

Universidad de Costa Rica.  
Facultad de Educación.  
Escuela de Formación Docente.  
Departamento de Docencia Universitaria.

La Mirada Invisible: Un estudio sobre el uso de Mediación Virtual en la Escuela de  
Filosofía de la Universidad de Costa Rica.

Trabajo Final de Graduación para optar al grado de  
Licenciado en Docencia Universitaria.

Elaborado por:

Isaac Zúñiga Arias, A87173.

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

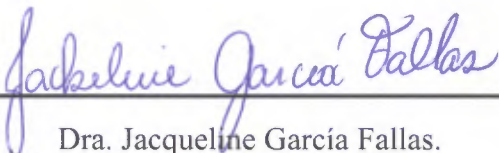
San Pedro de Montes de Oca

San José, Costa Rica

2019.

## TRIBUNAL EXAMINADOR:

Esta investigación fue aprobada por el Tribunal Examinador de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio, como requisito para optar por el grado académico de Licenciado en Docencia Universitaria



---

Dra. Jacqueline García Fallas.

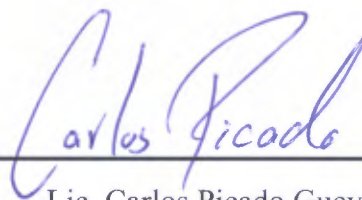
Directora de la tesis.



---

Dra. Patricia Marín Sánchez.

Lectora.



---

Lic. Carlos Picado Guevara.

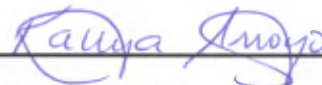
Lector.



---

Dr. Danny Barrantes Acuña.

Lector Externo.



---

M.Sc. Katty Arroyo Guerra.

Presidenta del Tribunal.

## **DEDICATORIA**

En primera instancia quiero dedicar el esfuerzo reflejado en este trabajo a Dios, pues sin Él y su compañía no estaría aquí.

Seguidamente a mis padres, pues qué sería de mi sin ellos y finalmente

Dedico este trabajo a mi abuela María Isabel Bolaños Soto, quien por años me dio su amor y hoy me acompaña desde la otra vida.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la doctora Jacqueline García Fallas, no sólo por las observaciones realizadas durante el proceso de construcción de esta investigación, sino también por la calidez con la que me ha guiado. Además, agradezco a mis lectores, la Dra. Patricia Marín Sánchez y el Lic. Carlos Picado Guevara, pues a partir de sus observaciones, he visto crecer el significado que tiene la educación, así como la exigencia con la que se deben atender estos documentos.

Asimismo, deseo extender mi gratitud hacia el Instituto de Investigación en Educación, así como a su estadística, Melissa Valverde Hernández, pues la puesta en marcha de esta investigación no hubiese sido igual sin la contribución profesional de la que fui objeto, gracias al programa de becas que extienden a la comunidad académica.

Por otro lado, deseo agradecer al profesorado de la Escuela de Filosofía que aceptó participar de este estudio, pues su valentía y ganas de ver crecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía forman parte de esta investigación. Además, deseo agradecer al estudiantado que participó en las entrevistas, pues ellos forman una parte activa de ese deseo por promover una evolución en la enseñanza de la filosofía.

Finalmente, deseo agradecer a Luis Diego Cascante Fallas por ofrecerme su respaldo en todo momento, así como por el cariño del cual he sido objeto; a Adriana por ser la estrella, en cuya luz me he renovado, y finalmente a Alejandra por su compañía a lo largo de mis años de formación universitaria.

## ÍNDICE

Tribunal examinador:.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos .....	iv
Índice de Ilustraciones .....	viii
Índice de Gráficas.....	ix
Índice de tablas .....	x
Indice de abreviaturas .....	xi
Resumen .....	xii
Primer Capítulo: Introducción.....	14
1.1 Justificación.....	14
1.2 Antecedentes.....	17
1.2.1 Antecedentes contextuales .....	17
1.2.2 Antecedentes de Incorporación de Aula Virtual.....	20
1.3 Problema de Investigación.....	22
1.4 Objetivos .....	24
1.4.1 Objetivo General:.....	24
1.4.2 Objetivos Específicos: .....	24
Segundo Capítulo: Marco Teórico .....	25
2.1 La Enseñanza y el Aprendizaje de la Filosofía .....	25
2.2 Tecnologías de la Información y la Comunicación:.....	32
2.2.1. Evolución de la Web.....	34
2.2.1.1. Web 1.0.....	35
2.2.1.2. Web 2.0.....	36
2.2.1.2.1 Moodle: Plataforma para Aula Virtual .....	37
2.2.1.3 Web 3. 0.....	39
2.2.2 Elementos didácticos en los entornos virtuales .....	40
2.2.2.1 Modelos de Enseñanza y de Aprendizaje con uso de TIC.....	41
2.2.2.1.1 <i>E- Learning</i> como modelo de enseñanza y de aprendizaje. ....	41
2.2.2.1.2 El <i>blended Learning</i> o <i>b-learning</i> como modelo de enseñanza y de aprendizaje.....	42
2.2.2.1.3 El <i>m- Learning</i> como modelo de enseñanza y de aprendizaje.....	43

2.2.2.2 Roles del profesorado y el estudiantado en los espacios de enseñanza y de aprendizaje virtuales.....	48
2.2.2.3 La Evaluación: un proceso inherente al hecho educativo .....	51
2.2.2.4 Los Contenidos: el punto de encuentro entre profesorado y estudiantado. ....	53
2.2.3 Influencia demográfica de las TIC a nivel generacional .....	54
Tercer capítulo: Metodología .....	58
3.1 Enfoque de Investigación.....	58
3.2 Tipo de Investigación .....	59
3.3 Caracterización de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. ....	59
3.4 Caracterización de la Población objeto de estudio.....	61
3.5 Instrumentos de Recolección de datos utilizadas.....	64
3.5.1 Entrevista .....	64
3.5.2 Cuestionario .....	67
3.6 Validación y fiabilidad .....	67
3.7 Categorías de la Investigación.....	69
3.8 Triangulación.....	70
Cuarto Capítulo: Presentación y discusión de los resultados. ....	72
4.1 Distribución del profesorado presentado.....	72
4.2 Uso de la herramienta. ....	74
4.3 Dominio técnico e instrumental por parte del profesorado al respecto del uso de Mediación Virtual.....	75
4.4 El punto de vista del profesorado o su idiosincrasia al respecto del uso de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.....	76
4.5 Inclusión de Infraestructura tecnológica como parte del proceso de incorporación de Mediación Virtual.....	77
4.6 Espacios de capacitación y actualización para el estudiantado de filosofía de acuerdo con la perspectiva del profesorado. ....	78
4.7 Las tecnologías usadas por el profesorado durante su ejercicio docente.....	79
4.8 Espacios por medio de los cuales se puede incorporar Mediación Virtual de acuerdo con la perspectiva del profesorado entrevistado. ....	80
4.9 Resultados obtenidos tras las entrevistas con el estudiantado.....	81
4.10 Discusión General sobre los resultados encontrados en la investigación. ....	85
Quinto Capítulo: Orientaciones para implementar Mediación Virtual. ....	99

5.1 Planeamiento .....	100
5.1.1 Política Institucional .....	101
5.1.2 Enfoque Educativo: .....	102
5.1.2.1 E- Learning .....	102
5.1.2.2 Blended Learning .....	103
5.1.2.3 M- Learning .....	103
5.2. Plan Piloto: .....	103
5.2.1 Sensibilización: .....	103
5.3 Implementación de la Estrategia. ....	105
5.3.1 Capacitación y Actualización profesional del profesorado: .....	105
5.3.2 Incorporación de Mediación Virtual por parte del profesorado. ....	107
5.4 Apropiación Institucional: .....	108
Sexto Capítulo: Consideraciones Finales.....	110
6.1 Reflexiones Finales.....	110
6.2 Recomendaciones a la Escuela de Filosofía .....	112
6.3 Líneas de Investigación Futuras .....	113
Referencias bibliográficas .....	114
Anexos.....	125

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Il. 1: Funciones de la Tecnología en el Aula. Basado en Cuen y Ramirez (2013).....	33
Il. 2: Pilares del modelo E- Learning en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Basado en Carnoda y Sánchez (2011). .....	42
Il. 3: Niveles de Virtualidad de un curso. Basado en la Resolución de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica 9374-2016.....	44
Il. 4: Categorías generacionales y su relación con las TIC. Fuente de elaboración propia. ....	56
Il. 5: Triangulación de la Información. Fuente de elaboración propia. ....	71
Il. 6: Matriz para organizar cursos virtuales. Basado en Fabro, Curi, y Costamagna, 2014. ..	88
Il. 7: Proceso de Alfabetización Digital. Fuente de elaboración propia.....	93
Il. 8: Etapas de la Estrategia de incorporación de Mediación Virtual en la Escuela de Filosofía. Fuente de elaboración propia. ....	100



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1 Distribución del profesorado entrevistado de acuerdo con su distribución generacional.. .....	72
Gráfico 2 Uso de la herramienta entre el profesorado entrevistado.....	74
Gráfico 3 Capacitación sobre el uso de Mediación Virtual de acuerdo con la distribución generacional del profesorado entrevistado en la Escuela de Filosofía.....	75
Gráfico 4 Perspectivas del profesorado en cuanto al Acceso a Equipo (Smartphone, laptops, iPad, acceso a internet) tecnológico para favorecer la incorporación de Mediación Virtual en la Escuela de Filosofía. ....	77
Gráfico 5 Perspectivas del profesorado en cuanto a la Capacitación del estudiantado en el uso de Mediación Virtual para favorecer su incorporación en la Escuela de Filosofía.....	78
Gráfico 6 Herramientas usadas por el profesorado de Filosofía durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina. ....	79
Gráfico 7 Perspectiva del profesorado al respecto de incorporación Mediación Virtual durante el primer año de la carrera de Filosofía.....	80
Gráfico 8 Perspectivas sobre espacios que podrían mediar a través de Mediación Virtual.	81

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Ventajas y Desventajas al respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por TIC. .....	46
Tabla 2 Secciones Bach y Lic. en Filosofía. .....	60
Tabla 3 Distribución del Cuerpo Docente de la Escuela de Filosofía de acuerdo con su sexo y grado académico. .....	61
Tabla 4 Distribución del profesorado que integra la muestra de acuerdo con su sexo y grado académico. .....	62
Tabla 5 Tipología de Entrevistas. .....	65
Tabla 6 Dimensiones de la entrevista entre el estudiantado. .....	66
Tabla 7 Categorías de análisis .....	69
Tabla 8 Razones al respecto del desuso de Mediación Virtual por parte del profesorado entrevistado .....	76

## INDICE DE ABREVIATURAS

**CERN** - Consejo Europeo para la Investigación Nuclear.

**FpN** - Filosofía para niños.

**INIE**- Instituto de Investigación en Educación.

**METICS**- Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**MOODLE**- *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

**PROSIC**- Programa sociedad de la información y el conocimiento.

**SRN**- Seminario de Realidad Nacional.

**TIC**- Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**UNESCO**- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## **RESUMEN**

La presente investigación se inscribe dentro de la corriente de indagación que estudia la incorporación pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como catalizador de los procesos de democratización del conocimiento y aprendizaje a lo largo de la vida en los procesos de enseñanza y aprendizaje de formación superior.

En línea con lo anterior, el problema de investigación consiste en determinar cuál ha sido el uso de Mediación Virtual, como entorno de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica. En función de ello, se proponen los siguientes objetivos: caracterizar el uso del Mediación Virtual por parte del profesorado y del estudiantado de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica y contrastarlo como entorno de enseñanza y de aprendizaje con los elementos didácticos correspondientes, asimismo proponer orientaciones para la utilización de esta plataforma como entorno de enseñanza y de aprendizaje, en concordancia con los resultados del trabajo de campo.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó un estudio descriptivo y exploratorio con un enfoque cualitativo en relación con el uso y los puntos de vista u opiniones del profesorado y del estudiantado en relación con el problema de investigación, por esta razón este estudio parte del supuesto de reconocer la perspectiva de la población participante como básica para atender dicho problema, dado que su “mirada” puede ser invisible a otros actores en el proceso de incorporación de las TIC. Para satisfacer esta particularidad se emplearon dos instrumentos de recolección de datos: entrevistas al estudiantado y cuestionarios al profesorado. A partir de ello, se muestra el estado de incorporación de Mediación Virtual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la unidad académica respectiva.

A modo de consideraciones finales, se desea hacer hincapié que el uso de la plataforma de Mediación Virtual debe pasar por un proceso de alfabetización digital entre el profesorado y el estudiantado para incorporar de forma pertinente esta plataforma a los procesos educativos. De tal manera que esto contribuya con la innovación pedagógica que potencia los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

## **PRIMER CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN**

El propósito del siguiente capítulo es mostrar elementos contextuales que permitan hacer referencia al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Filosofía.

Para ello, se presentarán los apartados: justificación, antecedentes de investigación, planteamiento del problema y objetivos de la investigación.

### **1.1 Justificación**

Cada período en la historia de la humanidad ha legado al siguiente una serie de particularidades, en forma de sucesos de trascendencia cultural y/o natural que producen modificaciones en la forma bajo la cual las generaciones futuras se organizan y construyen sus modos de vida.

De acuerdo con lo anterior, la década de los sesenta del siglo pasado legó un sistema de comunicación a través de ordenadores que modificó de manera irreversible el modo de vida de las generaciones que vivieron su irrupción, así como el de quienes acompañarán su frenética evolución.

Este proceso ha dado origen a la categoría de Tecnologías de la Información y la Comunicación, las cuales, como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) suponen:

[...]al mismo tiempo una oportunidad y un desafío, y nos impone la tarea urgente de encontrar para ellas un sentido y uso que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, que fortalezca la colaboración, la creatividad y la distribución más justa del conocimiento científico y que contribuya a una educación más equitativa y de calidad para todos. (2013, p. 10)

En línea con la observación de la UNESCO, se desea explorar las acciones que se han llevado a cabo en el medio local por parte de la Universidad de Costa Rica, en primera instancia, así como por la Escuela de Filosofía para encontrar un propósito y un uso a dichas tecnologías, cuya finalidad sea la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas a través de la construcción y la distribución más justa del conocimiento.

La Universidad de Costa Rica ha implementado una serie de cambios con miras a incluir las TIC como parte de su núcleo de acción, a saber, la docencia, la acción social y la investigación, de tal forma, que estas le permitan automatizar procesos y mejorar la calidad de los programas que integran su razón de ser. A continuación, se reseñarán dos muy significativas, dentro del contexto de esta investigación:

1. La resolución de la Vicerrectoría de Docencia 8458-2009 establece que la Universidad de Costa Rica “apoyará el uso de nuevas tecnologías para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la investigación y acción social...”.

En concordancia con este objetivo, se decide respaldar la implementación de una plataforma de aulas virtuales de carácter institucional, la cual se da a conocer con el nombre de **Mediación Virtual**.

Esta plataforma institucional será el aula virtual de la Universidad de Costa Rica y dará soporte a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan dentro de cada unidad académica, que desee promover una experiencia de este tipo a través de un entorno virtual.

Además, la Vicerrectoría de Docencia delega la responsabilidad sobre la capacitación didáctica del cuerpo docente en el uso de Mediación Virtual en la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS). Dicha unidad es un órgano adscrito a la Vicerrectoría de Docencia.

A consecuencia de lo anterior, en el año 2014 METICS se encontraba trabajando en una actualización del aula virtual llamada **Se'kanè**<sup>1</sup>. La cual mantendría algunos rasgos de Mediación Virtual e implementaría algunas mejoras como, por ejemplo: la gestión automatizada de actividades y espacios de trabajo que se abrirán y cerrarán automáticamente, configuración de fechas y horas deseadas, programación y desarrollo de espacios para videoconferencias por parte de los usuarios y la inclusión de actividades como acertijos, juegos de asociación, actividades de texto, crucigramas, juegos de búsqueda de palabras, entre otras mejoras, sin embargo, la versión final de este proceso no está puesta al servicio de la comunidad universitaria, o al menos no bajo el nombre asignado a la iniciativa.

2. Por otro lado, la Resolución de la Vicerrectoría de Docencia 9371-2016, señala que METICS tendrá los siguientes objetivos:
  - a. Promoción y desarrollo de entornos educativos basados en el uso de TIC.
  - b. Desarrollo y socialización de experiencias e innovaciones pedagógicas apoyadas con TIC.
  - c. Actualización para el desarrollo de la docencia mediada con TIC.

En lo que respecta a la Escuela de Filosofía, la unidad académica ha pasado por un proceso de reforma curricular en la última década (resolución VD-R- 8998- 2013), así como por la creación de un programa de Licenciatura en Enseñanza de la Filosofía, el cual se formaliza en la resolución de la Vicerrectoría de Docencia 9378-2016. Como parte de las prácticas pedagógicas para poner a disposición de los interesados esta última, contempla utilizar en los cursos la plataforma de Mediación Virtual.

Sin embargo, no hay planteamiento pedagógico sobre el uso o significado de las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía desde la Unidad Académica.

---

<sup>1</sup> Esta palabra significa “nuestro trabajo” en Bribri y busca subrayar el papel bidireccional entre docentes y estudiantes.



Por lo tanto, por medio de esta investigación se espera generar un aporte a la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica para reflexionar sobre los alcances y aplicaciones del uso de las herramientas de soporte digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

## **1.2 Antecedentes**

El objetivo del siguiente apartado es presentar, de forma sintética, algunas de las investigaciones que rodean el tema de investigación propuesto. En primera instancia, se mostrarán investigaciones que problematizan la incorporación de las TIC, y seguidamente se detallarán investigaciones que hacen referencia a la incorporación de Aulas Virtuales como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior.

### **1.2.1 Antecedentes contextuales**

De acuerdo con García, las TIC representan una etapa evolutiva en la modalidad de la educación a distancia. Dicha modalidad educativa se caracteriza por:

- a) poco contacto entre docentes y estudiante; b) proceso de enseñanza- aprendizaje que fomenta la autonomía en el estudiante; c) la comunicación mediada a través de plataformas alternativas, y d) la presencia de un centro educativo que estructura el proceso de enseñanza aprendizaje. (2014, p. 30)

Como puede deducirse de la caracterización hecha por García (2014), la incorporación de las TIC dentro de la modalidad de educación a distancia no implica una actitud excluyente al respecto de los espacios de educación presencial, todo lo contrario, pueden converger en los respectivos grados que se consideren pertinentes.

