.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 19

Respuestas actividad de aprendizaje a partir de la interpretación de imágenes y conocimiento semántico de filosofía clásica y helenística romana.

Curso 1003		
Pregunta	Acertadas	Incorrectas
1	24	12
2	28	8
3	22	14
4	20	16
5	24	12

6	16	20
7	26	10
8	26	10
9	16	20
10	26	10
Total	228	132
Porcentaje	63,3%	36,7%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Desde el análisis de resultados de la actividad pedagógica se consolida gráficamente los porcentajes de acertabilidad como fortalezas y las imprecisiones como posibilidad de mejora (Figura 21).



Figura 21. Análisis gráfico, (%) respuestas actividad de aprendizaje a partir de la interpretación de imágenes y conocimiento semántico de filosofía clásica y helenística romana.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

En un quinto momento, en el desarrollo de la actividad pedagógica de construcción de significados en grupo, se tiene en cuenta los siguientes aspectos indicados en el diario de campo 05.

Diario de campo 05

Fecha de aplicación: mayo 7 de 2018.

Hora inicio: 7:250 am.

Hora finalización: 8:20 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, y 6 fotocopias con la actividad de relación, documentos con el tema de filosofía medieval o cristiana, internet y diccionario filosófico.

Actividad: Construcción de significados en grupos de trabajo colaborativo de 6 estudiantes c/u. a partir de lectura previa.

Objetivo: Desarrollar habilidades cognoscitivas, a partir de la interacción social de los estudiantes que compartan su aprendizaje, además reforzar, contrastar y resaltar los aspectos conceptuales más relevantes de la filosofía medieval o cristiana con algunos de sus principales pensadores como legado para la humanidad.

Participantes: Estudiantes del grado 1003.

En el ámbito de la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada y se ilustran en las Tablas 20 y 21.

Tabla 20

Construcción de significados en grupos colaborativos.

Descripción observación	Interpretación y análisis
Al iniciar la hora de clase se les indicó a los estudiantes conformar grupos de 6 personas, se les entregó una fotocopia con el taller de	La actividad se desarrolló con normalidad según las indicaciones pactadas entre estudiantes y docente, y el análisis de

aprendizaje de relación de los enunciados de la columna A buscando la correspondiente explicación o respuesta en la columna B e indicándoles que utilizarán los documentos de consulta de filosofía medieval o cristiana acordados con anterioridad.

resultados expresa un acierto del 61% y un 39% de desacierto en la aplicación del taller evaluación del trabajo en equipo y colaborativo. La mayoría utilizaron libros, fotocopia, internet y diccionario de filosofía para contrastar y precisar respuestas.

Fortalezas

Se observó en la mayoría de los grupos el liderazgo de algunos y la facilidad para concertar y ponerse de acuerdo. Los líderes de cada grupo distribuyeron responsabilidades y funciones para buscar información de las preguntas que generaron dudas.

Oportunidades

La actividad de trabajo en equipo y de trabajo colaborativo, es una técnica de aprendizaje que permite que los estudiantes ejerzan liderazgo, capacidad de argumentar y sustentar los puntos de vista de cada uno, flexibilidad para concertar y generar acuerdos en beneficio común.

Debilidades

Se observó también el facilismo, la falta de responsabilidad y compromiso de una minoría de estudiantes, al no traer documentos de consulta de filosofía medieval o cristiana y al querer distraer y polemizar sin razón.

Amenazas

La modalidad de aprendizaje colaborativo puede disminuir y opacar el desarrollo del talento humano para aquellos estudiantes de temperamento introverso y que se les dificulte exponer y argumentar sus puntos de vista.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 21

Porcentajes total y por pregunta.

Pregunta	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
1	4	2	67%	33%
2	4	2	67%	33%
3	4	2	67%	33%
4	3	3	50%	50%
5	3	3	50%	50%
6	3	3	50%	50%
7	3	3	50%	50%
8	4	2	67%	33%
9	2	4	33%	67%
10	1	5	17%	83%
11	2	4	33%	67%
12	2	4	33%	67%
13	4	2	67%	33%

14	4	2	67%	33%
15	3	3	50%	50%
16	4	2	67%	33%
17	6	0	100%	0%
18	5	1	83%	17%
19	2	4	33%	67%
20	3	3	50%	50%
21	4	2	67%	33%
22	4	2	67%	33%
23	6	0	100%	0%
24	5	1	83%	17%
25	4	2	67%	33%
26	5	1	83%	17%
27	6	0	100%	0%
28	4	2	67%	33%
29	3	3	50%	50%
30	3	3	50%	50%
31	4	2	67%	33%
32	4	2	67%	33%
TOTAL	118	74	61%	39%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

7.1.2.2. Diarios de campo de acciones desarrolladas con 1101

Diario de campo 06

Fecha de aplicación: 31 de enero de 2018.

Hora inicio: 6:30 am.

Hora finalización: 7:25 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.

Actividad: Construcción de significados de algunos aspectos de la filosofía en contexto relacional semántico a partir de lectura individual.

Objetivo: Identificar la construcción de significados en los estudiantes del grado 1101 ante el aprendizaje y desarrollo de la filosofía en secundaria.

Participantes: Docente de filosofía y 34 estudiantes del grado 1101.

Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada y se ilustra en la Tabla 22.

Tabla 22
Construcción de significados de filosofía 1101.

Descripción observación	Interpretación y análisis
Al iniciar la hora de clase, el docente de filosofía explicó las orientaciones generales de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico a los estudiantes de 1101 y procedió a aplicarla.	La tabulación y análisis de resultados, de la aplicación de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico, describe un 45,33% de aciertos y un 54,67% de no aciertos.
Fortalezas Un 45,33% de aciertos.	Debilidades Un 54,67% de no aciertos.
Oportunidades De conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, revela la estructura de significados que poseen los estudiantes, con el propósito de establecer aprendizajes interrelacionados, significativos, emotivos, contextualizados y no aislados y arbitrarios.	Amenazas Referirse únicamente al significado de la palabra, sin incluir asociaciones entre palabras, conceptos, símbolos, hechos y contextos.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Después de la aplicación de la acción pedagógica a los estudiantes en mención se presentan las respuestas correspondientes y porcentajes y se ilustra en la Tabla 23.

Tabla 23
Respuestas: Construcción de significados en filosofía-lectura individual.

Pregunta	Curso 1101	
	Acertadas	Incorrectas
1	17	13
2	26	4
3	15	15
4	6	24
5	2	28

6	19	11
7	21	9
8	15	15
9	4	26
10	11	19
Total	136	164
Porcentaje	45,33%	54,67%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Desde el análisis de resultados de la actividad pedagógica se consolidan gráficamente los porcentajes de acertabilidad como fortalezas y las imprecisiones como posibilidad de mejora (Figura 22).

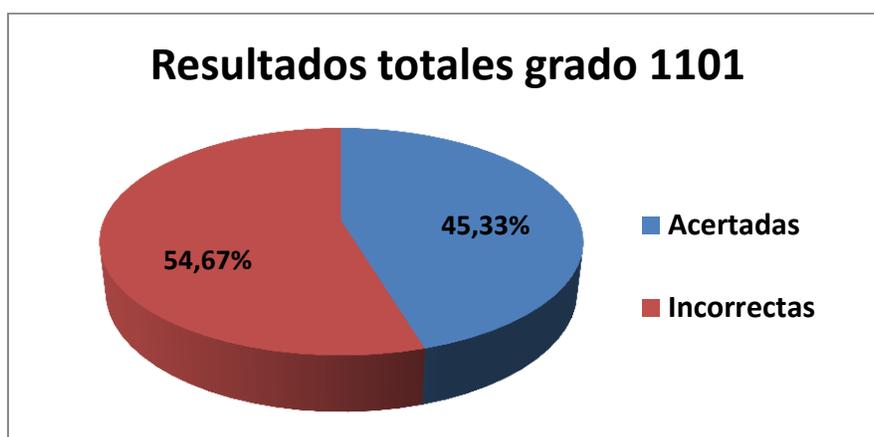


Figura 22. Análisis gráfico, (%) respuestas: Construcción de significados en filosofía-lectura individual.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

En un segundo momento para el curso 1101, en el desarrollo de la actividad pedagógica de video foro, se tiene en cuenta los siguientes aspectos indicados en el diario de campo 07.

Diario de campo 07

Fecha de aplicación: marzo 6 de 2018.

Hora inicio: 8:20 am.

Hora finalización: 9:15 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam, televisor, parlantes de alta voz, USB con los videos o link de internet.

Actividad: Video foro de filosofía renacentista y moderna, mediante dos videos: el primero titulado filosofía del renacimiento -Educatina- y el segundo titulado filosofía moderna – Educatina-.

Objetivo: Argumentar sobre aspectos importantes de la filosofía renacentista, moderna y de algunos de los principales pensadores.

Participantes: Docente de filosofía y 34 estudiantes del grado 1101.

En el contexto de la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada conforme se ilustra en la Tabla 24.

Tabla 24

Argumentación filosófica-renacimiento y moderna 1101.

Descripción observación	Interpretación y análisis
Se desarrolla la herramienta metodológica o sesión didáctica donde se presentan dos videos para llevar a cabo el debate de la temática de interés de filosofía renacentista y moderna.	El vídeo foro fue un momento de reflexión y diálogo enriquecedor para quienes participaron en el debate colectivo.
Fortalezas Algunos estudiantes comunicaron, intercambiaron experiencias e ideas, formularon preguntas, expusieron situaciones, respondieron preguntas, sintetizaron pensamientos, reflexionaron y cuestionaron.	Debilidades El docente observador participante, percibió falencias en un 50% de los estudiantes de 1101, en la participación activa y asertiva del desarrollo de la actividad de video foro; pues, algunos estudiantes se quedaron en la observación y descripción dinámica de los dos videos, sin mayor trascendencia en la parte analítica, crítica y propositiva.
Oportunidades Ser apoyo en el desarrollo de prácticas educativas, recursos que pueden ser explotados debido al impacto audiovisual, ser dinamismo en la transmisión de información,	Amenazas No ser apoyo en el desarrollo prácticas educativas, no ser recursos que pueden ser explotados debido al impacto audiovisual, no transmitir la información relevante, no reforzar

refuerzo del conocimiento respecto a un concepto específico, y ser oportunidad de elaboración de videos didácticos con animaciones, colores llamativos, música etc.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Diario de campo 08

Fecha de aplicación: marzo 20 de 2018.

Hora inicio: 8:20 am.

Hora finalización: 9:15 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.

Actividad: Construir significados a partir de la interpretación de imágenes.

Objetivo: Construir significados a partir de la interpretación de imágenes de algunos aspectos de filosofía moderna.

Participantes: Estudiantes del grado 1101.

Ampliando la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada y se muestra en la Tabla 25.

Tabla 25

Construcción de significados desde imágenes de la filosofía moderna

Descripción observación	Interpretación y análisis
Al iniciar la hora de clase, el docente de filosofía explicó las orientaciones generales de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a los estudiantes de 1101 y procedió a aplicarla.	La tabulación y análisis de resultados, de la aplicación de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico e interpretación de imágenes registran un 62,4% de aciertos y un 37,6% de no aciertos
Fortalezas Un 62,4% de aciertos.	Debilidades Un 37,6% de no aciertos.
Oportunidades De conocer las ideas previas de los sujetos,	Amenazas Referirse únicamente al significado de la palabra, sin incluir asociaciones entre palabras,

antes de iniciar nuevos aprendizajes, revela la estructura de significados que poseen los estudiantes, con el propósito de establecer aprendizajes interrelacionados, significativos, emotivos, contextualizados y no aislados y arbitrarios. conceptos, símbolos, hechos y contextos.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Después de la aplicación de la acción pedagógica a los estudiantes en mención se presentan las respuestas y porcentajes correspondientes que se ilustran en la Tabla 26.