A su vez, es importante tener presente que la mera incorporación de las TIC en los espacios de formación presencial y/o a distancia, no suponen en sí mismas una mejora en las prácticas pedagógicas que se dan en los espacios de formación. En cambio, la verdadera innovación necesita ser acompañada de una planeación didáctica que afecte la forma y el contenido de los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

Bajo esta premisa se empiezan a desarrollar trabajos académicos que pretenden explicar las novedades al respecto de los procesos de enseñanza y del aprendizaje mediados por las TIC por medio de conceptos como: *E-learning*, *Blended Learning*.

Peter van de Pol define el *E-learning* como “la ampliación del entorno de aprendizaje más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales en red” (2008, p.13). El *E-learning* se estructura sobre tres pilares: entorno de aprendizaje, ampliación del entorno de aprendizaje y el uso de tecnologías digitales en la red.

Para Van de Pol el entorno de aprendizaje es “el ámbito en el que tienen lugar las prácticas o actividades significativas de aprendizaje; en que el docente enseña y el estudiante aprende” (2008, p.13). Por medio del entorno de aprendizaje se da la interacción entre docente-estudiantes; estudiantes- estudiantes; y entre estos últimos y los materiales que provee el docente para el adecuado tratamiento de los contenidos a cubrir. El ejemplo más tradicional de entorno de aprendizaje es el aula, aunque también cabe la posibilidad de mencionar otros como, por ejemplo: los laboratorios, los auditorios o campos clínicos, las bibliotecas, entre otros.

El concepto de ampliación del entorno de aprendizaje se refiere “al alcance del proceso de enseñanza y del aprendizaje más allá de sus límites físicos, geográficos y temporales tradicionales” (Van de Pol, 2008, p.15).

Este atributo es especialmente significativo en términos de la posibilidad de prolongar los procesos de enseñanza y de aprendizaje formales a lo largo de la vida, dado que, al supeditar la presencialidad a la formación, los individuos podrían integrar estos procesos formativos con actividades laborales, familiares o de ocio sin que el espacio formativo suponga la exclusión del otro en sentido estricto.

Respecto al termino de tecnologías digitales en red, Van de Pol aclara que “es deliberadamente vago. Incluye la *World Wide Web*, pero también el correo electrónico y los mensajes instantáneos, sea por computadora [...] o a través de teléfonos móviles y muchos otros tipos de conectividad” (2008, p.14).

En vista de la polivalencia conceptual del término está claro que las herramientas TIC a integrar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje serán tan amplias como la imaginación y/o necesidad lo determinen.

Por otro lado, García, Angarta y Velandia. C, en su artículo *Implicaciones pedagógicas del uso de las TICs en la educación superior*, citando a Salinas, definen el *E- learning* como “el uso de tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que asocien adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades” (2013, p.41). Así mismo señalan que existen tres condiciones que deben cumplirse para considerar que una experiencia de enseñanza y de aprendizaje forma parte del *E- learning*:

- a) Que se realice en red.
- b) Que se haga llegar al usuario final a través de medios informáticos de Internet, y
- c) Que esté centrado en la más amplia visión de soluciones de aprendizaje que vayan más allá de los paradigmas tradicionales de la formación. (García et al. 2013, p. 41).

Otra denominación conceptual que otorga significado a las experiencias de enseñanza y del aprendizaje mediadas por TIC es la de *Blended Learning*. Según Alemany, el *Blended Learning* es “aquél diseño docente en el que tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan con objeto de optimizar el proceso de aprendizaje” (2007, p.1). Una particularidad muy favorable de esta modalidad es que mantiene la relación interpersonal o cara a cara. La cual es fundamental porque promueve en los individuos un sentido de pertenencia al sentirse parte de una comunidad de aprendizaje. Con ello, las posibilidades de desarrollar emociones que pueden desencadenar en mayores niveles de motivación aumentan, así como disminuye la posibilidad de desertar del curso.

A modo de ejemplo, Quirós (2018) realiza una investigación descriptiva, donde se propone mostrar los alcances que podría tener la implementación del modelo *Blended Learning* en el proceso de enseñanza y aprendizaje de educación superior. Como parte de sus conclusiones nos indica que el aprendizaje significativo en el estudiantado se puede potenciar de diferentes formas, como por ejemplo: el mayor número de medios de comunicación entre el profesorado y los discentes; el uso de herramientas digitales necesarias en el desarrollo del perfil profesional del discente; la interacción cara a cara entre discentes y entre los discentes y el profesorado, así como por medio de la disposición libre de materiales de estudio para reutilización y revisión del estudiantado.

Como síntesis de este apartado, Barberà y Badia exponen seis dimensiones fundamentales que determinan la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje virtual: “aprender independientemente por medio de recursos digitales, impartir la instrucción virtual mediante el ordenador, aprender virtualmente elaborando proyectos de trabajo, aprender mediante cooperación virtual, aprender mediante discusiones virtuales y aprender mediante la resolución virtual de problemas” (2005, p.1).

### **1.2.2 Antecedentes de Incorporación de Aula Virtual**

En este apartado se recapitularán las experiencias que involucren la incorporación del aula virtual basada en Moodle en los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

Porras detalla su experiencia en el uso del *moodle* en la carrera de Bachillerato en Informática Empresarial en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. La autora define el *moodle* como ‘una herramienta de software libre gratis que ha extendido su uso a nivel mundial por parte de las instituciones educativas’ (2016, p. 55). Añadiendo que “el uso de Moodle para aulas virtuales ha tomado gran auge y se utiliza cada vez más a nivel superior. La UCR basa su mediación virtual en esta plataforma para todos los cursos y talleres que lo requieran” (2016, p. 59).

A este respecto, Barberà y Badia consideran que el aula virtual “se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado y también diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula” (2005, p.1).

Arguedas y Salazar realizaron una investigación en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica sobre el uso de la plataforma *moodle* en el curso de Física Moderna. Uno de los aportes más significativos de esa investigación es la necesidad de que:

En el proceso de desarrollo de un curso virtual se requiere del trabajo articulado de un grupo de profesionales, tales como tutores, encargados de cátedra, especialistas del tema, asesores curriculares [...] productores académicos y diseñadores gráficos [...] con el fin de elaborar un producto de calidad que ayude a propiciar el aprendizaje de los contenidos del curso. (2013, p.12)

Lo anterior es pertinente por cuanto indica la necesidad de que el profesorado busque y sea apoyado por la unidad académica respectiva. En aras de conformar un entorno de aprendizaje que potencia la adquisición de los contenidos por parte del estudiantado, así como el empoderamiento de la herramienta por parte del profesorado encargado de la experiencia de enseñanza y del aprendizaje.

Reyes analiza el diseño e implementación del aula virtual a partir de la observación que hizo sobre la enseñanza de los sistemas operativos en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. La autora considera fundamental que el aula virtual:

[...]permita el intercambio fluido de ideas y temas entre estudiantes y el docente, más allá del horario dedicado a la asignatura, todo ello a fin de reforzar conceptos y mantener vivo el interés y la motivación por la investigación en los contenidos de la asignatura (2008, p. 3)

Desde la perspectiva de Scagnoli, el aula virtual involucra más que un mecanismo para la transmisión de información, sino que deber ser un espacio en donde las actividades de aprendizaje fomenten la interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos y evaluación de la clase. Además, propone una serie de herramientas fundamentales que componen un espacio de este tipo “distribución de la información, intercambio, aplicación y experimentación, evaluación y seguridad y confiabilidad en el sistema” (2001, p. 3/3).

A modo de cierre se puede indicar que la incorporación de un Aula Virtual implica un arduo proceso de planificación didáctica, de tal forma, que se puedan estructurar un entorno de enseñanza y de aprendizaje que potencia las interacciones entre el profesorado y el estudiantado en torno a los contenidos.

### **1.3 Problema de Investigación**

Resulta indiscutible el hecho de que la incorporación de las TIC en los espacios de desarrollo humano ha resultado en un motor de cambio en la forma en que se gestionan nuestras actividades diarias y se construyen algunas de nuestras experiencias.

Se pueden encontrar iniciativas que promueven la incorporación de estas herramientas como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, como ha quedado en evidencia a través de las resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica. Estas iniciativas promueven la constitución de un entorno de enseñanza y de aprendizaje llamado Mediación Virtual, por medio del cual se espera generar transformaciones que permitan un mayor índice de desarrollo y socialización de experiencias pedagógicas de carácter superior.

Sin embargo, el hecho de que existan esta clase de iniciativas por parte de la administración central de la Universidad de Costa Rica, no significa que cada una de las unidades académicas de la Universidad hayan establecido una línea didáctica que permita ubicar a Mediación Virtual como parte del ejercicio docente del profesorado, como ha quedado en evidencia en el caso de la Escuela de Filosofía en la resolución VD-R- 8998- 2013, donde se autoriza el nuevo plan de estudio de Bachillerato y Licenciatura en Filosofía , en el currículo de la Escuela de Filosofía, así como, en la resolución de la Vicerrectoría de Docencia 9378-2016, donde se formaliza la apertura de la Licenciatura en Enseñanza de la Filosofía, por lo tanto, esta investigación se ha propuesto investigar el siguiente problema: ¿cuál ha sido el uso de Mediación Virtual, como entorno de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica?

Para construir una respuesta a esta problemática se trabajó a partir de los puntos de vista del profesorado y del estudiantado en relación con su experiencia y conocimiento sobre el uso de la plataforma de Mediación Virtual, cuyas miradas son protagónicas para describir este fenómeno educativo porque su rol termina siendo fundamental para la finalidad de esta investigación en el campo de la filosófica, brindándole una oportunidad para su aporte sea visibilizado.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo General:**

Analizar la incorporación de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.

### **1.4.2 Objetivos Específicos:**

- Caracterizar el uso del Mediación Virtual por parte del cuerpo docente y del estudiantado de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.
- Contrastar el uso de Mediación virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje con los elementos didácticos correspondientes.
- Proponer orientaciones para la utilización de Mediación virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje, en concordancia con los resultados que produzca esta investigación.



## SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

### 2.1 La Enseñanza y el Aprendizaje de la Filosofía

En vista de que el problema principal de esta investigación versa sobre la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía, es pertinente entablar algunas consideraciones al respecto de la segunda con el propósito de encarrillar la incorporación de las TIC dentro de la didáctica de la Filosofía. Estas consideraciones no pretenden examinar de manera exhaustiva el debate al respecto de cuál enfoque sea mejor para acometer los procesos de enseñanza y del aprendizaje de la disciplina, sino contextualizar el campo de acción de su didáctica.

Hay, por lo menos, tres formas de acercarse a los procesos de enseñanza y del aprendizaje de la Filosofía. Dos de ellos son de carácter tradicional (González y Stigol, 2012 y Galzacorta, 2016). El primero sería el enfoque histórico, para el cual, el conocimiento de la Historia de la Filosofía es condición necesaria para la práctica filosófica. Mientras que el segundo sería el enfoque temático, el cual subraya que hacer y enseñar filosofía es diferente de enseñar historia de la filosofía, dado que lo importante es atender los problemas propios de la disciplina que se suscitan en el presente. González y Stigol (2012) complementan esta observación argumentando que estos enfoques responden a dos tradiciones distintas de ver la filosofía, una de carácter analítico, para la cual la filosofía debe ser desarrollada y enseñada sin acentuar el papel de su historia de manera sistemática y robusta, para centrarse en cambio, en los problemas más significativos de la disciplina. Mientras que, en la acera opuesta se encuentra la tradición continental que estima imperativa la observancia y estudio de la historia de la filosofía, pues ello permite comprender apropiadamente los problemas y tesis filosóficas.

Consecuentemente, cada uno de estos enfoques impone una serie de acciones en el quehacer filosófico.

Cuando se enseña filosofía bajo el enfoque histórico interesa mostrar y exponer sistemáticamente, de acuerdo con Galzacorta “el carácter idiosincrático de los textos, de descubrir la peculiaridad de los problemas filosóficos y de los criterios de verdad y racionalidad vigentes en otros tiempos y su diferencia con los nuestros” (2016, p.60). Así pues, para llevar a cabo esto es necesario empaparse del contexto, cultural, social, económico y lingüístico del autor, para así determinar sus intenciones.

En cambio, cuando se trabaja bajo el enfoque temático la lectura de los textos “se debe centrar en el análisis y la discusión de las respuestas que los filósofos del pasado dieron a esos problemas comunes, tratando de discernir en esas respuestas elementos relevantes para nuestros propios intentos de solucionar esas cuestiones” (Galzacorta, 2016, p.65). En otras palabras, el interés por analizar y estudiar la historia de la filosofía se justifica en la medida en que se busque mejorar nuestra situación presente.

A su vez, ninguno de estos dos enfoques escapa a la crítica, pues parafraseando a Galzacorta (2016), al enfoque de carácter histórico se le cuestiona el hecho de desligar la filosofía de toda responsabilidad sobre los problemas que aquejan el presente para sumergirla en una doxografía erudita. Mientras que, al otro extremo se le cuestiona la fiabilidad con la que asume los textos, ya que en su intento de relacionarlos con los ejes temáticos asumidos deforma los textos y las intenciones de sus autores a base de artilugios y anacronismos, pues en su intento de encontrar en las y los filósofos del pasado algo relevante para los problemas actuales, así como errores en sus argumentos que se hayan extendido hasta el presente para refutarlos, evaden el estudio de las condiciones sociales, culturales, lingüísticas y económicas en que se constituyeron tales sistemas de pensamiento.

Como podrá observarse, la diferencia entre estos enfoques radica en su acercamiento a la Historia de la Filosofía, sin embargo, también poseen un punto de encuentro.

Dicho punto de encuentro, en el caso de algunos de los sistemas de enseñanza y del aprendizaje de la filosofía a nivel superior en Latinoamérica, resulta pintoresco, dado que organizan el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía a partir del estudio de la filosofía occidental europea. De acuerdo con León:

Se le pide a la filosofía latinoamericana que se acerque a la “madurez” europea-occidental. La idea de una normalidad en el discurso filosófico es cerrada, marginante, excluyente de cualquier otro tipo de filosofía que no sea la europea-occidental. Ésta es el modelo, el parámetro a seguir de lo que es filosofía. Una reflexión no puede ser normal sino cumple con los requisitos que de antemano se le han establecido, sino se adapta a la norma.

La categoría de normalidad que se establece le permite- al filósofo de mentalidad europea- distinguir entre la filosofía y los eclecticismos que no merecen llevar ese nombre. (2012, p.87)

Centrar el foco de atención del quehacer filosófico de esta forma excluye una vasta cantidad de sistemas de pensamiento, cuyas formas de relacionarse con el entorno y el factor humano son igual de valiosas, que las planteadas por la tradición europea occidental, como lo son las tradiciones de pensamiento basadas en el confucianismo, hinduismo, en la cultura árabe y desde luego, en las poblaciones autóctonas de Latinoamérica. Sin lugar a duda, el proceso de colonización del continente americano juega un papel fundamental para entender por qué se organiza la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía de esta manera.

Hasta el momento, se han planteado observaciones al respecto de los enfoques tradicionales de la enseñanza y del aprendizaje de la Filosofía en los espacios de educación superior, sin embargo, se ha de dar cuenta de un tercer enfoque.

Este tercer enfoque sería el enfoque de la pedagogía crítica, el cual busca promover la formación filosófica a partir del reconocimiento de la subjetividad del educando, de tal modo que esto le permita la construcción de conocimiento, así como la transformación de su esfera individual y social.

Sin lugar a duda a nivel latinoamericano, Paulo Freire es el referente de este posicionamiento pedagógico, pues él consideraba que:

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada. (2005, p.94)

Como puede verse, el propósito de este enfoque pedagógico no está puesto en la transmisión de contenidos. Antes, se busca que sean los educandos quienes construyen sus propias problemáticas por medio de su interacción con el mundo. A partir de ese reconocimiento se iniciará con el proceso de construcción de conocimiento, de tal modo que esto no sólo les permita resolver la problemática planteada, sino también transformar las estructuras sociales imperantes en su entorno.

A nivel filosófico propiamente dicho, se puede encontrar una ramificación metodológica de este enfoque en el programa de Filosofía para Niños- FpN-, creado por Matthew Lipman en 1970 para estimular en el pensamiento crítico y complejo desde edades muy tempranas.

Para Lipman (2011)<sup>2</sup>, el programa de FpN supone una reconstrucción de la filosofía, pues se requiere que “grandes bloques de pensamiento filosófico sean desglosados en ideas centrales, de tal modo, que puedan ajustarse al contexto de los niños”. De acuerdo con lo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como filosofar gira en torno a la construcción y desarrollo de preguntas pertinentes a la disciplina, cuya respuesta será construida a partir de una comunidad de indagación.

France<sup>3</sup> ofrece una excelente descripción metodológica al respecto de la puesta a punto del programa de filosofía para niños en las aulas:

[...] el programa de filosofía para niños consiste en leer una novela de carácter filosófico, donde se encuentran situaciones ambiguas y paradójicas, así como conceptos. El propósito de esas ambigüedades y paradojas es suscitar la curiosidad entre los niños para motivarles a hacer preguntas, que quieran discutir dentro de la comunidad de indagación. (2018, p.309)

En concordancia con esto, el programa de FpN no pretende estabilizar la actividad filosófica por medio de la revisión sistemática de su historia y/o de ejes temáticos predefinidos por la contingencia o la tradición, sino que acentúa la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina por medio de la interrogación, la deliberación y la controversia. Esto “empodera a los niños sobre su aprendizaje y les otorga una motivación intrínseca para discutir entre sí las preguntas formuladas” (France, 2018, p. 309).

A modo de síntesis sobre estas ideas, Kohan señala que, “la filosofía no viene de afuera, ya lista, para que un docente la disponga para los niños, sino que es una actividad que se realiza en un ser-haciendo juntamente con ellos” (2015, p. 148).

---

<sup>2</sup> La referencia sobre Lipman está escrita en inglés, lo que presentan es una traducción propia sobre su pensamiento.

<sup>3</sup> El texto original de France está en inglés, por lo cual, las citas presentadas son traducciones propias sobre su pensamiento.

Además de las características metodológicas descritas por France (2018), el programa de FpN trae consigo otras particularidades.

Entre las que destacan, el hecho de desplazar la imagen del profesor que sabe y tiene dominio de su conocimiento, por la de un orientador que reconoce en el otro a un interlocutor con mucho que aportar. Al mismo tiempo, el docente no busca censurar opiniones, sino más bien retomar aquellas, en cuya base estén inmersos supuestos erróneos o ligeros.

La propuesta metodológica empleada por el programa de FpN está inspirada en la metodología del mismo Sócrates, quien como parte de su ejercicio filosófico gustaba de reunirse con personas y a partir de una serie de preguntas, derivar grandes conversaciones filosóficas, cuyo propósito era generar conciencia entre las personas sobre su ignorancia para luego comenzar la búsqueda de la sabiduría, la cual no es una posesión, sino un proceso, por lo tanto, el programa de FpN no le es espurio ni a la filosofía, ni a las capacidades de las personas para construir pensamientos.