Tabla 26

Respuestas -construcción de significados a partir de la interpretación de imágenes de filosofía moderna.

Curso	1101	
Pregunta	Acertadas	Incorrectas
1	18	16
2	24	10
3	22	12
4	20	14
5	18	16
6	20	14
7	24	10
8	22	12
9	26	8
10	18	16
Total	212	128
Porcentaje	62,4%	37,6%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Desde el análisis de resultados de la actividad pedagógica se consolidan gráficamente los porcentajes de acertabilidad como fortalezas y las imprecisiones como posibilidad de mejora (Figura 23).

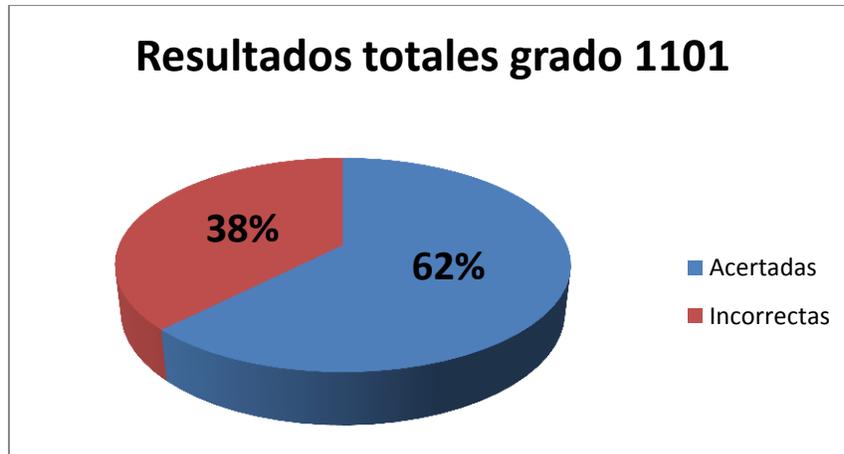


Figura 23. Análisis gráfico, (%) respuestas -construcción de significados a partir de la interpretación de imágenes de filosofía moderna.
Fuente: Elaboración propia, 2018.

En un cuarto momento para el curso 1101, en el desarrollo de la actividad pedagógica de argumentación filosófica, se tiene en cuenta los siguientes aspectos indicados en el diario de campo 09.

Diario de campo 09

Fecha de aplicación: abril 20 de 2018.

Hora inicio: 9:15 am.

Hora finalización: 10:10 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y fotocopias de la actividad para 17 grupos de dos estudiantes.

Actividad: Argumentación filosófica: situación basada en problemas

Objetivo: Construir significados relevantes respecto a la mayoría y minoría de edad desde la filosofía de Kant.

Participantes: Docente de filosofía y 34 estudiantes del grado 1101.

En contexto de la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada como se ilustra en la Tabla 27.

Tabla 27

Argumentación filosófica: situación basada en problemas.

Descripción observación	Interpretación y análisis
<p>El docente facilitador y observador participante, al iniciar la hora de clase, pide el favor de que se organicen en grupos de 2 estudiantes, entrega a cada grupo plan de trabajo detallado y explica los alcances de la actividad.</p>	<p>La actividad se desarrolló con normalidad según las indicaciones pactadas entre estudiantes y docente. La mayoría de las estudiantes hizo una lectura del texto de Kant con detenimiento, análisis, crítica y comentarios propositivos.</p>
<p>Fortalezas</p> <p>El aprendizaje basado en problemas promueve un estudiante crítico, participativo, reflexivo, responsable, comprometido con su proceso de aprendizaje, y capaz de resolver problemas en cualquier contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla el razonamiento eficaz y creativo del estudiante de acuerdo con una base de conocimiento integrada y flexible. -Propicia el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y reflexivo de los actores involucrados; permite identificar necesidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades en búsqueda de soluciones contextualizadas. 	<p>Debilidades</p> <p>En el aprendizaje basado en problemas, el ritmo de avance es considerablemente lento y cubre menos contenidos temáticos que en el tradicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> -A algunos estudiantes no les gusta trabajar en equipo por mucho tiempo y prefieren individual. -Algunos estudiantes no le dan la seriedad e importancia exhaustiva al aprendizaje, restándole interés a las participaciones y al trabajo colaborativo. -El hecho de que algunos estudiantes no estén acostumbrados a discutir abiertamente en forma grupal una determinada situación. - Análisis de problemas y no lista de temas de contenido.
<p>Oportunidades</p> <p>Promover un pensamiento crítico, reflexivo, analítico, responsable, complejo, y comprometido del auto aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer conscientes a los estudiantes del cambio de enseñanza a una nueva didáctica. -La retroalimentación personalizada o grupal a los estudiantes que tengan más problemas con su participación. -El compromiso del docente a ser un auténtico facilitador del aprendizaje, a conocer y escuchar a sus estudiantes, a compartir con ellos la toma de decisiones y a dejar la soberbia del Yo lo sé todo. 	<p>Amenazas</p> <p>Esperar que al final de las discusiones el docente dé las respuestas correctas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que el estudiante perciba como subjetiva la forma en que el docente evalúa la participación. -No apreciar los retos que este método de aprendizaje representa. -La preparación adecuada toma mucho más tiempo que el estilo tradicional. -La complejidad de éste debe estar controlada por el profesor, para evitar que los estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar sólo una parte, como ocurre en ciertas actividades grupales.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Diario de campo 10

Fecha de aplicación: mayo 8 de 2018.