En vista de ello, entre más pronto se dé inicio con los procesos para promover el pensamiento crítico, la investigación al respecto de preguntas filosóficas y la construcción de juicios razonables, se tendrán mayores probabilidades de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y reactivos ante las condiciones que rodean su desarrollo personal y colectivo dentro de la cultura.

Desde luego, que esto genera reacciones a lo interno del statu quo, cuyas bondades no siempre cubren a todos por igual, a pesar de la irreverente imagen que flagela los sentidos en forma de rostros humanos y de un medio ambiente cada vez más azolado.

Dado que el programa de FpN busca promover los espacios de construcción de pensamiento crítico y complejo, ha recibido una serie de críticas de sectores conservadores.

Dentro de estas vale la pena destacar, según Gregory (2011), las que provienen de:

[...]sectores religiosos y sociales conservadores, que no desean que los niños cuestionen valores tradicionales; psicopedagogos, que consideran que ciertas etapas del pensamiento no se han alcanzado en la niñez; filósofos, que consideran a la filosofía como una disciplina teórica y exegética; teóricos, que consideran que el programa de FpN es condescendiente y finalmente por pensadores postmodernos, los cuales ven el programa como cientificista e imperialista” p. 199

A pesar de estas objeciones, el programa ha continuado su desarrollo en ámbitos escolares y universitarios como una opción eficiente de la enseñanza de la filosofía, como lo muestran asociaciones como SAPERE y PLATO, que se basan en las ideas de Lipman.

Si bien, el propósito de esta investigación no versa sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, ni sobre la promoción de un enfoque en particular, se considera oportuno ofrecer, de manera sintética, al lector un acercamiento a tres enfoques de la didáctica de la filosofía que pueden ser implementados en la docencia en educación universitaria.

Como preámbulo de cierre, vale la pena enfatizar nuevamente que el propósito de esta sección no ha sido valorar cuál enfoque es mejor para dar forma a los procesos de enseñanza y del aprendizaje de la filosofía, ni tampoco valorar la idoneidad de estructurar el contenido de estos procesos de manera eurocéntrica y /o monocultural, antes, el objetivo de este inciso ha sido mostrar el campo de acción que permea la didáctica de la filosofía.

Lo dicho hasta el momento también amerita tomar en cuenta la necesidad que tendría el profesorado que integra la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, por actualizar los contenidos para trabajar en cada uno de sus cursos, de tal modo, que el estudiantado tenga una perspectiva lo suficientemente robusta sobre las distintas formas en las que se puede asumir el ejercicio de la filosofía.

A modo de cierre, es importante hacer notar que todos los posicionamientos que se tomen al respecto del hecho educativo trascienden de la esfera teórica hacia la práctica, dado que uno u otro enfoque permite la organización didáctica para formar el tipo de profesional que se producirá de cara al mercado laboral, así como a los criterios de legitimación al respecto de quienes son aptos para hacer filosofía como formación básica.

## **2.2 Tecnologías de la Información y la Comunicación:**

Si contextualizar los enfoques de enseñanza y del aprendizaje de la Filosofía resultaba un esfuerzo necesario, de igual forma lo es delimitar lo que entendemos por Tecnologías de la Información y la Comunicación para no engrosar nuestra perspectiva con imágenes que no corresponden al propósito de este documento. Es así como siguiendo a Cuen y Ramírez se entiende por TIC “las herramientas y aplicaciones informáticas para generar, almacenar, transmitir y distribuir información, contribuyendo así al desarrollo de nuevas habilidades y competencias” (2013, p.3)

Fruto de esta definición, queda claro que al hablar de Tecnologías de la Información y la Comunicación en esta investigación se hace referencia a aquellas, cuya base sea el soporte digital y/o la digitalización, cuyo propósito es favorecer la posibilidad de las personas de mejorar su calidad de vida.



Estos autores proponen cinco funciones de estas tecnologías dentro del ámbito pedagógico, las cuales se presentan de la siguiente forma:



II. 1: Funciones de la Tecnología en el Aula. Basado en Cuen y Ramirez (2013).

Si bien, se han tomado prestadas esas cinco categorías de Cuen y Ramírez (2013), se tomará un ligero margen de distancia del contenido que ellos sugieren para cada una de ellas, de tal modo, que esto permita adaptar cada una de ellas en lo que corresponda.

- 1. Motivación:** Ese fenómeno se suscita a través de dos hechos, el primero tiene que ver con la gran cantidad de opciones para que los usuarios puedan interactuar entre sí, lo cual facilita la retroalimentación por parte de públicos diversos, así como con los contenidos propios de la disciplina filosófica por medio de la actualización y revisión constante de las distintas fuentes de información. Esto facilita la asimilación de la información y construcción de conocimiento. Por otro lado, el segundo aspecto deriva del mayor involucramiento del usuario en su proceso formativo, pues debe de buscar y sistematizar información, en vez de recibirla.
- 2. Archivo:** Las herramientas de soporte digital ofrecen una inmensa gama de posibilidades para que los usuarios almacenen la información que estiman valiosa, como, por ejemplo: dispositivos de hardware, como las USB o los discos duros de almacenamiento interno o portátiles. También se encuentran los dispositivos de almacenamiento virtual – nube-, entre los que destacan Google Drive, Dropbox, OneDrive, ¡Cloud, entre otras opciones. La utilidad de estas alternativas de archivo yace sobre la posibilidad de recuperar la información para atender las necesidades formativas pertinentes.

- 3. Práctica:** Por medio de las TIC, el profesorado dispone de una mayor gama de opciones para promover una serie de ejercicios y prácticas que les permitan a sus estudiantes aprender haciendo a través de la aplicación y/o la creación, dado que el estudiantado puede elaborar productos digitales, como materiales de apoyo para su aprendizaje; además de publicar sus producciones en formatos alternativos al físico. En el caso de la didáctica filosófica, se agradecen todas aquellas actividades que amplíen las zonas para el debate y la discusión crítica, como pueden ser los foros de discusión, wikis, blogs, entre otros.
- 4. Evaluación:** En vista de que, el propósito de la evaluación es emitir juicios de valor al respecto de la relación entre desempeño del estudiantado y la construcción de conocimiento a través de los contenidos propuestos para cada unidad temática, las TIC ofrecen una serie de posibilidades que permiten maximizar la recopilación de información, de tal modo, que el profesorado pueda emitir un juicio integral sobre la relación mencionada.
- 5. Entorno:** El hecho de que se pueda encontrar una serie de aplicaciones de carácter educativo con soporte digital permite ofrecer una gran cantidad de escenarios, bien sean informáticos, multimedia y telemáticos, para que los discentes puedan expresar y crear una serie de productos educativos.

### **2.2.1. Evolución de la Web**

Así como resulta importante asignar funciones a las TIC dentro del ámbito educativo para facilitar su inserción en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de carácter filosófico, también reviste de importancia analizar la evolución de la web<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A este respecto, es importante realizar una distinción de carácter analítico entre los conceptos de internet y web, pues no son sinónimos. El internet es una red de dispositivos que se enlazan entre sí a través de tecnologías de hardware y aplicaciones de software para compartir recursos, enviar información y comunicarse, entre otras posibilidades. Mientras que la world wide web o www, hace referencia a todos aquellos elementos, aplicaciones y programas que utilizan internet para sus procesos de comunicación. Dicho de otro modo, el internet es equivalente a una autopista, mientras que las Webs son los vehículos que transitan por el. (2012)

El nacimiento de ésta fue en 1990 a cargo del británico Tim Berners – Lee y Robert Cailliau, mientras trabajaban en el Consejo Europeo para la Investigación Nuclear – CERN-, en Ginebra, Suiza.

La creación de la web supuso un catalizador de crecimiento para Internet, no sólo en lo que se refiere al almacenamiento y distribución de la información, sino también, en cuanto a la hospitalidad para navegar a través de la información. Así las cosas, se podría decir que la inserción de la web supone la aparición de una nueva piel en la cultura, la cual ha pasado por las siguientes etapas evolutivas:

#### **2.2.1.1. Web 1.0**

De acuerdo con Becerril et al (2012), la característica más significativa de la Web 1.0 es:

[...]el uso de páginas web estáticas que no permiten, en su generalidad, la participación de los usuarios en su elaboración, debido a esto son en su mayoría elaboradas por especialistas y sólo se puede publicar lo que estas personas consideren importante o digno de ser colocado. (p.23)

A pesar de que las páginas Web 1.0 fuesen rígidas, en cuanto al acceso de comentarios ajenos al de su propietario, el uso del hipertexto permitía a los usuarios relacionar documentos entre sí, lo que promovía la comunicación y la construcción de conocimiento. Los estandartes de comunicación en esta etapa son el correo electrónico y los chats.

En términos pedagógicos, esta caracterización de la Web 1.0 sugiere un espacio de enseñanza y de aprendizaje tradicional, donde el usuario recibe contenido que luego trabaja de acuerdo con las necesidades que debe satisfacer. Asimismo, el hecho de que la comunicación fuese unidireccional y restringida impedía el surgimiento de comunidades de aprendizaje, elemento indispensable en muchas de las propuestas didácticas que engloban el siglo XXI.

Un excelente ejemplo de la Web 1.0, lo ofrece el portal de búsqueda filosófico, lechuza<sup>5</sup>, cuya interfaz de navegación, de acuerdo con la descripción que se ofrece en la página Web, es sencilla y está predeterminada a la búsqueda de documentos de interés filosófico como, por ejemplo: libros, artículos de revistas, sitios de internet, entre otros.

Finalmente, de acuerdo con Becerril et al. (2012), lo que diferencia a la Web 1.0 de la Web 2.0 es “el momento en que los usuarios empezaron a colaborar en la publicación de los contenidos de las páginas web” (p.24).

#### **2.2.1.2. Web 2.0**

El concepto de Web 2.0 surgió en el año 2004 y fue acuñado por Tim O’Reilly. Su aparición se debió al surgimiento de una nueva generación de tecnologías y aplicaciones interactivas online, que le permiten al usuario organizar y participar en la construcción de la información. De acuerdo con Küster y Hernández, las tecnologías y aplicaciones de la Web 2.0 “permiten la fácil publicación, edición y difusión de contenidos, así como la creación de redes personales y comunidades en línea” (2013, p.104).

Las herramientas y tecnologías digitales que integran este concepto privilegian la interacción y la colaboración entre los usuarios, de tal forma que estos sean co- autores en la producción y publicación de contenidos digitales, al mismo tiempo que, acortan las distancias físicas y temporales entre los usuarios participantes.

El ejemplo más notable de esta etapa, de acuerdo con Küster y Hernández (2013), es la wiki<sup>6</sup>,cuya abanderada número uno es Wikipedia. Sin embargo, también hay otros ejemplos notables, como las redes sociales- YouTube, Facebook, Twitter-, los foros de discusión, y las aulas virtuales, como Moodle.

---

<sup>5</sup> [www.lechuza.org](http://www.lechuza.org)

<sup>6</sup> Una wiki es una página que permite la edición colaborativa de contenido digital al respecto de un tema de interés sin que haga falta la supervisión y revisión de agente especializado para publicar el contenido (Becerril et al 2012).

A partir de lo descrito sobre la Web 2.0, se puede observar cómo esta etapa evolutiva de la Web puede transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que se dejarían de usar la red como un repositorio de información y como un mecanismo de comunicación asincrónico para transformarlo en un espacio, donde el estudiantado comience a ser protagonista de su aprendizaje a través a la construcción de conocimiento de forma colaborativa, mientras desarrolla habilidades de comunicación, empatía y argumentación de opiniones. Además, el profesorado deja de ser un repositorio de información para transformarse en un facilitador del proceso de formación.

Anteriormente, se había mencionado como uno de los ejemplos de la Web 2.0 a la plataforma Moodle. Esta plataforma reviste de una capital importancia dentro de esta investigación, pues sobre ella se asienta Mediación Virtual, es decir, el aula virtual oficial de la Universidad de Costa Rica, por lo cual se le dedicará un inciso específico con la intención de explyar sus características.

#### **2.2.1.2.1 Moodle: Plataforma para Aula Virtual**

*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, en lo sucesivo Moodle, es una plataforma virtual que busca favorecer la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Universidades por medio de la creación de ambientes virtuales de enseñanza y de aprendizaje en línea, cuyo formato es el de Aula Virtual.

De acuerdo con la página oficial de Moodle<sup>7</sup>, “Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados”, y para ello dispone de una serie de herramientas centradas en el estudiante, así como en el trabajo colaborativo.

---

<sup>7</sup> <https://moodle.org/?lang=es>

El diseño y desarrollo de *Moodle* sigue el paradigma educativo del constructivismo social, el cual sostiene que el individuo “construye conocimiento partiendo de su entorno social y teniendo como fin su transformación en busca de una vida mejor” (MEP, 2017, p. 13).

Siendo así, Moodle integra herramientas que facilitan la interacción entre los principales actores del proceso educativo, a saber: el profesorado, el estudiantado y los contenidos.

En línea con esto, Lorente (2007) clasifica las herramientas de Moodle en los siguientes módulos:

**Comunicación:** Estas herramientas buscan facilitar la interacción e intercambio de información entre los y las participantes que integran la comunidad de aprendizaje.

**Contenido:** Son los recursos que facilitan el acceso al aprendizaje, como las lecciones

**Actividades:** Están las herramientas que facilitan la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por el estudiantado, así como su respectiva evaluación y calificación. Aquí valdría la pena destacar el aporte que podrían realizar las wikis y los foros de discusión a la formación filosófica. Al respecto de este último, METICS define los foros como “una actividad que forma parte del entorno virtual y permite a los participantes tener diálogos y plenarias de manera asincrónicas<sup>8</sup>, que suceden a lo largo de un período de tiempo”.

---

<sup>8</sup> En diferentes tiempos

A su vez, los foros de discusión que se pueden constituir en Mediación Virtual poseen las siguientes características de configuración, de acuerdo con METICS:

- A. Establecer el momento en que aparecerá el foro en el entorno y si este será por grupos o individual.
- B. Definir quiénes pueden ingresar al Foro.
- C. Describir el objetivo del foro y decidir si se incluye están en el entorno.
- D. El tipo y tamaño de adjuntos y número de palabras que se asumen como participación.
- E. Analizar los niveles de originalidad de la herramienta con Turnitin.

A parte de privilegiar la interacción, como estrategia para facilitar el aprendizaje, Moodle también se caracteriza por su escalabilidad, dado que se adapta a las necesidades de las organizaciones educativas, puesto que se sostiene por medio de un programa de código abierto.

Esto les posibilita a las personas capacitadas para manipular programas de software: adaptar, extender o modificar Moodle, tanto para proyectos comerciales como no comerciales, sin pago de cuotas por licenciamiento.

En otras palabras, el hecho de que la plataforma se soporte bajo el formato de código abierto permite que sea mejorada, de acuerdo con las necesidades del contexto, donde se esté implementando sin que ello suponga una erogación de dinero por concepto de licencias.

### **2.2.1.3 Web 3.0**

La expresión Web 3.0 o Semántica aparece por primera vez en 2006, en un artículo del estadounidense Jeffrey Zeldman, quien es diseñador de páginas web. Esta web se creó con el propósito de lidiar con una de las limitaciones de internet, a saber, la sobreinformación.

Debido a esto:

El mecanismo con que funciona la Web semántica se desarrolla a través de ontologías (esquemas conceptuales definidos para el intercambio de información), para añadir significado semántico a la Web, y taxonomías (reglas), para definir objetivos y las relaciones que se pueden establecer entre ellos. (Salazar, 2011, p. 6).

Esta estructura permite a los buscadores de información centrarse en el significado que se atribuye a las palabras, en vez de proporcionar una lista de los documentos o páginas Web que coinciden con las palabras empleadas en los criterios de búsqueda. Algunos ejemplos de la web 3.0 son los buscadores: EVRI y Wolfram Alpha.

Finalmente, Salazar (2011) menciona que algunas de las ventajas de la web 3.0 son:

1. Organizar la gran cantidad de información suelta, redundante y de calidad dudosa, existente en la Web actual:
2. Reducir los costos y los tiempos que invertimos en localizar información útil en la Web, porque actualmente debemos realizar el análisis semántico de la información;
3. Establecer las reglas para integrar información con diferentes formatos, y
4. Resolver los problemas de interoperabilidad entre diversos dispositivos y plataformas con lo que accedemos a la Web.

### **2.2.2 Elementos didácticos en los entornos virtuales**

El desarrollo de este inciso se conducirá bajo la guía de la siguiente interrogante, qué significa usar Mediación Virtual de manera didáctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.



La respuesta a esta interrogante es fundamental, no sólo porque permite satisfacer uno de los objetivos propuestos en la investigación, como lo es contrastar el uso de Mediación virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje con los marcos didácticos correspondientes, sino que también porque permite establecer una serie de criterios a partir de los cuales dotar de un sentido didáctico el uso de la herramienta, que a su vez permita la construcción de experiencias de aprendizaje significativas para el estudiantado. Por ende, se han de explotar y caracterizar los siguientes conceptos:

### **2.2.2.1 Modelos de Enseñanza y de Aprendizaje con uso de TIC**

En vista de que un proceso de enseñanza y de aprendizaje virtual no supone un punto y seguido de un formato de enseñanza y aprendizaje presencial se requieren de nuevos modelos de enseñanza y de aprendizaje que orienten la actividad didáctica en estos espacios, dado que como lo indican Carmona y Rodríguez al respecto de los entornos virtuales, estos “permiten estudiar de manera asincrónica lo cual significa que no se tendrá que asistir a ningún lugar para recibir la capacitación, rompiendo así las barreras de espacio y tiempo” (2016, p. 14). De acuerdo con, García y García (2014) existen diferentes formas de construir conocimiento, paralelas a los formatos presenciales y soportadas en tecnologías digitales, dentro de las cuales sobresalen los siguientes:

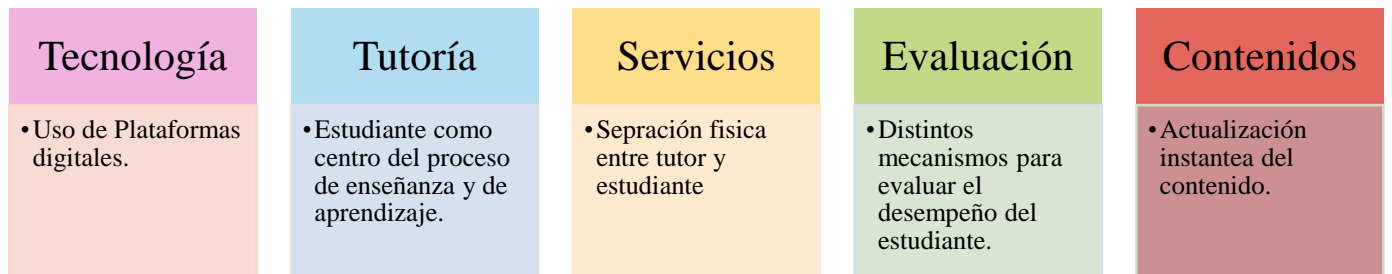
#### **2.2.2.1.1 E- Learning como modelo de enseñanza y de aprendizaje.**

De acuerdo con Sáez, Domínguez y Mendoza (2014) , cuando se usa el término e- Learning “se hace referencia a un 100% de grado de virtualidad” (p.198), por ende, este enfoque consiste en la construcción de experiencias de enseñanza y de aprendizaje por medio de recursos digitales, en donde estaría incluido “el aprendizaje a través de Internet y también el basado en CD, DVD, audio y video-discos, emisiones por satélite, televisión y radio” ( Sáez et al. 2014., p.174).

A su vez, Sáez et al. 2014 consideran que un entorno de e-learning “potencia la autonomía en el alumno y un uso de información hipertextual que permite al alumno crear su propia secuencia en el acceso a los contenidos y unos contenidos multimedia con imagen, texto, video y sonido” (p.198).

A partir de esto, se puede inferir que el e-learning ubica como actor principal del proceso de enseñanza y de aprendizaje al estudiante, por lo cual es de suma importancia, que el profesorado adopte nuevas metodologías de enseñanza al respecto de la transmisión de la información, así como que adquiera una serie de habilidades sociales que le permitan satisfacer las necesidades del estudiantado derivadas de los problemas que pueda plantear un formato de enseñanza y aprendizaje a distancia.

A consecuencia de esto, se proponen los siguientes pilares para considerar la puesta en marcha de un modelo de e-learning, que depare los mejores resultados posibles:



Il. 2: Pilares del modelo E- Learning en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Basado en Carnoda y Sánchez (2011).

#### **2.2.2.1.2 El *blended Learning* o *b-learning* como modelo de enseñanza y de aprendizaje.**

Según Hernández y Sánchez (2014), el *b- Learning* se define como “aquel conjunto de propuestas educativas en las que se utilizan, de forma mixta, algunos formatos tanto de *E-learning* (por ejemplo, plataformas de aprendizaje virtual) como electrónicos (simulaciones, videos, etc.) complementados con los beneficios de la enseñanza presencial” (p.351). De tal forma, que el propósito de la modalidad es brindar una continuidad entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje presenciales y los virtuales.

En cuanto a los propósitos del *B-learning*, Limiñana y Suría (2015) indican que por medio del b-learning se intentan superar las barreras del modelo de enseñanza y del aprendizaje presencial, tanto a nivel de espacio, como de tiempo; así como las limitaciones que ofrecen los modelos cien por ciento virtuales, en cuanto sinergias y seguimiento del desempeño del estudiantado.

#### **2.2.2.1.3 El *m- Learning* como modelo de enseñanza y de aprendizaje.**

Fombona y Pascual indican que la enseñanza y el aprendizaje por medio de dispositivos móviles, conocido como *Mobile learning* o *m-learning* se basa en “el uso de pequeños equipos portátiles, principalmente en la actividad con teléfonos móviles avanzados, *smartphones*, y *tablets* o tabletas de cómputo” (2013, p. 213) con el propósito de gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como estas iniciativas buscan sacar provecho de las posibilidades que ofrecen estos dispositivos, en términos de recepción y producción de: texto, imágenes, audio y video, así como, de la posibilidad de acceder a fuentes de información, que sirvan de insumo para generar experiencias de aprendizaje en cualquier momento y lugar.

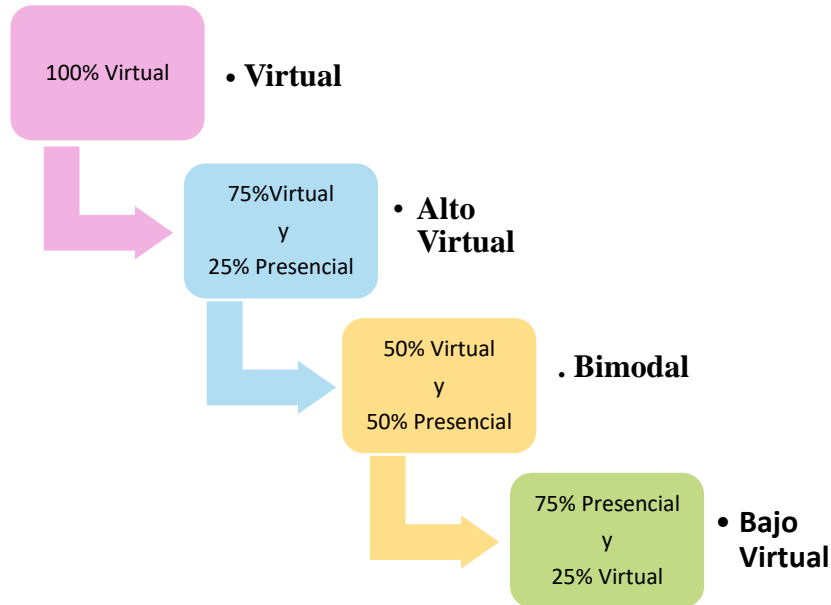
Explotar estas facilidades supone un esfuerzo para superar algunas limitaciones de los equipos que integran el *m-learning* como, por ejemplo, el hecho de que los teléfonos u otros aparatos móviles “no son equipos diseñados inicialmente para llevar a cabo la actividad educativa, ni tal vez representan el recurso más propicio para que el profesorado sea capaz de abordar determinados contenidos y la consecución de terminados objetivos” (Fombona y Pascual, 2013, p. 215).

De forma recurrente, se encuentra iniciativas como estas instrumentalizadas por medio de *Apps*<sup>9</sup>, cuya descarga se da a través de tiendas *online* como *Play Store*- para sistemas operativos *Android*- o *App Store*- para sistemas operativos *iOs*-.

---

<sup>9</sup> De acuerdo con, Arantón “una aplicación móvil -App- es un pequeño programa que se puede descargar de la Web para ser instalado en el teléfono smartphone, tableta o reproductor MP3, a través de una conexión a internet” (2012, p.44)

De forma general, la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica propone los siguientes niveles de virtualidad para dar soporte a un curso:



II. 3: Niveles de Virtualidad de un curso. Basado en la Resolución de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica 9374-2016.

A partir de lo señalado hasta el momento y en concordancia con la resolución de la Vicerrectoría de Docencia 9374-2016, se entiende que los entornos para la enseñanza y el aprendizaje “se refieren a espacios físicos, físicos- virtuales o virtuales, en los que pueden desarrollarse actividades formativas, dirigidas a la obtención de logros y metas educativas”

A consecuencia de la definición anterior, se entiende que Mediación Virtual funge como un entorno legitimo para sobrellevar experiencias de enseñanza y de aprendizaje al mismo nivel que el de la tradicional aula física.

Asimismo, estas iniciativas y modelos de enseñanza y aprendizaje buscan incidir en el hecho educativo a través de los siguientes beneficios:

**Flexibilidad:** Fruto de la eliminación de las barreras espacio/ temporales, que suelen condicionar la posibilidad de los individuos de asistir a los centros de educación de manera presencial, así como del aprendizaje a lo largo de la vida.

**Accesibilidad:** Puesto que se pueden obtener y emplear una mayor cantidad de materiales y recursos, además de los ofrecidos por parte del profesorado para maximizar el proceso de adquisición de competencias y contenidos, así como la construcción de conocimiento.

**Autonomía:** Dado que, el estudiantado controla los ritmos para satisfacer sus obligaciones académicas, así como un mayor grado de conciencia al respecto de los procesos por medio de los cuales satisface dichas obligaciones.

**Interacción:** Puesto que, los canales de comunicación a través de los cuales se pueden poner en contacto, el docente con sus alumnos y los alumnos entre sí, son variados y heterogéneos. Facilitando con esto, la posibilidad de plantear y aclarar dudas a través del empleo de diversos recursos telemáticos.

A modo de cierre, la tabla número uno sintetiza otras ventajas y sobre todo, algunas implicaciones que rodean la mediación pedagógica por medio de las TIC.

*Tabla 1*

*Ventajas y Desventajas al respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediados por TIC.*

<b>Ventajas</b>	<b>Implicaciones</b>
Los materiales y recursos de enseñanza aprendizaje se actualizan rápidamente.	Requiere de un nivel de interacción constante, por parte del profesorado y del estudiantado para evitar la sensación de soledad y posterior abandono del curso.
Las posibilidades de coordinación, organización y comunicación de las ideas, así como de la información son más expeditas.	Se requieren procesos de alfabetización digital periódicos en el uso de las herramientas y recursos digitales para asegurar su adecuada integración en los procesos de enseñanza aprendizaje.
La diversidad de recursos y materiales presentes en la red facilita atender los distintos estilos de aprendizaje de los y las estudiantes desde diferentes ángulos.	Se necesita de cierta experticia por parte del usuario para evaluar la fiabilidad de la información, así como para organizarla, de manera que responda al objetivo de aprendizaje propuesto.
Favorecen el trabajo colaborativo, dada la gran cantidad de posibilidades para interactuar con otros usuarios, así como con los contenidos propuestos.	Se requiere de una mayor disponibilidad del docente para construir actividades y materiales que privilegien el aprendizaje autónomo por parte del estudiantado.
Favorece el aprendizaje a lo largo de la vida, puesto que se eliminan los condicionantes ligados al tiempo y el espacio.	Se necesita invertir en equipos e infraestructura informática para dar soporte al proceso de enseñanza aprendizaje propuesto.

Fuente de elaboración propia.

Ahora bien, una discusión didáctica al respecto de la vinculación de Mediación Virtual solo puede ser satisfactoria, si hace una distinción analítica, como lo plantea López (2014), al respecto de las tecnologías usadas en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y los usos de la tecnología.

### **1. Tecnologías usadas en la enseñanza de la filosofía:**

Son aquellos dispositivos y tecnologías que sirven como puentes para acceder a recursos y materiales pertinentes al contenido propuesto por el profesorado, entre los que destacan: los Reproductores de Video y Audio, el Video Beam, las Computadoras, Internet, los celulares, smartphones, tablets y lectores de libros electrónicos, páginas web y las redes sociales, como YouTube, entre otros.

Escofet, A., Alabart, A. y Vilà, G. (2008) indica que es necesario una transición en la forma en que se emplean estas herramientas, de tal forma que, se pase del uso de las tecnologías para la enseñanza al uso de las TIC para el aprendizaje, puesto que con ello se busca que las TIC no sean un recurso a disposición exclusiva del profesorado, sino que también estén a disposición del estudiantado en pro de la construcción de conocimiento.

Desde este ángulo, las tecnologías de soporte digital son operativizadas al modo de meras herramientas, cuya finalidad es facilitar las actividades de presentación de contenidos por parte del profesorado, mientras que para el estudiantado son herramientas que facilitan la presentación de resultados del aprendizaje.

### **2. El Uso de las TIC en la enseñanza de la filosofía:**

Aquí se hace referencia al para qué se hace uso de las tecnologías, es decir, al propósito que se quiere satisfacer cuando se incorpora una herramienta de soporte digital. Dentro del sin fin de propósitos vale la pena destacar: la consulta de información en fuentes analógicas y digitales, producción de contenido (textos digitalizados, multimedial, transmedial, video/audio, blogs, plataformas virtuales) y la comunicación extra-clase, entre otros.

Finalmente, dentro de esta segunda acepción se pueden incluir los entornos virtuales que, como Mediación Virtual, buscar facilitar espacios de soporte digital para que se puedan gestionarse procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **2.2.2.2 Roles del profesorado y el estudiantado en los espacios de enseñanza y de aprendizaje virtuales.**

Sin lugar a duda, dentro de los elementos didácticos a considerar en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje se encuentran el profesorado y el estudiantado. No habría proceso educativo sin estos protagonistas, por ende, reconceptualizar su rol dentro de los entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales es un hecho de primera necesidad.

Al respecto, Escofet et al (2008) proponen dos elementos de transición en la transformación del imaginario del profesorado:

- 1. Del profesor al facilitador del aprendizaje:** Esto implica que el docente deja el rol tradicional de repositorio de información del cual emana todo el conocimiento, y en cambio, facilita el aprendizaje promoviendo actividades en donde el estudiantado busque y clasifique información de manera crítica y pertinente; trabajen de manera colaborativa; y resuelvan diversos ejercicios. Ballesteros y Chávez (2013) amplíen este criterio a través de dos acciones a reproducir en los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.
  - 1.1 El primero de ellos tiene que ver con la construcción de objetivos específicos, de tal manera que, las actividades supongan un espacio para poder verificar el desempeño del estudiantado en la adquisición de los contenidos planteados.
  - 1.2 El diseño y los materiales del curso virtual deben fortalecer la búsqueda, investigación e integración de los contenidos por parte del estudiantado al tiempo que van aprendiendo y asimilando cosas nuevas y construyendo conocimiento.



A consecuencia de lo anterior, es fundamental tomar en cuenta el conocimiento que poseen el estudiantado, al momento de confeccionar las actividades propuestas por medio del entorno virtual, de tal manera, que no supongan una reiteración de lo que ya saben o un espacio lejano de sus competencias que les deje sin posibilidad de acometer la tarea.

- 2. Del alumno receptor al alumno constructor:** Se busca que el estudiantado supere el rol pasivo de receptáculo de información y memorización para que tome un posicionamiento activo en la construcción de su aprendizaje a través de la interacción y la colaboración con los demás miembros de la comunidad de aprendizaje.

Aunado a ello, Arellano et al (2015) indican que el estudiantado debe asumir un rol activo en el aprendizaje, dado que este ocurre de manera singular en cada individuo, mientras desarrolla competencias en la búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información que encuentran en los distintos sitios de referencia.

La transición de estos roles debe ir acompañada de un proceso de capacitación orientada hacia la alfabetización digital, incluyendo al estudiantado, pues el hecho de que algunos de ellos interactúen de manera cotidiana con las TIC no supone que poseen las competencias necesarias para hacer un uso pedagógico de ellas, como constatan Torres, Rojas y Carballé (2018).

Siguiendo a Soler (2007), los procesos de alfabetización digital deben intervenir en cuatro grandes áreas:

- 1. Instrumental:** En donde la idea es proporcionar información a los participantes al respecto de la utilización de la tecnología. Esto supone un reto dado que algunos de ellos construyeron sus experiencias de aprendizaje bajo un estilo tradicional de enseñanza, sin embargo, como parte de las estrategias para superar este reto, a nivel técnico, están las que suponen capacitación al respecto de la manipulación de este.

2. **Gestión Colaborativa de conocimiento:** Tanto en su didáctica, como en su aprendizaje
3. **Actitudinal:** Lo importante es promover un acercamiento asertivo de las y los integrantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje con las TIC, de tal manera, que se genere y mantenga la motivación hacia el uso y profundización de estas herramientas en los procesos formativos.
4. **Político:** Si bien Soler (2007) no profundiza mucho en ello, la idea es mostrar la relación de las TIC con el entorno social, cultural y político, es decir, mostrar que no son un elemento estático al nivel de un simple almacén de información.

Finalmente, en lo que respecta a la transformación de los roles en los ambientes educativos virtuales por parte del estudiantado, Rugeles, Mora y Metaute (2015) asignan tres categorías:

1. **Fortalecimiento de la Autodisciplina:** En vista de que, en los ambientes de aprendizaje virtual el estudiantado debe distribuir su tiempo, pues los espacios para interactuar no están establecidos de manera rígida, lo cual les incentiva a decidir y realizar las tareas en un momento justo a su disponibilidad sin que ello suponga un quebrantamiento de los plazos establecidos por el profesorado.
2. **Fortalecimiento del Auto Aprendizaje:** Puesto que el estudiantado debe exigirse a sí mismo la toma de decisiones al respecto de la forma en que satisface cada tarea, considerando no solo la información a revisar, sino también la estructura que emplea para descomponerla, de tal manera que, se le facilite la asimilación del contenido propuesto.
3. **Fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo:** Dada la necesidad de evaluar las fuentes de información con la que se profundiza en los contenidos, el estudiantado debe de contrastar lo dicho en cada fuente con la orientación prestada por el docente al respecto del tema, así como con las fuentes de información que este ha puesto a su disposición.

La reconceptualización propuesta no supone un proceso acabado, sino que las modificaciones llevadas a cabo para satisfacer cada criterio dependerán de las coyunturas que se estén afrontando en cada contexto educativo, puesto que el hecho educativo es un proceso vivo que se nutre de la energía del profesorado y del estudiantado que lo integran.

### **2.2.2.3 La Evaluación: un proceso inherente al hecho educativo**

El proceso de evaluación es un elemento intrínseco del proceso de enseñanza y de aprendizaje formal. Díez Fernández, citado por Alonso y Blázquez (2016), lo definen como “un proceso compartido, colaborativo y democrático de recogida de información, que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones relativas a cada situación, con la finalidad explícita de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 140).

En vista de que, la evaluación es algo más que la simple expresión de una calificación, esbozar los procedimientos que permitan obtener información al respecto de las competencias y conocimientos que posee el estudiantado requiere que se haga uso de los tres tipos de evaluación:

**Diagnostica:** Regularmente se suele dar al comienzo del proceso de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de obtener una perspectiva al respecto del estado de conocimiento y competencias del estudiantado.

**Formativa:** Idealmente, este tipo de evaluación se da a lo largo del proceso educativo con el propósito de suministrar información al estudiantado al respecto de su desempeño durante el curso, así como al cuerpo docente para que pueda tomar decisiones sobre la forma en que se está sobrellevando el proceso de formación.

**Sumativa:** El propósito de este proceso es certificar las capacidades del estudiantado, así como la consecución de los objetivos proyectados para el curso, por ende, se suele dar al final del proceso educativo.