Hora inicio: 8:20 am.

Hora finalización: 9:15 am.

Lugar: Instalaciones del colegio San Josemaría Escrivá de Balaguer, Chía.

Recursos: Computador portátil, video beam y actividad para 34 estudiantes.

Actividad: Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.

Objetivo: Interpretar imágenes y construcción de significados de los estudiantes del grado 1101 desde la lectura crítica de imágenes de algunos aspectos de la filosofía en secundaria.

Participantes: Estudiantes del grado 1101.

Para ampliar la información anterior se especifican los alcances de la actividad pedagógica desarrollada y se ilustra en la Tabla 28.

Tabla 28

Interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea 1101.

Descripción observación	Interpretación y análisis
Al iniciar la hora de clase, el docente de filosofía explicó las orientaciones generales de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico y de interpretación de imágenes a los estudiantes de 1101 y procedió a aplicarla.	La tabulación y análisis de resultados, de la aplicación de la actividad de aprendizaje de conocimiento semántico e interpretación de imágenes registran un 68,8% de aciertos y un 31,2% de no aciertos.
Fortalezas Un 68,8% de aciertos.	Debilidades Un 31,2% de no aciertos
Oportunidades De conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, revela la estructura de significados que poseen los estudiantes, con el propósito de establecer aprendizajes interrelacionados, significativos, emotivos, contextualizados y no aislados y arbitrarios.	Amenazas Referirse únicamente al significado de la palabra, sin incluir asociaciones entre palabras, conceptos, símbolos, hechos y contextos.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Después de la aplicación de la acción pedagógica a los estudiantes en mención se presentan las respuestas correspondientes, como se muestra en la Tabla 29.

Tabla 29

Respuestas interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.

Curso	1101	
Preguntas	Acertadas	Incorrectas
1	28	6
2	24	10
3	24	10
4	20	14
5	22	12
6	20	14
7	28	6
8	22	12
9	24	10
10	22	12
Total	234	106
Porcentaje	68,8%	31,2%

Fuente. Elaboración propia, 2018.

Desde el análisis de resultados de la actividad pedagógica se consolidan gráficamente los porcentajes de acertabilidad como fortalezas y las imprecisiones como posibilidad de mejora (Figura 24).

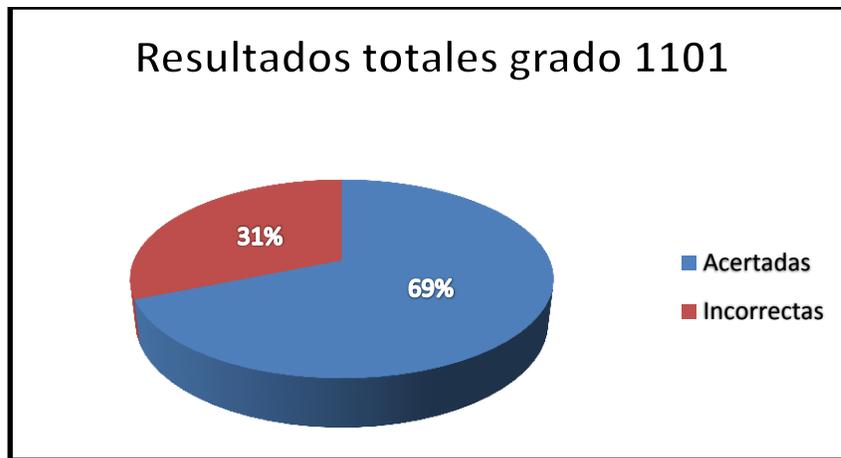


Figura 24. Análisis gráfico, (%) respuestas interpretación de imágenes y construcción de significados de filosofía contemporánea.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

8. ANÁLISIS DE DATOS A PARTIR DE LA RELACIÓN DE INSTRUMENTOS

El impacto del ambiente educativo de resignificación de la memoria semántica fue analizado desde las categorías establecidas: habilidades y destrezas en lectura y escritura básica -prueba diagnóstica-, aprendizaje semántico e interpretación de imágenes, aprendizaje a partir de video foros, aprendizaje basado en trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas -desarrollo e implementación-, cada una de estas acciones mediada por TIC.

En este sentido, para el análisis de las categorías de las actividades pedagógicas indicadas en el párrafo anterior, se tuvo en cuenta el propósito o finalidad con la cual se diseñó, se programó y se aplicó cada aprendizaje:

-Aprendizaje semántico e interpretación de imágenes, cuyo propósito fue el de identificar la capacidad interpretativa de imágenes ligada a la construcción de significados de algunos términos filosóficos relevantes, de la importancia de la filosofía, de filosofía presocrática, de filosofía clásica y helenística romana, de filosofía renacentista y moderna, de filosofía contemporánea y de algunos aspectos de la filosofía en contexto relacional. En este orden de ideas, la interpretación de imágenes y la construcción de significados desde la nueva información

contrastada con los saberes previos del estudiante, permitió la contextualización, comprensión, definición y caracterización general y particular de las unidades temáticas de la enseñanza de la filosofía en secundaria, a través del manejo de sinónimos, antónimos, analogías, definiciones, imágenes, signos y símbolos otorgando resignificatividad a los nuevos referentes conceptuales de los términos, conceptos, ideas, hipótesis, situaciones, contextos y temáticas curriculares indicadas. En consecuencia es una habilidad, capacidad o destreza para realizar una acción, que se aprende y perfecciona con la práctica.