Desde este punto de vista, Alonso y Blázquez señalan que un proceso de evaluación efectivo debe ser formativo, por lo cual, “no sólo ha de valorar la adquisición de conocimientos, sino también la adquisición de habilidades procedimentales y actitudinales” (2016, p. 142). En función de esta premisa, consideran los autores recién citados, que el profesorado que interactúe en Moodle debería interesarse en las siguientes cuestiones como parte de su proceso evaluativo:

1. Evaluación de foros, banco de preguntas, glosario y otras actividades que cuenten con un gestor de calificación: Para evaluar de manera asertiva estos ejercicios el profesorado debe conocer los sistemas de calificación de Moodle, pues estos sistemas generan calificaciones inmediatas que suministran una perspectiva general al estudiantado al respecto de su desempeño.
2. La evaluación de actividades que no cuentan con un gestor específico de calificación: rúbrica wiki, etc. Por medio de estas actividades se espera obtener información que permita al profesorado sacar conclusiones cuantitativas y cualitativas al respecto del desempeño del estudiantado.
3. Pruebas objetivas: Dentro de esta categoría los autores proponen los cuestionarios o test, pues estos instrumentos consisten en un conjunto de preguntas que buscan una respuesta concisa, normalmente a través de una “x”. Según ellos:

La diferencia más obvia respecto de una prueba de ensayo es que mientras que en el ensayo el estudiante debe redactar y expresar con sus propias palabras la respuesta, en el test el alumno generalmente debe tomar una decisión entre distintas alternativas que se le presentan. (Alonso y Blázquez, 2016, p. 149)

4. La autoevaluación y la coevaluación como alternativas de evaluación: La idea con estas alternativas es balancear el proceso de evaluación, de tal modo, que la construcción del juicio del valor sobre el desempeño del estudiantado no se concentre exclusivamente en el profesorado, sino también que el estudiantado tenga derecho a participar de dicho proceso.
5. El gestor o libro de calificaciones como herramienta de información global sobre pueda tener una perspectiva general de su desempeño basada en observaciones cuantitativas.

#### **2.2.2.4 Los Contenidos: el punto de encuentro entre profesorado y estudiantado.**

De acuerdo con, Alonso y Blázquez (2016), los contenidos son “como datos que tenga un significado o información, símbolos que puedan ser utilizados e interpretados por actores humanos durante el proceso de comunicación y que les permita compartir sus distintas visiones sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento del otro” (p. 44).

Existen al menos tres tipos de contenidos, según Sánchez (n.d):

1. **Conceptual:** Este tipo de contenidos incluye los principios y los conceptos centrales de cada disciplina. A su vez, “el conocimiento conceptual requiere para su aprendizaje de que exista un mínimo de comprensión del material por aprender, considerando «comprensión» como la asimilación sobre el significado de la nueva información” (p. 11).
2. **Procedimental:** El contenido procedimental se basa en la realización de acciones, ya sea de manera práctica o mental, cuyo propósito es satisfacer un objetivo. Es importante enfatizar que “los procedimientos se aprenden por la acción directa sobre la realidad: repitiendo, ejercitando, escribiendo, analizando, diseñando, observando, cuestionando, demostrando, elaborando, creando, comparando, ejecutando, deduciendo, concluyendo...” (p.11).

3. **Actitudinal:** Aquí se incluyen los valores, actitudes y normas. Este tipo de contenidos se caracterizan por “estar configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención)” (p.14)

### **2.2.3 Influencia demográfica de las TIC a nivel generacional**

El fenómeno de las TIC no sólo ha impactado la organización cultural de cada sociedad, sino también las competencias que puede desarrollar un individuo. A raíz de lo anterior, se hace necesario caracterizar la distribución generacional en que ha sido fragmentada la muestra de docentes entrevistados para poder detallar la relación que tienen estos con las tecnologías de soporte digital de acuerdo con su momento histórico:

1. **Baby Boomers (1940- 1960):** Sus rangos de edad van desde los 79 a los 59 años y su contexto tecnológico estuvo marcado por los discos de acetato, cámaras polaroid, cine, entre otros. A pesar de que, se formaron “sin internet y todas las herramientas tecnológicas de la actualidad, esta generación ha sido flexible y diligente para aprovechar los beneficios de las herramientas como el teléfono móvil y las redes sociales para facilitar su trabajo y su vida personal” (Díaz, López, y Roncallo, 2017, p. 196).
2. **Generación X (1961- 1980):** Sus rangos de edad van desde 58 hasta los 39 años. Mientras se desarrollaban vieron el auge de la TV en blanco y negro y su posterior evolución a color, así como el walkman. Además, estuvieron influenciados por “el surgimiento de las computadoras personales y la expansión del internet” (Díaz, López, y Roncallo, 2017, p. 196). Por otro lado, González (2011) considera una serie de actitudes que acompañan a esta generación, entre las que destacan: el escepticismo fruto de un ambiente desestructurado y dinámico; la flexibilidad y adaptabilidad, dado que vivieron el periodo de transición de formatos tradicionales de trabajo a formatos de trabajo mediados por la aparición de las tecnologías digitales; la proactividad, en vista de que su periodo de formación y desarrollo estuvo marcado por las reestructuración económica, tecnológica y social.

3. **Millennials/ Generación Y (1981-1995):** Sus rangos de edad van desde 38 hasta los 24 años. A su vez, “han crecido con el internet, los teléfonos inteligentes, acelerados avances tecnológicos, las redes sociales y, con estas, la información al instante” (Díaz, López, y Roncallo, 2017, p. 198), por ende, “el aprendizaje a través de Internet es parte de los millennials, aprenden lo que les gusta a través de la red” (Cataldi y Dominighini, 2015, p.2).

Por consiguiente, podemos inferir que los millennials son personas abiertas a incluir, como parte de sus decisiones didácticas y pedagógicas, recursos de soporte digital para orientar y/ o estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como, por ejemplo, los smartphones, los modelos de e- Learning, b-Learning canalizados a través de un aula virtual, entre otros.

La categorización anterior, no sólo es relevante para visibilizar un tema de afinidades con respecto a la inclusión o no de tecnologías de soporte digital dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como para entender los procesos de toma de decisiones por parte del profesorado sobre qué tecnologías incluir, sino también porque permite deducir la necesidad de impulsar procesos de actualización profesional entre el cuerpo de docente de la enseñanza de la filosofía, dado que las brechas generacionales, también implica brechas digitales.

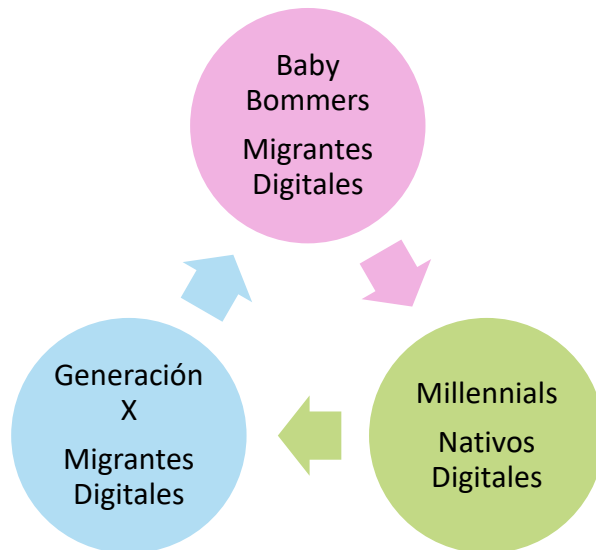
Un acercamiento más especializado al respecto de esta diversidad generacional y su relación con las TIC fue planteado por Marc Prensky (2001), quien denomina Migrantes digitales a las personas, cuyo proceso formativo no se vio mediado por la diseminación de la tecnología digital<sup>10</sup>, pero dado el progreso de estas herramientas se han visto en la necesidad de integrarlas, en mayor o menor medida, en su día a día. En cambio, quienes han crecido en un contexto mediado por la tecnología digital reciben el nombre de Nativos digitales.

---

<sup>10</sup> Computadoras, video juegos, reproductores de música digital, celulares, cámaras de video, Internet, entre otras posibilidades.

Estas personas, según Prensky (2001), piensan y procesan información de una manera radicalmente opuesta a la de sus predecesores, en vista de que su interacción con la tecnología digital genera experiencias nuevas, que a su vez generan diferentes estructuras cerebrales para relacionar y relacionarse con la información.

De acuerdo con lo dicho hasta el momento, es posible ofrecer una agrupación conceptual, con base en tres criterios: rangos de edad, sucesos generacionales semejantes y relación con las TIC<sup>11</sup>:



Il. 4: Categorías generacionales y su relación con las TIC. Fuente de elaboración propia.

A causa de lo anterior, gestionar el hecho educativo requiere de una serie de habilidades técnicas y sociales por parte del profesorado, que permitan la coexistencia de esta diversidad generacional, pues los procesos de enseñanza y de aprendizaje de carácter formal promueven la inclusividad.

---

<sup>11</sup> El lector podrá encontrar una agrupación similar a esta Bovier, G. M. (2016). Tendencia de los Nativos Digitales: proyecciones futuras de la generación Z (RB).



De tal forma que, el profesorado debe de acercar posturas con sus estudiantes, así como facilitar estos acercamientos entre ellos mismos, pues cada vez es más común que dentro de la población de estudiantes se encuentre una diversidad generacional, en donde el profesorado ocupa la posición de privilegio como imagen de ese cambio generacional.

Por otra parte, se hace necesario indicar que las universidades están recibiendo en este momento a los miembros que componen la generación Z o generación Tecnológica, estas personas han nacido a partir del año 1996 y son nativos digitales, es decir, que como parte de su proceso de formación interactúan activamente con las TIC. Lo cual significa que “son autodidactas; buscan tutoriales en internet, apps innovadoras, cursos online y se inclinan por el aprendizaje en línea, minimizando el tiempo y optimizando todos los recursos a su alcance” (Bovier, 2016, p. 16)

## TERCER CAPÍTULO: METODOLOGÍA

El propósito de esta sección es mostrar al lector el conjunto de decisiones y acciones que se siguieron para relacionar el marco teórico con el material empírico (selección, recolección, análisis e interpretación de datos) que compone esta investigación. Ello, para construir las inferencias y explicaciones que permitirán responder al problema de investigación propuesto al amparo de la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Aquí se abordarán los siguientes apartados: tipo de investigación; caracterización de la Escuela de la unidad académica, el profesorado y el estudiantado; instrumentos de recolección de datos, validación y fiabilidad; categorías de la investigación y triangulación.

### 3.1 Enfoque de Investigación

La presente investigación se sitúa dentro del enfoque cualitativo. Este enfoque es pertinente, cuando se busca describir “la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños a las que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (Fernández, Hernández y Baptista, 2010, p. 364). Además, estos autores añaden que este enfoque permite estudiar temas que, como éste, ha sido poco explorado o sobre el cual no se ha hecho investigación al respecto, en el caso de la unidad académica respectiva.

Del mismo modo, Gurdían (2007) añade que el proceso de descripción se debe de “realizar lo más completa y libre de prejuicios, que sea posible” (p. 153) para reflejar la realidad vivida por cada sujeto, así como su mundo y su situación.

Los instrumentos que se emplearon para recopilar información la información necesaria para responder al problema de investigación fueron: la entrevista al estudiantado y el cuestionario al profesorado.

Finalmente, el proceso de análisis de resultados se llevará a cabo por medio de la triangulación de la información recolectada entre el estudiantado, el profesorado y la teoría recopilada en el marco teórico.

### **3.2 Tipo de Investigación**

Esta investigación es de tipo descriptivo y exploratorio, lo cual implica que se van a “describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” (Fernández et al., 2010, p. 501). Lo cual, para nuestro caso en particular significa describir los puntos de vista del profesorado y el estudiantado sobre la incorporación de Mediación Virtual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Esto con el propósito de aportar un insumo que permita actuar a la Escuela de Filosofía para promover el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la filosofía por medio de dicha plataforma

### **3.3 Caracterización de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.**

La actividad filosófica ha formado parte de la Universidad de Costa Rica desde el año de su creación, a saber 1940. En sus inicios esta actividad se llevaba a cabo en la Facultad de Artes y Letras, cuyo primer decano fue el Prof. Jorge Volio.

En el año de 1956 se funda la Facultad de Ciencias y Letras y uno de los departamentos de esta unidad, el de Estudios Generales, hereda la necesidad de incorporar y promover cursos de filosofía. En el año 1957 se crea el Departamento de Filosofía como comisión permanente del Departamento de Estudios Generales y se consolidó en forma independiente hasta que en el año 1974 se aprobó la reorganización del Departamento de Filosofía para que adquiriere el nombre y rango de Escuela de Filosofía.

Como parte de estos procesos de reorganización, la Escuela de Filosofía ha pasado por un reciente proceso de actualización de su plan de estudio de Bachillerato y Licenciatura mediante el cual se han establecido tres nuevas secciones y un ciclo introductorio a la carrera.

Por medio de estas secciones se agrupan los cursos a ofertar durante el proceso formativo del estudiantado. La siguiente tabla resume los propósitos a satisfacer en cada sección del plan de estudios.

Tabla 2

*Secciones Bach y Lic. en Filosofía.*

<b>Sección</b>	<b>Propósito</b>
<b>Ciclo Introductorio o Etapa Básica</b>	Facilitar al profesorado y el estudiantado el diseño y construcción de enlaces con las tres secciones del programa de bachillerato y licenciatura en Filosofía por medio de los ejes temáticos propuestos en cada curso.
<b>Epistemología y Argumentación</b>	Estudiar los temas desde los puntos de vista meta teóricos, lógicos y metodológicos.
<b>Tradiciones y debates filosóficos</b>	Conocer la historia de los problemas y soluciones filosóficas que se les han dado a los ejes temáticos propuestos, así como sus discusiones teóricas y las relaciones que puedan tener con otros ámbitos del conocimiento humano y la cultura.
<b>Filosofía Práctica</b>	Enlazar los ejes temáticos con las condiciones de producción social de las construcciones analíticas y filosóficas, así como sus disputas y su eventual reinserción en la sociedad.

Fuente: Fundamentos del Plan de estudios de la Escuela de Filosofía.

Por medio de este proceso, la Escuela de Filosofía ha tratado de ajustar sus dinámicas formativas con las necesidades que se muestran en la sociedad costarricense, de tal forma que sus egresados puedan contribuir en la generación y ejecución de propuestas, que permitan la construcción de una ciudadanía más democrática.

### 3.4 Caracterización de la Población objeto de estudio.

En las investigaciones de carácter cualitativo es de suma importancia satisfacer la pregunta al respecto del criterio que se usó para seleccionar a los sujetos que integran la muestra del estudio, dado que “en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra *no* es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador *no* es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (Hernández et al., 2010, p.394) , sino más bien encontrar participantes que permitan describir el fenómeno en estudio, por ende, la decisión sobre la cantidad de participantes recayó sobre las necesidades que presentó la investigación.

El criterio de selección para recoger la información del profesorado de filosofía fue la participación voluntaria del llenado del cuestionario.

La población de docentes que integran la Escuela de Filosofía se presenta en la siguiente tabla, de acuerdo con su sexo y grado académico.

Tabla 3

*Distribución del Cuerpo Docente de la Escuela de Filosofía de acuerdo con su sexo y grado académico.*

<b>Grado Académico</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total general</b>
Doctor (a)	17	3	20
Licdo (a).	8	1	8
Master	5	4	9
Total general	30	8	38

Fuente: Página web de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.

Como se puede observar, la mayoría del profesorado de la Escuela de Filosofía que integra la población poseen el grado académico de doctorado y son hombres.

Por medio de la tabla número cuatro se muestra la distribución del profesorado entrevistado de acuerdo con su grado académico y sexo.

Tabla 4

*Distribución del profesorado que integra la muestra de acuerdo con su sexo y grado académico.*

<b>Grado Académico</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total general</b>
Doctor (a).	11	1	12
Licenciado (a).	7	1	8
Maestría.	3	3	6
Total general	21	5	26

Fuente de elaboración propia.

Al respecto de la cantidad de docentes entrevistados, se intentó engrosar aún más la muestra, sin embargo, no fue posible debido a que tres mujeres reusaron de participar, al igual que uno de los hombres, mientras que con otro no fue posible concretar la cita. Finalmente, con el profesorado restante no fue posible establecer un contacto.

A su vez, la elección del estudiantado que participó en este estudio se llevó a cabo de acuerdo con estos criterios:

1. Consentimiento del docente encargado para ceder el espacio del curso que imparte para llevar a cabo las entrevistas con el estudiantado. En este caso particular, sólo un profesor accedió de manera voluntaria a ceder los espacios en tres cursos distintos impartidos por él para recoger la información.
2. Consentimiento del estudiantado a participar de la entrevista en el mismo grupo del profesor

Los grupos con los cuales se llevó a cabo el proceso de entrevista entre el estudiantado son los siguientes:

1. SR-0005 SRN-I: Educación, Sociedad y Ser Humano. Viernes de 17:00 a 18:00 pm aula 161 de letras. I- 2017. A este curso se le dio la sigla G1 para su posterior análisis de resultados.
2. SR-0003 SRN-1: Patrimonio Cultural Jueves 19:00 20:50pm Aula 163 de Letras. I-2017. A este curso se le dio la sigla G2 para su posterior análisis de resultados.
3. F-1012 Filosofía Medieval Lunes 17:00 a 20:50 pm Aula 114. I-2018. A este curso se le dio la sigla G3 para su posterior análisis de resultados.

El cupo de matrícula establecido para cada uno de estos cursos era de veinte cinco personas, es decir, la población total era de setenta y cinco personas. La muestra de personas participantes durante las entrevistas asciende a cincuenta y siete individuos en total.

En cuanto a la elección de los cursos de Seminario de Realidad Nacional vale la pena detallar los siguientes aspectos:

1. Los SRN son espacios formativos afines a la formación filosófica, dado que buscan promover el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora entre el estudiantado que forma parte de la Universidad de Costa Rica.
2. Los SRN son espacios de formación diseñados para atender a toda la comunidad estudiantil de la Universidad de Costa Rica independientemente del año de la carrera en que se encuentren, así como de la carrera base en la cual estén matriculados.

Lo cual incrementa las posibilidades de que se puedan encontrar sujetos que tengan alguna experiencia pedagógica con Mediación Virtual, como parte de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje seguidas en sus respectivas áreas de formación, para promover la aparición de comentarios integrales sobre las oportunidades didácticas para hacer uso de la herramienta.

En lo que respecta al curso de Filosofía Medieval se tomaron como referencia los siguientes criterios:

3. Consentimiento del docente encargado para ceder un espacio que permitiese el desarrollo de la entrevista.
4. El curso forma parte de la malla curricular de la carrera Bach. y Lic. en Filosofía de la Escuela de Filosofía, lo que permite capturar las impresiones del estudiantado empatronado en la carrera de Filosofía sobre la incorporación de Mediación Virtual como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

### **3.5 Instrumentos de Recolección de datos utilizadas**

Según Campos (2015), los instrumentos de recolección de información son “todos aquellos materiales diseñados para recoger información” (p.51). En concordancia con esto, se han empleado dos instrumentos de recolección de información:

#### **3.5.1 Entrevista**

Para recolectar información del estudiantado se empleó la entrevista, la cual de acuerdo con Fernández et al. (2010) se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y la otra (el entrevistado)” p. 418., de modo más íntimo, flexible y abierto. El propósito de este instrumento de recolección de información es facilitarle a los entrevistados expresar de forma espontánea y natural sus experiencias y perspectivas sobre el fenómeno de la investigación sin ser influidos por la perspectiva personal del investigador.