-Aprendizaje mediante el uso de video foros, con objetivo, definir, caracterizar y resaltar los aspectos conceptuales más importantes de la filosofía de cada período, mediante videos de historia de la filosofía presocrática, del mito al logos, de pensadores griegos y principio constitutivo de las cosas o arjé, de filosofía medieval, de filosofía renacentista, de filosofía moderna y de filosofía contemporánea. Los videos se presentaron durante los primeros 25 y 30 minutos de la hora de clase con lo que los estudiantes tomaron nota de los aspectos más relevantes para cada uno y, de algunas inquietudes y dudas al respecto de la temática desarrollada para el debate filosófico.

El conversatorio se desarrolló con normalidad, actitud analítica, crítica y propositiva, permitió expresar las reflexiones personales y colectivas. Tuvo un doble propósito a saber, en primer lugar, enfrentó al joven con un problema filosófico que lo llevó a aclarar algunas de sus ideas y realizar el ejercicio de la escritura donde ordenó sus tesis y sus argumentos. En segundo lugar, al exponer el fruto de su reflexión ante un público, participó en un diálogo en el que aceptó críticas, aclaró interpretaciones equivocadas y, simultáneamente, asumió una actitud crítica ante los demás participantes, evaluó las nuevas ideas y comprendió la necesidad del respeto, la tolerancia y la comunicación honesta en torno al conocimiento. Además, se tomó registro de las

conclusiones, acuerdos, recomendaciones que fueron leídos y socializados al final de la hora de clase. Sin embargo no todos participaron y defendieron sus planteamientos y puntos de vista.

-Aprendizaje basado en trabajo colaborativo y cooperativo, cuyo objetivo, desarrollar habilidades cognoscitivas, a partir de la interacción social de los estudiantes; compartieron su aprendizaje, reforzaron, contrastaron y resaltaron los aspectos conceptuales más relevantes de la filosofía y de los principales pensadores de cada momento o periodo como legado para la humanidad.

Así mismo, la actividad pedagógica se realizó con normalidad en pequeños grupos, comentando saberes previos y de consulta, contrastando con los documentos que tenían a su alcance y acordando alternativa de respuesta. Ahora bien, los aprendices trabajaron en equipo e interactuaron para conseguir un objetivo común –construcción de significados-, se convirtieron en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollaron sus competencias y habilidades, reforzaron sus relaciones interpersonales y les permitió adquirir un aprendizaje significativo. Además, promovieron la comunicación asertiva y el respeto; asumieron responsabilidades paulatinamente; generaron debate y contraste de ideas; fomentaron la creatividad y la utilización de distintos argumentos para explicar las respuestas; facilitaron la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

-Aprendizaje basado en problemas, con objetivo, construir significados relevantes respecto a la mayoría de edad, pensamiento autónomo y servirse por sí mismos desde el texto de Kant ¿qué es ilustración?, para fortalecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva desde la lectura analítica y crítica -de textos filosóficos-, solucionando el interrogante indicado, mediante argumentación escrita y sustentada.

En el desarrollo de la metodología ABP, los alumnos llevaron a cabo un proceso de investigación y creación que culminó con la respuesta a una pregunta, la resolución de un problema o la creación de un producto. Así pues, el desarrollo del acto pedagógico se realizó con normalidad, de lectura comentada, contrastando mayoría de edad 18 años con mayoría de edad, en cuanto autonomía de pensamiento del ser humano para valerse por sí mismos, sin dependencia de otros.

En resumen general, la implementación del ambiente de resignificación de la memoria semántica, es una forma de trabajo didáctico para el desarrollo del sistema de habilidades que forma parte de los contenidos de una disciplina: identificar, describir, comparar, clasificar, explicar, definir e interpretar, con las cuales se tributa al desarrollo de competencias cognitivas en el estudiante, y que propició mediante el desarrollo de las acciones pedagógicas citadas, mejora de las habilidades y destrezas de reconstrucción de significados desde el manejo de sinónimos, antónimos, analogías, metáforas, imágenes, signos, videos, conversatorios, debates, interrogantes, respuestas, interrelaciones y concertaciones otorgando significatividad a los nuevos referentes conceptuales de los términos, conceptos, ideas, hipótesis, situaciones, contextos y temáticas curriculares de filosofía.

Adicionalmente, en la resignificación del conocimiento semántico se evaluó, los sinónimos, definición, caracterización y la descripción coherente de cada imagen y de cada concepto; en video foros, la argumentación lógica, analítica, crítica y creativa oral y escrita; en aprendizaje trabajo colaborativo, la interacción social, el proceso y el producto final; y en aprendizaje basado en problemas, el sustento lógico, analítico, crítico y propositivo de la solución del problema de estudio, es decir la capacidad de los estudiantes para leer comprensivamente y de empoderarse de significados que les permita establecer diferencias y acuerdos con lo que leen y escriben,

como proyección y expresión de la representación lingüística de los estudiantes sobre los objetos, las personas, los eventos, las temáticas, las acciones, las relaciones, entre otros, que son parte del mundo circundante. Por lo tanto la resignificación de la memoria semántica, es la expresión oral o escrita del contenido del lenguaje, de significados léxicos, significados proposicionales, y significados textuales y discursivos.

Lo anterior permitió darle mayor sentido al proceso enseñanza aprendizaje, y por ende fortaleció lectura y escritura crítica, argumentativa, reflexiva, analítica y creativa reflejada en buen rendimiento académico; mejores resultados en lectura crítica de pruebas saber once, en cuanto que en el 2015 se tuvo un promedio institucional de 55 y en 2018 de 59, la mayoría entre 50 y 70, y casos excepcionales sobre 80, y por último, mejoró calidad de vida de los estudiantes de la institución educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer, como sustento del cumplimiento de objetivos.