Fernández et al. (2010) ofrecen algunas características más sobre la entrevista cualitativa, que valen la pena recuperar:

1. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
2. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado y comparte el ritmo de la entrevista con éste.



3. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. (p.419)

Las entrevistas pueden ser de tres tipos, los cuales se detallan en la tabla número cinco:

Tabla 5

*Tipología de Entrevistas.*

<b>Tipos de Entrevistas</b>	<b>Características</b>
Estructurada	Las preguntas propuestas responden al tipo de información que el entrevistador desea y por ello siguen una secuencia preestablecida y fija en la que se ofrece un límite de categorías por respuesta.
Semiestructurada	Las preguntas propuestas responden al tipo de información que el entrevistador desea, sin embargo, la introducción de las preguntas queda subordinada al tipo de respuestas que dan los entrevistados.
No estructuradas	Esta entrevista se desarrolla sin un guion previo, de tal modo, que suelen darse en el marco de una conversación entre pares, en donde la persona entrevistada tiene que construir la respuesta

Fuente: Folgueiras (2016) y Vargas (2012)

A partir de esta tipología sobre la entrevista, se optó por la de tipo semiestructurada con la intención de brindar espacios para que la conversación con los entrevistados siguiese un desarrollo natural sobre de los asuntos transversales que estos estimaron relevantes sobre el tema, sin perder de vista los objetivos que persigue la investigación.

La entrevista aplicada entre el estudiantado busca satisfacer tres objetivos:

- 1) Conocer la percepción del estudiantado al respecto su capacitación para hacer uso de Mediación Virtual.
- 2) Identificar las actividades que el estudiantado considera pertinentes para promover su aprendizaje por medio de Mediación Virtual.
- 3) Registrar las recomendaciones del estudiantado sobre las oportunidades de mejora de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.

Las preguntas propuestas para provocar la conversación con el estudiantado son las siguientes:

1. ¿Se siente capacitado para hacer uso de Mediación Virtual de tal forma que favorezca su aprendizaje?
2. ¿Cuál o cuáles de las actividades que ofrece Mediación Virtual han favorecido su experiencia de aprendizaje en filosofía?
3. ¿Cuáles recomendaciones daría usted para mejorar el uso de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la Filosofía?

En síntesis, las dimensiones que se trabajan entre el estudiantado a través de la entrevista son las siguientes:

Tabla 6

*Dimensiones de la entrevista entre el estudiantado.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Ejes temáticos</b>
Capacitación	Uso de Mediación como entorno de aprendizaje de la filosofía.
Actividades de Aprendizaje	Predisposición de las actividades para fomentar el aprendizaje de los contenidos filosóficos por medio de Mediación Virtual.

Recomendaciones      Valoración del estudiantado sobre las mejores estrategias para usar Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la Filosofía.

---

Fuente de elaboración propia.

### **3.5.2 Cuestionario**

De acuerdo con Barrantes- Echeverría, R., el cuestionario se define como “un instrumento que consta de una serie de preguntas para ser contestadas sin la intervención del investigador. Su principal objetivo es obtener las respuestas que suministren la información requerida para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación” (2013, p. 234).

El cuestionario presentado en esta investigación se inspira en uno de los cuestionarios elaborados por el Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento- PROSIC-, donde se busca conocer las habilidades de los entrevistados al respecto del uso de TIC en su proceso de aprendizaje.

Nuestro cuestionario contiene dos tipos de preguntas para facilitar la recolección de la información del profesorado, a saber, preguntas cerradas. Las cuales “contienen categorías u opiniones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Fernández et al., 2010, p. 217) para que el entrevistado se ajuste a ellas. A su vez, el instrumento cuenta con preguntas abiertas. Estas preguntas “no delimitan las alternativas de respuesta” (Fernández et al., 2010, p. 221)

### **3.6 Validación y fiabilidad**

Según Bernal-Torres, C., los instrumentos de recolección de datos son válidos “cuando mide aquello para lo cual está destinado” (2016, p. 246). Esto es relevante por cuanto, la validez muestra el grado con que se pueden extraer conclusiones fiables de los datos recabados.

En pro de garantizar la validez del cuestionario y las preguntas de la entrevista aplicadas a los protagonistas- docentes y estudiantes- de la investigación, se realizaron consultas entre ocho docentes del Departamento de Docencia Universitaria, así como con la estadística del Instituto de Investigación en Educación y la directora de la investigación.

Las observaciones hechas sobre el instrumento inicial se presentan a continuación:

1. Organizar los apartados del instrumento de acuerdo con los objetivos propuestos en el proyecto.
2. Reducir el tamaño del cuestionario, de tal modo, que prevalezca la calidad en las preguntas por sobre la cantidad.
3. Incluir nuevos ítems para obtener más información relevante.
4. Mejorar el encabezado y formato de presentación del cuestionario.
5. Eliminar preguntas redundantes.

Fruto de este el proceso, el cuestionario queda compuesto de la siguiente forma:

1. **Perfil Docente.:** Esta sección consta de doce enunciados y busca recopilar información al respecto de las características del sujeto como, por ejemplo: sexo; edad; grado académico; condición Laboral; uso de herramientas de soporte digital y uso de Mediación Virtual, entre otras.
2. **Mediación Pedagógica:** Esta sección consta de cinco enunciados generales, los cuales poseen una serie de afirmaciones a las cuales se puede responder por medio de las siguientes opciones de acuerdo con el grado de conformidad del sujeto: Muy de acuerdo; De acuerdo; Indiferente; Desacuerdo; Muy en desacuerdo y NS/NR.
3. A su vez, el propósito de esta sección es recopilar información que permita caracterizar el uso que le da el profesorado a Mediación Virtual.

4. **Propuesta Didáctica:** Esta sección consta de dos preguntas, una de las cuales es abierta, mientras que la otra propone una serie de afirmaciones a las cuales se puede responder por medio de las siguientes opciones, de acuerdo con el grado de conformidad del sujeto: Muy de acuerdo; De acuerdo; Indiferente; Desacuerdo; Muy en desacuerdo y NS/NR.

Finalmente, el objetivo de esta sección es recopilar información que permita proponer una serie de orientaciones para la utilización de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje.

### 3.7 Categorías de la Investigación

A través de este apartado se busca presentar, de manera sintética, las categorías principales que integran esta investigación, así como las subcategorías que buscan nutrir cada una de ellas. Para facilitar la presentación de lo recién señalado se provee la tabla número siete:

*Tabla 7*

*Categorías de análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
Enfoques en enseñanza y aprendizaje de la Filosofía	De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública los enfoques de enseñanza y de aprendizaje son “la perspectiva de cada asignatura o campo formativo, y planeta estrategias para la movilización integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con su objeto de estudio” (p.28)	1. Modelos de Enseñanza y Aprendizaje Virtual. 2. Roles del profesorado y el estudiantado. 3. Evaluación. 4. Contenidos.
Tecnologías de la Información y la Comunicación.	Según Cuen y Ramírez (2013) se entiende por TIC “las herramientas y aplicaciones informáticas para generar, almacenar, transmitir y distribuir información, contribuyendo así al desarrollo de nuevas habilidades y competencias” (p.3).	5. Nativos y Migrantes Digitales. 6. Distribución Generacional. 7. Mediación Virtual/Moodle.

*Fuente de elaboración propia.*

### 3.8 Triangulación

De acuerdo con Okuda y Gómez (2005), la triangulación se refiere “al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 119).

El objetivo de este proceso es balancear la construcción de afirmaciones al respecto de la incorporación de Mediación Virtual en la Escuela de Filosofía, a partir del análisis de fenómeno desde diferentes ángulos, de tal forma, que la interpretación ofrecida alrededor de los resultados resulte pertinente y sobre todo constructiva, dada la reducción de sesgos y fallas metodológicas.

Okuda y Gómez (2005) proponen cuatro tipos de triangulación:

- a. **Datos:** Por este medio se busca “la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante diferentes métodos” (p. 121), con el propósito de determinar las razones por las que los datos difieren y así determinar la fuente de variación para un examen más profundo.
- b. **Investigadores:** Aquí el proceso de triangulación es llevado a cabo por varios investigadores, los cuales suelen formar parte de diferentes disciplinas, con el objetivo de reducir los sesgos fruto de un mismo foco de especialización. Al final del proceso, los investigadores generan conclusiones a partir de los consensos construidos.
- c. **Teorías:** Este tipo de triangulación analiza el fenómeno a partir de diferentes teorías “con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información” (p. 123).
- d. **Metodológica:** A través de este tipo de triangulación se sigue un proceso de análisis, síntesis e interpretación de los resultados.

En vista de que, se da “la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información constatando los resultados, analizando coincidencias y diferencias” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74). Es a este tipo de triangulación a la que se hará referencia en esta investigación.

En línea con el párrafo anterior, se ha configurado el siguiente proceso de triangulación para indagar la incorporación de Mediación Virtual como parte de las prácticas pedagógicas del profesorado en la Escuela de Filosofía:



Il. 5: Triangulación de la Información. Fuente de elaboración propia.

## CUARTO CAPÍTULO: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

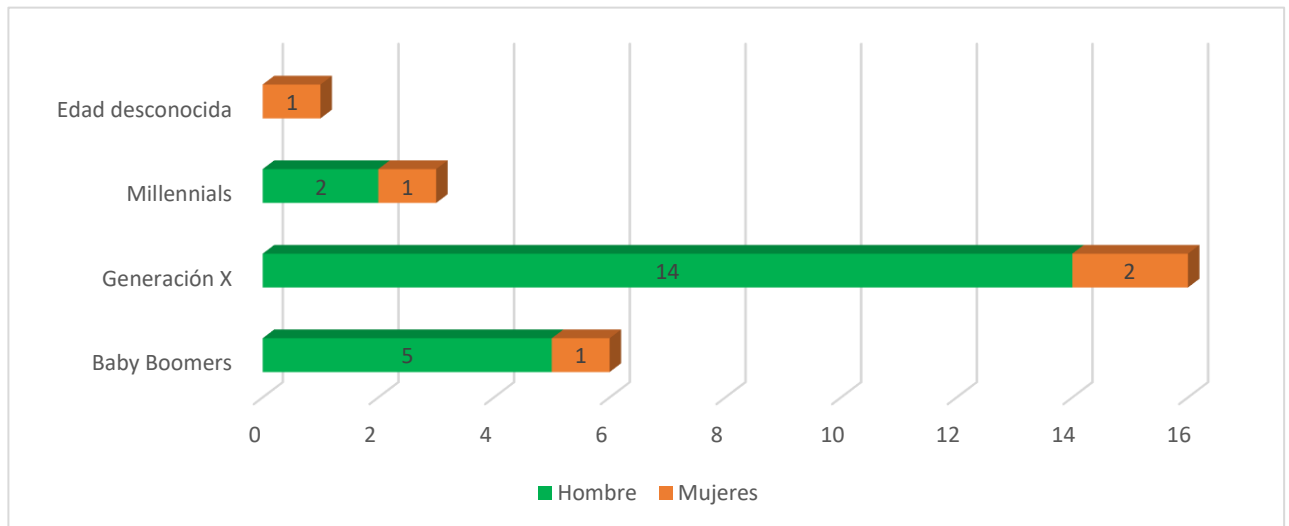
La información que se presentará en esta sección se da a partir de los datos obtenidos tras el proceso de investigación de campo realizado por medio del cuestionario entre el profesorado y la entrevista entre el estudiantado.

En primera instancia, se mostrarán los resultados obtenidos entre el profesorado y el estudiantado para posteriormente establecer una discusión general al respecto de los resultados, en contraste con los aportes teóricos propuestos en el marco teórico de la investigación.

### 4.1 Distribución del profesorado presentado.

El gráfico número uno muestra una caracterización del profesorado entrevistado de acuerdo con su: género, nivel de exposición a las TIC y su ubicación generacional según años.

**Gráfico 1 Distribución del profesorado entrevistado de acuerdo con su distribución generacional.**



*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*



En primer lugar, se muestra la distribución entre hombres y mujeres que integran la muestra del profesorado encuestado, siendo la cantidad de hombres entrevistados mayor que la de mujeres, pues se entrevistaron veintiún hombres y cinco mujeres.

Por otro lado, el nivel de exposición a las TIC de acuerdo con la distribución generacional en la que el profesorado se ubica, indica que la mayoría de ellos se agrupa en la generación X, es decir, personas nacidas entre 1961 y 1980, cuyos rangos de edad van desde 58 hasta los 39 años y que se vieron en la necesidad de transformarse en migrantes digitales, es decir, personas cuya interacción con las TIC se da en una edad madura.

En segundo lugar, se encuentra la generación de *baby boomers*. Estos nacieron entre 1940 y 1960 y sus rangos de edad van desde los 79 a los 59 años y su contexto tecnológico estuvo marcado por los discos de acetato, cámaras polaroid, cine, entre otros.

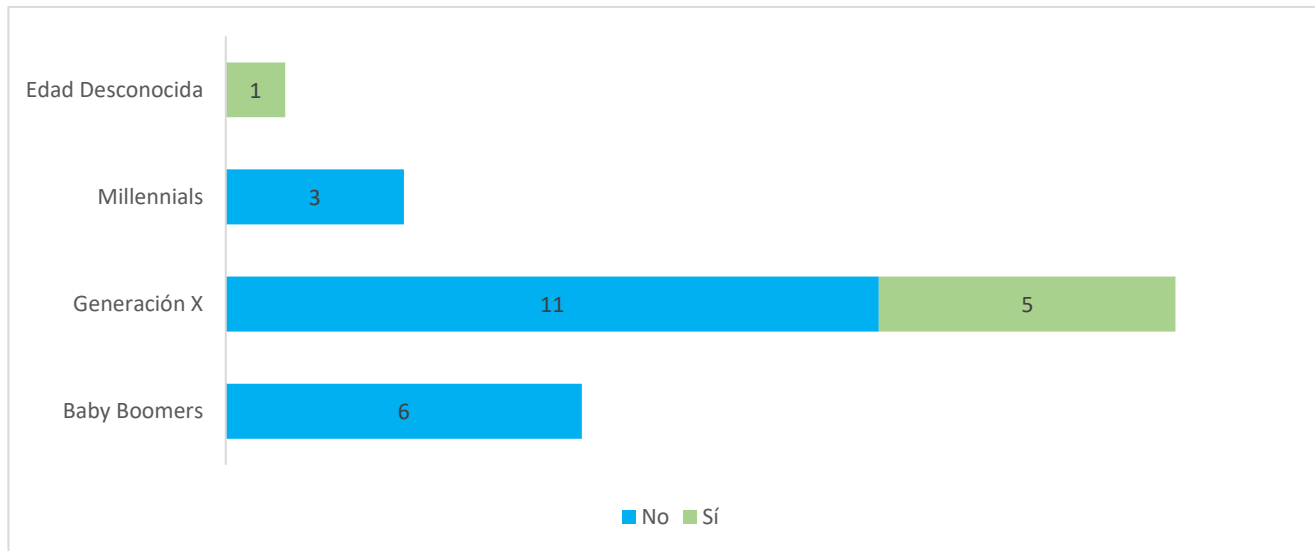
A pesar de que, se formaron “sin internet y todas las herramientas tecnológicas de la actualidad, esta generación ha sido flexible y diligente para aprovechar los beneficios de las herramientas como el teléfono móvil y las redes sociales para facilitar su trabajo y su vida personal” (Díaz, et al. 2017., p. 196). Es decir, que los miembros que integran esta generación son migrantes digitales al igual que la generación X.

Finalmente, la tercera categoría de clasificación en que se agrupa el profesorado es conocida como *Millennials* o generación Y. Aquí se encuentra las personas nacidas entre 1981 y 1995 y sus rangos de edad van desde 38 hasta los 24 años. A su vez, “han crecido con el internet, los teléfonos inteligentes, acelerados avances tecnológicos, las redes sociales y, con estas, la información al instante” (Díaz et al. 2017., p. 198), por ende, “el aprendizaje a través de Internet es parte de los millennials, aprenden lo que les gusta a través de la red” (Cataldi y Dominighini, 2015, p.2) y se consideran nativos digitales, es decir, personas que se vieron expuestas a las TIC desde su nacimiento.

#### 4.2 Uso de la herramienta.

El gráfico número dos da cuenta del uso que le ha dado el profesorado a Mediación Virtual para promover procesos de enseñanza y aprendizaje de filosofía a través de entornos virtuales.

**Gráfico 2** Uso de la herramienta entre el profesorado entrevistado



*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*

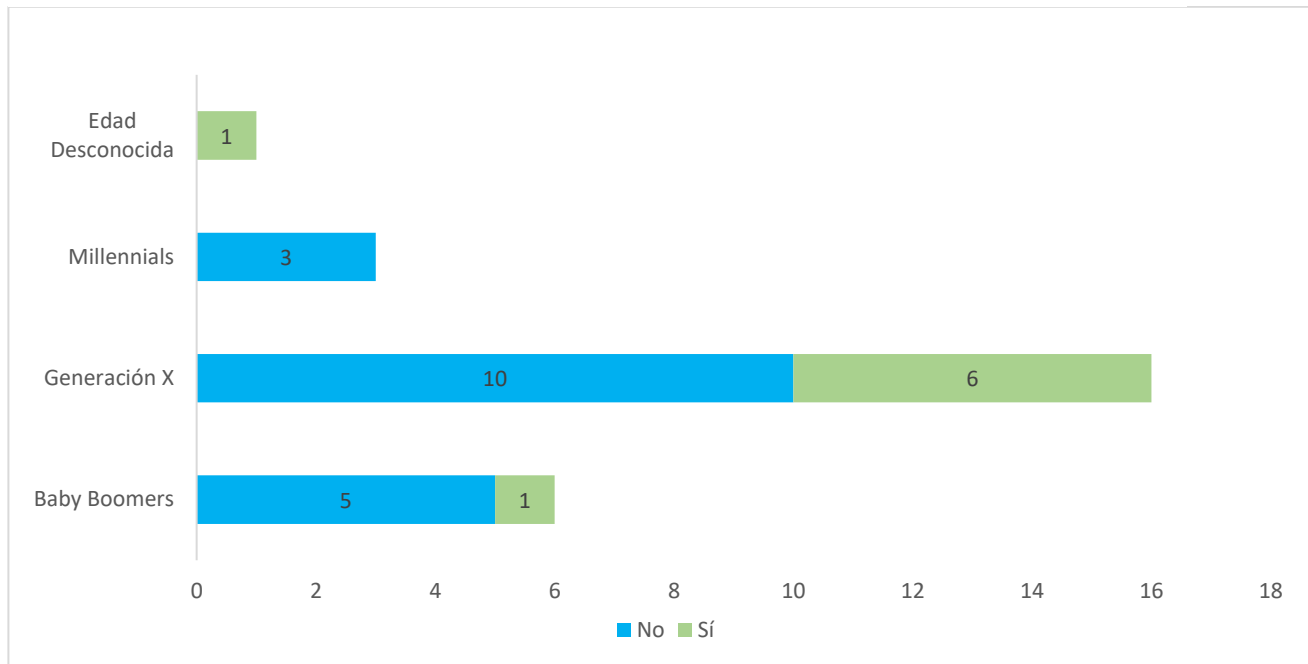
Como evidencian los resultados, la integración de Mediación Virtual para promover procesos de enseñanza y aprendizaje a través de entornos virtuales ha sido discreta, pues apenas seis personas la han usado. Sin embargo, dentro de esa muestra de seis personas que han usado Mediación Virtual, los docentes participantes han aclarado dentro del instrumento aplicado que solamente uno ha hecho uso en más de tres ocasiones de la herramientas, mientras que las restantes cinco personas lo han hecho entre una y dos ocasiones. De estos últimos, dos lo han hecho como docentes invitados para asistir a otro docente en alguna actividad o evaluación.