9. CONCLUSIONES

A partir del objetivo general de proponer un nuevo ambiente de aprendizaje, para mejorar los procesos de lectura y escritura que enriquezcan la construcción de significados de la memoria semántica para resignificar los niveles de argumentación filosófica, se concluyó que la mejor propuesta para ello, de acuerdo con los resultados de la investigación en la que fue evidente que:

1. La neurociencia cognitiva fundamenta y requiere, que el aprendizaje de la memoria semántica se dé desde la inteligencia socioemocional, de actividad placentera y de clima emocional positivo, de aplicación práctica y de adquisición de habilidades creativas útiles para la vida, de aprender a aprender, siendo el alumno el protagonista activo que aprende actuando desde las perspectivas de un mundo cambiante, contextualizado en los auges de la

sociedad del conocimiento y de las TIC. Es por todo ello que la neuroeducación resulta imprescindible en el acto pedagógico.

2. El proceso de resignificación de la memoria semántica es aquel que permite construir y reconstruir, almacenar y acceder a los recuerdos de los significados de los conceptos, a la comprensión de esos recuerdos y a disponer de todo otro conocimiento basado en ideas, que a su vez están soportados en saberes previos, sin tener necesidad de recuperar las experiencias fácticas en las que se obtuvo. Proceso que consiste en develar dicho significado, modificándolo según circunstancias, necesidades e intereses, y, conveniencias e ideologías del aprendiz.
3. La memoria semántica tiende a ser considerada en la actualidad como parte de una dimensión integral de memoria, basada y a partir de los sistemas sensoriales, perceptivos y motrices. Aprendizaje de significados que se organizan de manera jerárquica desde niveles menos inclusivos a niveles más inclusivos, o viceversa, cuya relación que los une es de resignificación y se considera que el conocimiento semántico está representado por conceptos que se asimilan emotivamente de diversas maneras.
4. A parte de los buenos resultados que se obtuvieron, y la evidencia de la mejoría notoria por la implementación del ambiente de aprendizaje de resignificación de la memoria desde las TIC, especialmente desde su contraste, en el aprendizaje semántico, aprendizaje a partir de videos, aprendizaje basado en trabajo colaborativo y aprendizaje basado en problemas, mejoraron captación, atención y motivación, haciendo que fuera más fácil el aprendizaje, más significativo y permanente, de ahí la mediación de las Tecnologías.
5. La argumentación filosófica de los estudiantes en mención mejoró, producto y resultado del proceso de lectura y escritura en diversos contextos -imágenes, videos, metáforas, textos-

relacionados entre sí despertaron mayor interés que los textos literales, mejorando los resultados de las pruebas saber once, por ejemplo: en lectura crítica se pasó de un promedio de 55 en el año 2015 a 59 en el año 2018.

6. Las actividades basadas en problemas fueron conflictivas y generadoras de dificultades en lo individual, pero exitosas en grupos colaborativos en cuanto indagación y concertación de solución a preguntas, dudas, curiosidades e incertidumbres con orientación y acompañamiento del docente.
7. El uso de las tecnologías con orientación y acompañamiento del profesor despierta mayor interés y acercan a los estudiantes a formas diferentes de interactuar y desarrollar el aprendizaje, generando como consecuencia mejores resultados de formación desde la evidente e indispensable mediación TIC en cada una de las acciones desarrolladas.
8. El aprendizaje es individual de acuerdo a posibilidades, intereses y necesidades, pero la construcción de conocimiento es colectivo desde las interacciones de experiencias, estudios, instrucciones, razonamientos y observaciones orientadas a modificar saberes previos, valores o conductas, habilidades y destrezas.
9. Las actividades individuales son tediosas, generadoras de dificultades y por ende no motivan a los estudiantes en el aprendizaje de nuevos saberes, construcción de significados.
10. Los estudiantes mejoran su nivel argumentativo a través de la construcción de significados, de conocimientos, de solución concertada de problemas, de compartir de experiencias, de interacciones e interpretaciones de trabajo colaborativo y/o cooperativo de los integrantes del aula escolar, con base en la información tecnológica, vivencias, saberes previos, contexto social y cuerpo docente.

11. El verdadero aprendizaje es aquel que se adquiere de forma activa, significativa y consciente, mediante acciones mentales y prácticas desarrolladas por el estudiante con orientación y guía docente.
12. La inserción de Tecnologías en educación es clave para alcanzar aprendizajes emotivos, significativos y duraderos. Además constituye una necesidad, porque permite que el alumno adquiera práctica reflexiva, autónoma y enriquecedora, y que puede aprender por diferentes vías, las que facilite la presentación de contenidos.

Teniendo en cuenta lo anterior y además habiendo comprobado en el desarrollo de la investigación a través de las actividades propuestas, que los procesos de enseñanza y aprendizaje se benefician a partir de las relaciones entre la motivación que despiertan las actividades propuestas, cada una mediada por las TIC, en diversos contextos relacionados entre sí porque incentivan el interés de los estudiantes en la construcción de significados y por ende desarrollan más la memoria semántica, y que por tanto, permite mejores niveles de argumentación filosófica. Es por esto, por lo que la propuesta para ***resignificar la memoria semántica en el desarrollo del proceso de argumentación filosófica en estudiantes de la media de la Institución Educativa San Josemaría Escrivá de Balaguer*** corresponde a: mejorar los procesos de lectura y escritura – argumentación filosófica-, a través del desarrollo de acciones pedagógicas significativas que resignifiquen la memoria semántica, como aprendizaje a partir de la construcción, reconstrucción y deconstrucción de significados; aprendizaje a partir de video foros; aprendizaje a partir de interpretación de imágenes; aprendizaje a partir de trabajo colaborativo y cooperativo; y aprendizaje basado en problemas mediados por TIC.

10. PROSPECTIVAS Y RECOMENDACIONES

Proponer actividades de lectura en contextos como los videojuegos, videos que relacionen ideas creativas -imágenes coloridas y textos- en el desarrollo de temas de importancia de la filosofía, y privilegiar la conformación de grupos con acompañamiento del profesor, gestionar las actividades de lectura y escritura que relacionen imágenes, textos y videos, textos siempre en grupos y ojalá no individuales, porque la producción de conocimiento es social y el desarrollo de la memoria semántica es individual pero con acompañamiento, orientación y motivación.

Adicionalmente, en cuanto a recomendaciones es indispensable implementar aula especializada para desarrollar el quehacer pedagógico de la filosofía en la institución educativa, San Josemaría Escrivá de Balaguer, dotada de buenas herramientas TIC, haciendo mantenimiento oportuno de equipos, actualizándolos, con buena conectividad y buena memoria de trabajo, para ampliar y hacer trascender la resignificación de la memoria semántica en pro de excelentes argumentaciones orales y escritas de cualquier temática y contexto curricular de interés.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y. (2010). Definición de Video Beam. Retrieved from <http://deyaniraacosta.blogspot.com/2010/08/definicion-de-video-beam.html>
- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria, 373–381. Retrieved from http://www.academia.edu/8857704/Aprendizaje_y_memoria
- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo.
- Amella, R. (2009). Aprendizaje. Retrieved from <https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje>
- Amicis, F., Hofer, P., & Rockenhaus, F. (2018). Neurociencia. Retrieved from <https://es.wikipedia.org/wiki/Neurociencia>
- Andrade, L. (2002). Construcción social e individual de significados : aportes para su comprensión.

- Aparicio, D. (2016). Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande girón/santander.
- Arango, G. (2018). La resignificación de la docencia. Retrieved from <http://www.eafit.edu.co/proyecto50/aprendizaje/Paginas/resignificaci%C3%B3n-docencia.aspx>
- Arias, W., & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs . Aprendizaje significativo : Un experimento en el curso de historia de la psicología.
- Arteaga, F. (n.d.). Aprendizaje colaborativo: Un reto para la educación contemporánea. Retrieved from <https://www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml>
- AulaPlanetas. (2014). Diez consejos para aplicar el aprendizaje colaborativo en el aula. Retrieved from <http://www.aulaplaneta.com/2014/11/03/recursos-tic/diez-consejos-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula/>
- Austin, T. (n.d.). La Investigación cualitativa. Retrieved from <http://www.lapaginadelprofe.cl/metodo/guiatesis/311categorizar.htm>
- Balderrama, R. (n.d.). Interpretación y Reactividad en la Investigación Cualitativa.
- Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Scielo*. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011&script=sci_arttext
- Bedolla, R. (2009). La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de derecho, de la universidad autónoma de guerrero. Retrieved from http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1163/aprendizaje_como_construccion_de_significados.html
- Bolívar, M. (2009). ¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?, 6.
- Botero, C. (2011). El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros, 1–186.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades.
- Cadena, E. (2012). Plan de Área Filosofía.
- Calzadilla, M. (n.d.). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación.
- Camacho, P., Franco, M., Sandoval, E., Guadalupe, D., & Urdiano, M. (2016). El uso de las mediaciones para resignificar el aprendizaje, 74.

- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano.
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas, 15.
- Ceballos, A., & Ramirez, M. D. (2014). Hacia una resignificación de la evaluación de los aprendizajes desde el modelo pedagógico sociohumanista en la institución educativa santa luisa de marillac.
- Choque, R. (2010). Internet mejora el funcionamiento del cerebro. Retrieved from <http://blog.pucp.edu.pe/blog/raulchoque/2010/01/25/internet-mejora-el-funcionamiento-del-cerebro/>
- Corcelles, M., & Montserrat, C. (2013). *El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato*. (Vol. 1). Barcelona.
- Correa, I., & Ferro, J. (2014). Resignificación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de algunos referentes teóricos desde la reflexión docente.
- Cruz, M. (2011). Impacto de las TIC en los sistemas educativos. Retrieved from <http://www.gestiopolis.com/impacto-de-las-tic-en-los-sistemas-educativos/>
- De la Barrera, M., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10 Número, 18.
- Di Bernardo, J., & Gauna, M. (2005). Determinación de los “estilos de aprendizaje” de los estudiantes de bioquímica como paso inicial en la búsqueda de un aprendizaje significativo ., (9).
- Didácticas, T. (n.d.). Aprendizaje Colaborativo Definición de AC Definición de AC.
- Elizalde, R. (2010). Resignificación del ocio : aportes para un aprendizaje transformacional.
- Estany, A. (2013). La filosofía en el marco de las neurociencias, 56(6), 344–348.
- Fernández, S. (2004). Las TIC en las aulas.
- Gaitán, C., Antonio, E., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media.
- García, F. (2013). METAPHORS OF THE TEACHING OF PHILOSOPHY.
- Gardey, A., & Pérez, J. (2008). Definición de aprendizaje. Retrieved from <http://definicion.de/aprendizaje/>
- Gómez, L. (2009). Documento de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía., 88.

- Gómez, W. (2008). Significado que Le dan los profesores al uso de las tics en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dos instituciones educativas de floridablanca.
- González, J. (2006). La tecnología y el pensamiento del siglo XX. *Revista de Libros*, 528. Retrieved from <https://www.revistadelibros.com/articulos/filosofia-y-tecnologia>
- Gutierrez, A. (2015). Articulación PEI. Retrieved from http://educadigital.cali.gov.co/apr_aprender/index.php/comunicacion/pid/Entrada/8909-articulacion-pei-1
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). Metodología de la Investigación.
- Hernández, O. (2016). Caracterización Poblacional Chía, Cundinamarca, 29.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías : aplicado en el proceso de aprendizaje.
- Hurtado, J. (2000). Metodología de Investigación. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1pC0PzBO3mB-qUH8Z31cm8nDe4l_wraK-/view
- Iglesias, B. (2012). Interpretación de imágenes habilidad esencial en el aprendizaje de las Ciencias morfológicas.
- INTEF. (n.d.). ¿Qué es el ABP? Retrieved from http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/43407/mod_imsdp/content/5/index.html
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. (Editorial Graó, Ed.) (3rd ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- López, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores.
- López, J., & Luján, L. (1998). Filosofía de la tecnología, *XVII*(1877), 5–10.
- López, M. (2013). De las TICs a las TACs : la importancia de crear contenidos educativos digitales From ICTs to the Learning Technologies Knowledge (LTK): the importance of digital educational content, (Dim).
- Ludewig, C. (2000). Universo y muestra, 16. Retrieved from www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/muestreo.pdf
- Lydia, R. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje comunicacionales y didácticas, *22*(3), 349–364.
- Marqués, M., & Osses, S. (2014). Neurociencia y educación: una nueva dimensión en el proceso educativo., 1. Retrieved from https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872014000600018
- Martínez, A. (2004). Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo de las ciencias