A su vez, los migrantes digitales- *Baby Boomers* y *Generación X*- son quienes concentran las experiencias de uso de la herramienta en detrimento de los nativos digitales, representados por quienes integran el grupo de los *Millennials*.

### 4.3 Dominio técnico e instrumental por parte del profesorado al respecto del uso de Mediación Virtual.

En lo concerniente a los procesos de capacitación sobre el uso de Mediación Virtual por parte del profesorado, el gráfico número tres muestra los siguientes resultados.

**Gráfico 3 Capacitación sobre el uso de Mediación Virtual de acuerdo con la distribución generacional del profesorado entrevistado en la Escuela de Filosofía.**



*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*

Los resultados del gráfico anterior permiten visualizar que del total de docentes que contestaron el cuestionario, los que tienen capacitación sobre el uso de Mediación Virtual pertenecen a la generación X.

Además, la concentración de resultados al respecto de quienes han tomado alguna capacitación, se concentra en los miembros de la generación X. Mientras que ningún miembro de los Millennials ha tomado alguna capacitación al respecto del uso de Mediación Virtual. En función de esto, la ausencia de procesos de capacitación entre el profesorado puede explicar parcialmente la discreta incorporación de Mediación Virtual en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.

**4.4 El punto de vista del profesorado o su idiosincrasia al respecto del uso de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.**

Los resultados presentados en la tabla número ocho sintetizan las razones que argumenta el profesorado al respecto del no uso de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía.

Tabla 8

Razones al respecto del desuso de Mediación Virtual por parte del profesorado entrevistado

<b>Uso de Mediación Virtual</b>	<b>1.Desconocimiento de la herramienta.</b>	<b>2. No se requiere para cubrir las necesidades del curso.</b>	<b>3. Falta de infraestructura tecnológica.</b>	<b>4. Disponibilidad de tiempo para uso de la herramienta</b>
Millennials	3	1	1	
Generación X	6	7	1	1
Baby Boomers	3	3		1
<b>Total general</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

*Fuente de elaboración propia a partir de la información del cuestionario aplicado al profesorado de filosofía, 2018.*

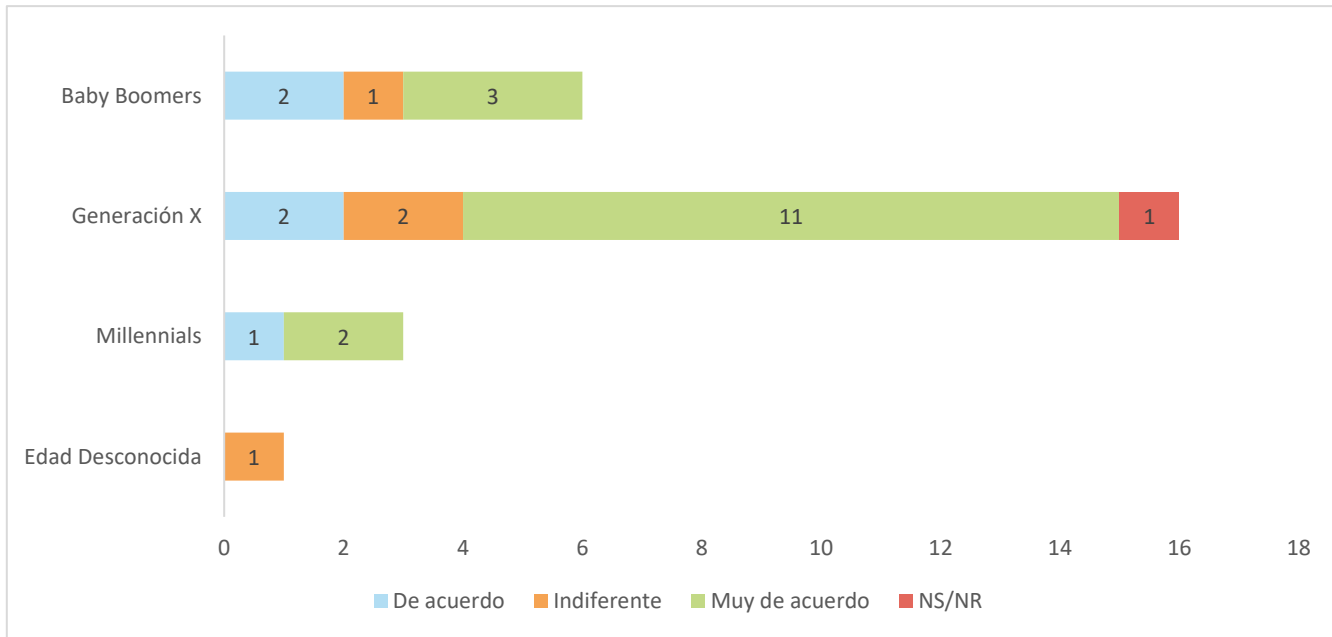
A partir de la tabla anterior, se puede apreciar que existe la necesidad de mejorar los procesos de capacitación al respecto del uso de Mediación Virtual entre el profesorado, pues la mayoría de ellos coinciden en que desconocen cómo usar el entorno y por ello consideran necesaria la inclusión de mayores espacios de capacitación, como ha quedado en evidencia en la tabla ocho.

A partir de los resultados presentados en la gráfica número tres y la tabla número ocho, se evidencia que hay dos causas predominantes que justifican el uso discreto de Mediación Virtual como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía: el dominio técnico de la herramienta y la perspectiva del profesorado sobre la utilidad de esta herramienta para cubrir las necesidades del curso que imparten.

**4.5 Inclusión de Infraestructura tecnológica como parte del proceso de incorporación de Mediación Virtual.**

El gráfico número cuatro hace referencia a la necesidad que identifica el profesorado sobre el acceso a infraestructura tecnológica para gestionar un curso a través de Mediación Virtual y facilitar con ello su incorporación en su ejercicio didáctico.

**Gráfico 4 Perspectivas del profesorado en cuanto al Acceso a Equipo (Smartphone, laptops, iPad, acceso a internet) tecnológico para favorecer la incorporación de Mediación Virtual en la Escuela de Filosofía.**



*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*

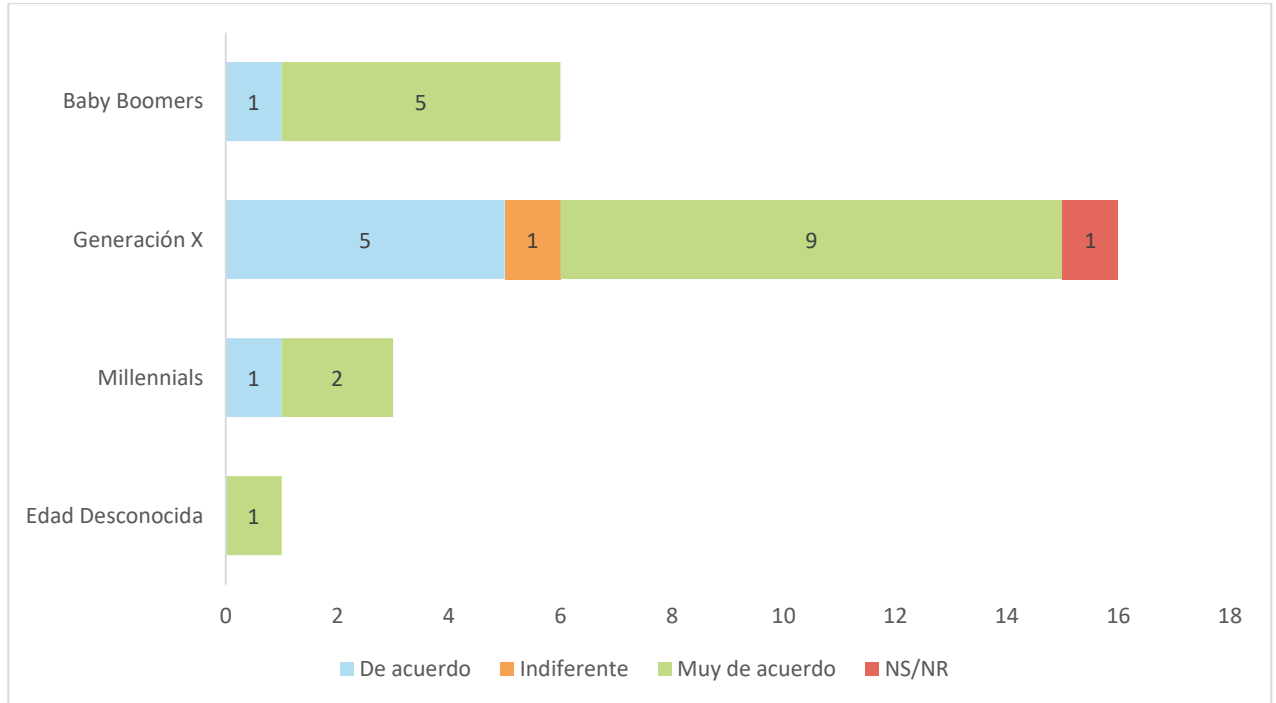
A partir de lo anterior, se evidencia que el profesorado estima oportuno la inclusión de infraestructura tecnológica por parte de la Unidad Académica, de tal forma, que esto les permita poder sobrellevar las responsabilidades de un curso por medio de Mediación Virtual.

Así mismo, esta infraestructura no sólo estaría al servicio del profesorado, por cuanto, la siguiente sección a presentar evidencia que estos estiman oportuna la capacitación del estudiantado al respecto de Mediación Virtual.

**4.6 Espacios de capacitación y actualización para el estudiantado de filosofía de acuerdo con la perspectiva del profesorado.**

El propósito de la gráfica número cinco es mostrar la perspectiva del profesorado sobre los espacios de alfabetización digital, como estrategia para facilitar la incorporación de Mediación Virtual en sus espacios didácticos.

**Gráfico 5 Perspectivas del profesorado en cuanto a la Capacitación del estudiantado en el uso de Mediación Virtual para favorecer su incorporación en la Escuela de Filosofía.**



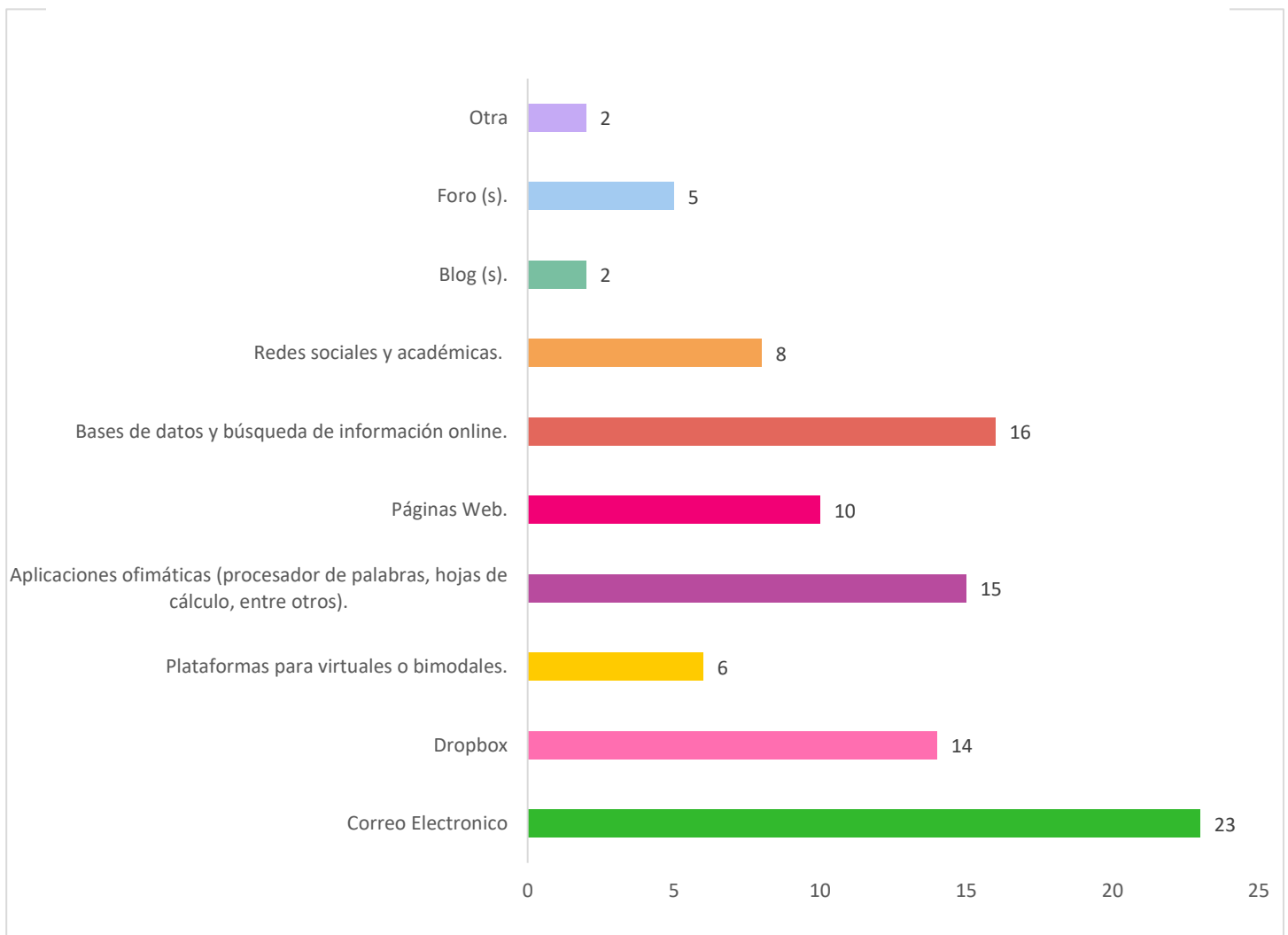
*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*

Al igual que se manifestado en las últimas tres gráficas, los resultados demuestran que hay un aire de unanimidad entre el profesorado al respecto de la necesidad de que el estudiantado reciba formación sobre el uso de Mediación Virtual, de modo que, esta mejore sus experiencias de aprendizaje.

#### 4.7 Las tecnologías usadas por el profesorado durante su ejercicio docente.

La grafica número seis muestra la concentración de profesores en torno a la selección de herramientas que usan durante su ejercicio docente.

**Gráfico 6 Herramientas usadas por el profesorado de Filosofía durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina.**

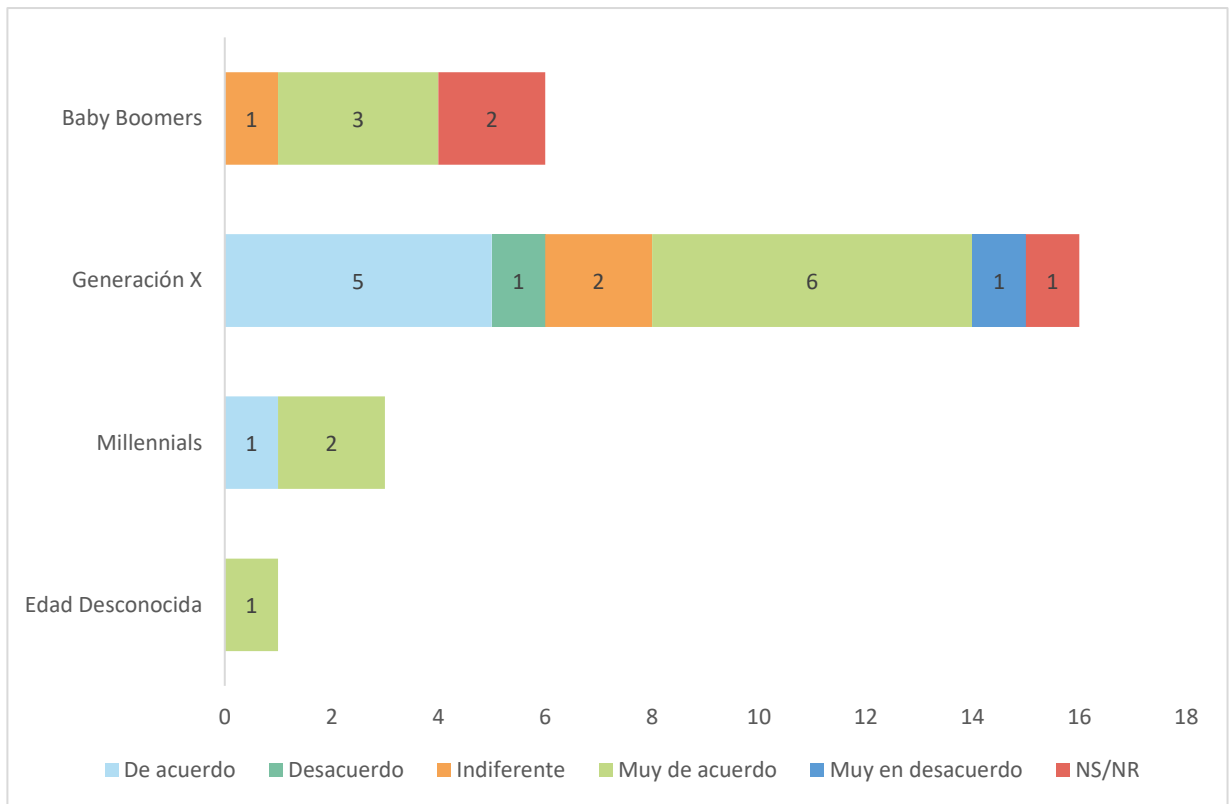


*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*

#### 4.8 Espacios por medio de los cuales se puede incorporar Mediación Virtual de acuerdo con la perspectiva del profesorado entrevistado.

Los resultados al respecto del mejor espacio para incorporar Mediación Virtual se muestran en las gráficas siete y ocho. En ambas gráficas se evidencia que el profesorado considera pertinente iniciar la incorporación de la herramienta en el primer año de la carrera. Lo cual convierte al siglo introductorio en el mejor momento para tal incorporación.