- sociales en preparatoria., 98. Retrieved from <http://eprints.uanl.mx/5491/1/1020150021.PDF>
- Medina, D. (2010). Multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina. Retrieved from <http://espejodejade.blogspot.com.co/2008/07/multidisciplina-interdisciplina-y.html>
- Medina, M. (1995). Tecnología y filosofía : más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas, *12*(1993), 205–219.
- Microsoft. (2018). ¿Qué es PowerPoint? Retrieved from <https://products.office.com/es-mx/what-is-powerpoint>
- Monserrat, J. (2010). Sobre la escritura de la filosofía., 39–54.
- Oakeshott, M. (2009). Educación. Retrieved from <https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>
- OCDE. (2012). PISA 2012 Results in Focus. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Patiño, A. (2013). Las neurociencias y las TIC. Retrieved from <https://es.slideshare.net/pedroortiz/9neurociencias-ticdrpatio>
- Perez, J., & Merino, M. (2016). Definición de resignificación. Retrieved from <https://definicion.de/resignificacion/>
- Pobea, M. (n.d.). La encuesta, 14.
- Prado, R. (2011). Conclusión importancia de las tic en educación. Retrieved from <http://reinol.obolog.es/conclusion-importancia-tic-educacion-1243533>
- Psicopedagogía. (2014). Definición de. Retrieved from http://www.psicopedagogia.com/definicion/informatica_educativa.
- Pulpeiro, A. (n.d.). La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas.
- Redacción Educación. (2016). Investigación deja ver el “pobre” nivel de lectura y escritura de “primíparos” del país. Bogotá. Retrieved from <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/investigacion-deja-ver-el-pobre-nivel-de-lectura-y-escri-articulo-617982>
- Rodrigo, L. (2013). El bajo rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en el programa PISA., 404.
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. (Universidad Abierta de Cataluña, Ed.). Universidad Abierta de Cataluña.
- Rodríguez, J. M. (2011). Una experiencia de aprendizaje cooperativo. Retrieved from <https://filopias.wordpress.com/2011/02/22/una-experiencia-de-aprendizaje-cooperativo->

para-filosofia-etica-religion-musica/

- Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo.
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget en la educación.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa, *II*(11), 1–7.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo.
- Romero, S. (2012). El celular una herramienta tic muy poderosa. Retrieved from <https://es.slideshare.net/sandycr/el-celular-una-herramienta-tic-muy-poderosa>
- Romo, A. (n.d.). El enfoque sociocultural del aprendizaje de vygotsky.
- Ros, I., & Lahidalga, M. De. (2008). Moodle , la plataforma para la enseñanza y organización escolar, 1–12.
- Roselli, N. (n.d.). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica, 1–19.
- Ruiz, E., Martínez, N., & Galindo, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Revista de Innovación Educativa*, 4. Retrieved from <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280>
- Salazar, S. (2015). ¿Qué son las tacs? Retrieved from <http://quesonlastacs.blogspot.com/>
- Salcedo, F. (2012). PAPEL DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, *III*, 17–28.
- Sanguinetti, J. J. (2013). La relevancia filosófica de la neurociencia, 8. Retrieved from http://www.academia.edu/4113514/La_relevancia_filos%C3%B3fica_de_la_neurociencia
- Santivajal. (2009). EL DIARIO DE CAMPO PEDAGÓGICO. Retrieved from <https://santivajal.wordpress.com/2009/06/11/el-diario-de-campo-pedagogico/>
- Sentis, F. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna, *20*, 147–191.
- Serrano, A. (2014). Pruebas Tipo Saber : Una propuesta para el mejoramiento de la comprensión de lectura y el desempeño en el área de Lenguaje., 159.
- Significados. (2017). Significado de Investigación. Retrieved from <https://www.significados.com/investigacion/>
- Universidad de Antioquia. (2012). ¿Qué es Prezi? Retrieved from <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/6de0eb58b173356aa9e1a83c80fff071>

/725/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbnxpbmVhLnVkZWZWR1LmNvL2VzdGlsb3MvYXp1bF9jb3Jwb3JhdGl2by5jc3M=/1/contenido/

Universidad de Tolima. (1995). El diario de campo pedagógico, 1–2.

Uribe, O., & Carrillo, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil., 272–285. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265433711017.pdf>

Valencia, N. M. (2003). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados., (2007), 39–63.

Vivas, J., Ana, R., & Coni, G. (2013). La Memoria Semántica . Organización y Desarrollo, 56.

Wenger, R. (2015). Teoría de la argumentación, retórica y hermenéutica, (25), 209–221.

Zangara, A. (2008). Uso de nuevas tecnologías en la educación: una oportunidad para fortalecer la práctica docente. Retrieved from <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/zangara>

12. ANEXOS

ANEXO A. Carta de aceptación de implementación de acciones pedagógicas proyecto de investigación neurociencia y filosofía