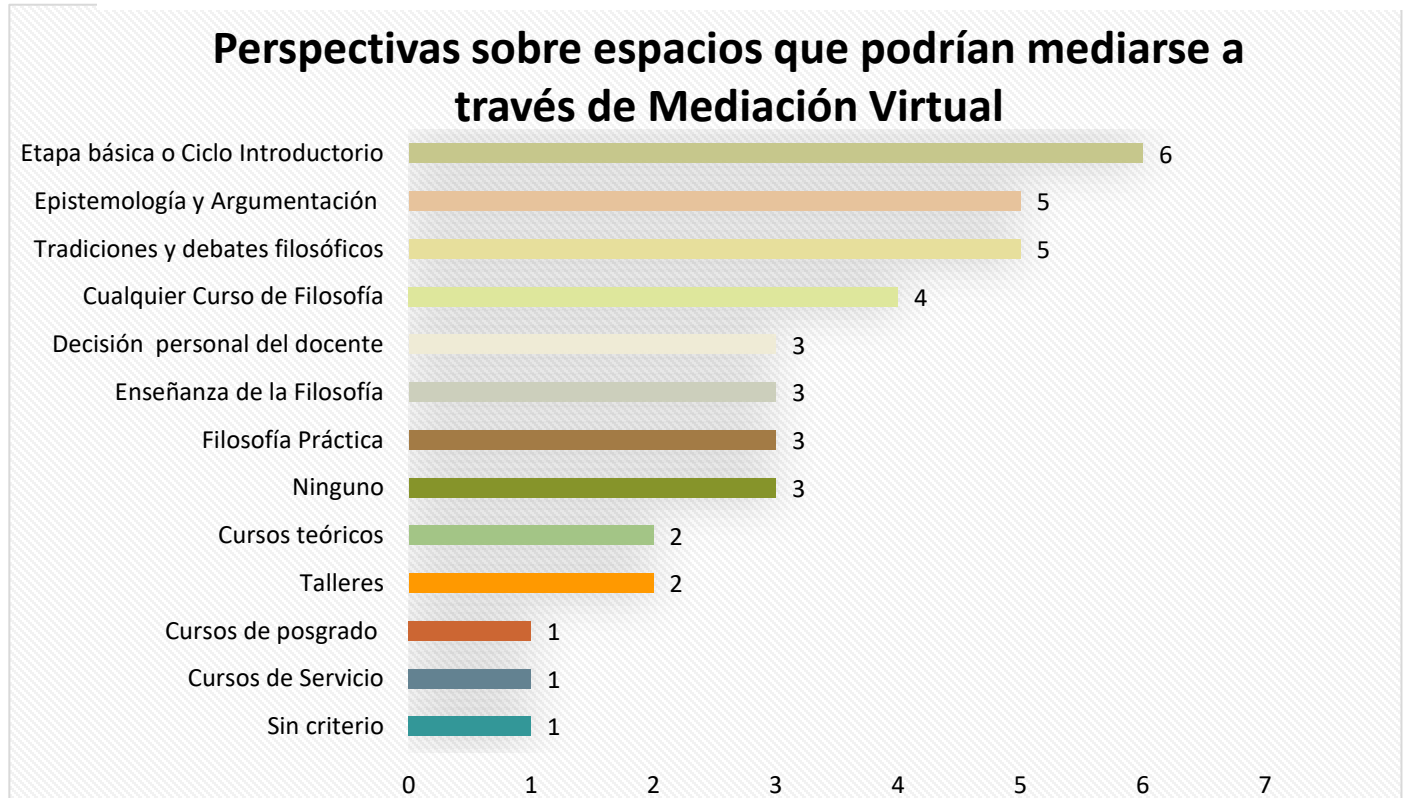
**Gráfico 7 Perspectiva del profesorado al respecto de incorporación Mediación Virtual durante el primer año de la carrera de Filosofía.**



*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*



**Gráfico 8 Perspectivas sobre espacios que podrían mediar a través de Mediación Virtual.**



*Fuente de elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario aplicado al profesorado, 2018.*

#### **4.9 Resultados obtenidos tras las entrevistas con el estudiantado.**

Para conducir el proceso de recolección de información entre el estudiantado se visitaron tres grupos y se sugirieron tres preguntas con el propósito de estimular la conversación alrededor del tema. La presentación de las opiniones del estudiantado se reflejará con los códigos: G1, G2, G3. Los cuales hacen referencia a cada uno de los grupos con los que se trabajó de acuerdo con lo expresado en el capítulo cuatro.

1. ¿Se siente capacitado para hacer uso de Mediación Virtual de tal forma que favorezca su aprendizaje?

A pesar de que ninguno de ellos reportó haber recibido alguna capacitación para el uso de dicho entorno y que las oportunidades de interactuar con Mediación Virtual han sido discretas en los espacios de formación filosóficos, la mayoría del estudiantado considera que sí posee las competencias técnicas para navegar por Mediación Virtual, de tal forma que, favorezca su proceso de aprendizaje. Algunas de las razones que ofrecen sobre este punto son:

1.1 Dada la familiaridad con la que se interactúa con dispositivos electrónicos e internet, es sencillo adivinar como usar de una herramienta. (G1, G2 y G3).

1.2 Mediación Virtual tiene una serie de actividades sencillas de realizar. (G1 e G3).

1.3 Cuando no se entiende cómo usar o hacer algo en la página de Mediación Virtual se le puede preguntar a un compañero (a). (G1, G2 y G3).

1.4 La página de navegación de Mediación Virtual es sencilla. (G1 e G3).

Sin embargo, la opinión no es generalizada, pues otro grupo de estudiantes considera que la navegación a través de la interfaz de Mediación Virtual no es sencilla, pues manifiestan que.

1.5 Es difícil entender cómo enviar los archivos. (G3)

1.6 No sé sabe cuándo llegan los resultados de las actividades. (G3)

1.7 No se pueden recibir notificaciones en los dispositivos electrónicos- smartphones- sobre actualizaciones o mensajes que se produzcan a través de dicho entorno. (G1)

Otro aspecto interesante para tomar en cuenta, como parte del proceso de capacitación sobre el uso del entorno de enseñanza y aprendizaje entre el estudiantado tiene que ver con las competencias éticas, pues consideraron que no siempre el empleo de esta herramienta asegura que se ponga el mayor esfuerzo en la satisfacción de la actividad propuesta.

2. ¿Cuál o cuáles de las actividades que ofrece Mediación Virtual han favorecido su experiencia de aprendizaje en filosofía?

Al respecto de este cuestionamiento, la mayoría del estudiantado entrevistado coincide en que la actividad, que mejor les han sentado como recurso para mejorar su experiencia de aprendizaje, ha sido el foro de discusión.

Algunos comentarios en torno a esta opinión se muestran a continuación.

- a. Los foros de discusión permiten a los estudiantes expresar lo que han comprendido del tema. (G3)
- b. Estos espacios dan la oportunidad de aclarar dudas sobre cosas que no hay quedado claras en los textos o las clases. (G2)
- c. En los foros se puede participar de forma más ordenada. (G1)
- d. Los foros permiten interactuar con los compañeros de formas distintas, mientras que el profesor sigue la conversación. (G3)

A pesar de estas opiniones, también se han escuchado oportunidades de mejorará en la dinámica que se lleva a cabo en los foros como, por ejemplo:

- a. Cuesta mucho seguir las conversaciones, pues leer cada participación se vuelve aburrido, más cuanto son muchas. (G3)
- b. No siempre quedan claros los puntos que se han discutido en el foro porque no se produce una conclusión específica. (G1)
- c. A veces no se sabe, cómo participar. (G1 e G3)

Si bien, los foros de discusión fueron la opción más aplaudida, tampoco hubo una gran descripción al respecto de otras actividades que el estudiantado haya llevado a cabo para satisfacer alguna tarea, o bien para construir una experiencia de aprendizaje.

3. ¿Cuáles recomendaciones daría usted para mejorar el uso de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la Filosofía?

El estudiantado considera fundamental romper con las siguientes dinámicas al momento de interactuar con Mediación Virtual:

1. Mediación Virtual se usa como un centro para enviar y recibir material, no para dar una clase de filosofía. (G1, G2 e G3)
2. Normalmente, se usa para enviar y recibir mensajes sobre aspectos del curso: como notas y horarios. Sin embargo, este uso no es eficiente, pues los dispositivos electrónicos no generan notificaciones sobre los nuevos anuncios, por ende, uno no sabe que está pasando. (G1, G2 y G3)
3. Los profesores deben proponer varias actividades en Mediación Virtual, pues casi no se usa. (G1, G2 y G3)
4. Los profesores deben aprender a usar la herramienta para poder llevar más curso por medio de ella. (G1, G2 e G3)
5. Finalmente, estos consideran importante que se propongan más actividades que posibiliten el trabajo con otros compañeros y una mejor elaboración de trabajos académicos como, por ejemplo, los ensayos. (G1 e G3)

A su vez, se pudo detectar que existe un buen clima entre el estudiantado para que se promueva una mayor incorporación de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía. Lo anterior por las siguientes razones, según el estudiantado:

1. Las clases virtuales permiten ahorrar dinero y tiempo al no tener que desplazarse hasta la Universidad para recibir los cursos. (G1, G2 e G3)
2. Las herramientas virtuales facilitan el trabajo de expresión de ideas, puesto que varias opciones para hacer las tareas. (G3)
3. Los cursos virtuales nos permiten trabajar y estudiar al mismo tiempo, dado que para algunos es difícil avanzar en la carrera, puesto que no hay dinero suficiente para estudiar solamente. (G1, G2 e G3)

Como se puede observar a partir de los resultados mostrados, si bien hay un clima favorable entre el estudiantado para llevar curso a través de Mediación Virtual, también hay la necesidad de implementar dinámicas que permitan modificar la forma en la que se interactúa por medio de esta plataforma por parte del profesorado.

#### **4.10 Discusión General sobre los resultados encontrados en la investigación.**

En este apartado se realizará una discusión a partir de los resultados obtenidos en la investigación vinculados con los elementos teóricos desarrollados en el capítulo dos.

Como ha quedado en evidencia, la incorporación de Mediación Virtual como entorno de enseñanza y de aprendizaje virtual en la Escuela de Filosofía ha sido discreta, pues en un sentido duro, solamente uno de los docentes entrevistados ha usado de esta herramienta en más de tres ocasiones para gestionar un curso.

Como parte de los resultados mostrados, se pueden inferir dos razones muy fuertes al respecto de este fenómeno, a saber, el desconocimiento al respecto de la manipulación de Mediación Virtual, así como, el hecho de considerar que esta herramienta no es necesaria para cubrir las necesidades de un curso.

En vista de que, no se está en capacidad de hacer referencia a lo que el profesorado entrevistado asume como necesidades esenciales del curso, se seguirá a Vargas (2012) en lo que respecta al aprendizaje de la filosofía:

[...]su aprendizaje tiene que ver con un acercamiento a la esencia: sea del ser – o la realidad o mundo- (metafísica, ontología, cosmología), sea de lo humano (ética, moral, axiología, antropología filosófica), sea del conocimiento (teoría del conocimiento o gnoseología), sea de la ciencia (lógica, epistemología), sea de lo bello (estética), sea de lo justo (filosofía del derecho, filosofía política, filosofía social). (p.2)

En línea con esto, y como ya fue planteado en el marco teórico, existen, al menos, tres enfoques a través de los cuales generar este aprendizaje en el estudiantado.

El enfoque de carácter histórico pone el acento en estudiar la historia del pensamiento, de tal manera que, se determine la intención de los autores en estudio, así como las principales tesis de su posicionamiento intelectual.

En contraste, se puede encontrar una posición más afín con el estudio de la filosofía desde ejes temáticos, definidos por la contingencia o por la tradición del pensamiento. Siendo así, la historia del pensamiento sería requerida de forma complementaria, pues estaría en función de proveer ideas al respecto del tema en estudio.

El tercer enfoque pone el acento en el filosofar, es decir, en la producción de respuestas acerca de una pregunta planteada por la misma comunidad de indagación. El mejor ejemplo, de este enfoque es el programa de FpN originado por el filósofo estadounidense Matthew Lipman y luego respaldado por Ann Sharp, como respuesta a la dificultad del estudiantado universitario para emplear habilidades cognitivas de carácter superior, como el análisis de información o la resolución de problemas.

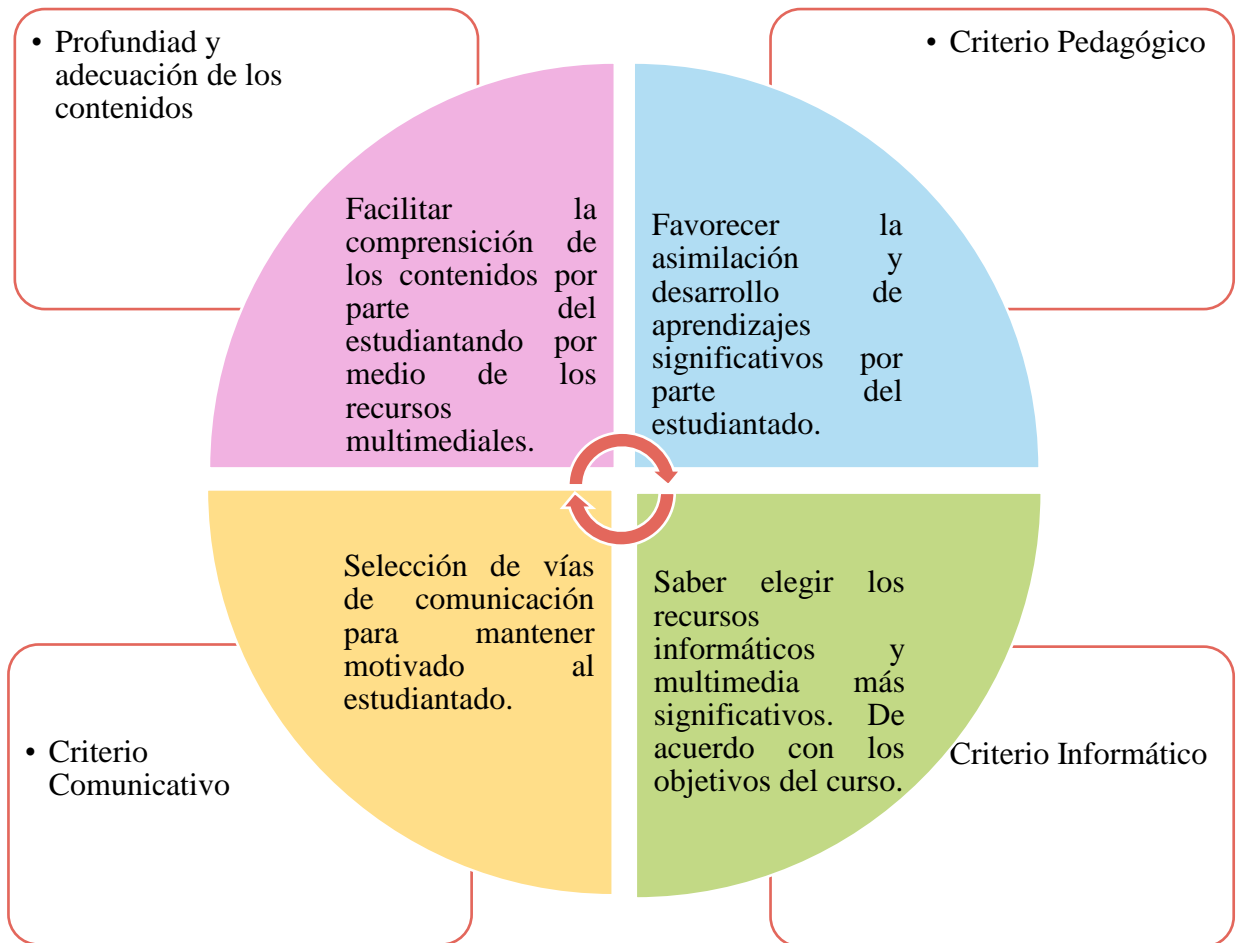
Cada enfoque trae consigo sus propias particularidades sobre la forma en que debe de entenderse la filosofía, así como, la forma en que deben de estructurarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina, sin embargo, hay una realidad que debe de tomarse en consideración, al momento de concebir la posibilidad de gestionar un curso de filosofía a través de un entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje, y es que bajo ninguna circunstancia los cursos de filosofía a través de entornos virtuales suponen un punto y seguido de aquellos cursos que se den de forma presencial.

Omitir esta realidad supone la producción de una serie de desencuentros pedagógicos insalvables, no sólo entre el estudiantado, sino también con la productividad deseada durante un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, lejos de abogar por los entornos de enseñanza y de aprendizaje virtuales en detrimento de la idiosincrasia del profesorado de filosofía sobre las mejores prácticas para gestionar y ejecutar un curso de filosofía basadas en las interacciones presenciales, se considera que la mejor forma de abrir un espacio para los entornos de enseñanza y de aprendizaje virtuales es por medio de un enfoque mixto o *Blended-Learning*. Es decir, una modalidad educativa que mezcle los espacios de interacción presenciales con los virtuales.

Ello supone la posibilidad de incluir los diversos tipos de media – textual, hipertextual, audio, video y gráfico/imagen-, con el objetivo de facilitar la adquisición de las competencias y la construcción de conocimiento por parte del estudiantado, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, sin perder de vista, la interacción cara a cara, tan necesaria para promover sinergias y sentido de pertenencia en los seres humanos.

En concordancia con esto, Fabro, Curi y Costamagna (2014)) proponen la siguiente matriz para orientar la ejecución de cursos a través de plataformas de enseñanza y aprendizaje virtuales:



Il. 6: Matriz para organizar cursos virtuales. Basado en Fabro, Curi, y Costamagna, 2014.

Como bien se desprende de la matriz de Fabro et al. (2014), la cantidad y calidad de la información en un espacio presencial y en uno virtual no es la misma, pues las formas de interacción entre los principales involucrados no es la misma. Lo cual acarrea la necesidad de trabajar en la decodificación de los contenidos desde diferentes metodologías, así como la necesidad de interactuar con diferentes recursos, además de la bibliografía asignada por el profesorado, para promover la asimilación de los contenidos y la construcción de conocimiento significativo por parte del estudiantado.



Esto no supone la renuncia a metodologías de enseñanza y de aprendizaje basadas en formatos más tradicionales, como: las clases magistrales, comunidades de diálogo y lecturas, dada la modalidad del blended Learning, es decir, la transición de un espacio otro no tiene por qué ser violenta y frenética.

Es importante enfatizar que la proximidad generacional del profesorado para con la manipulación de las herramientas que integran el fenómeno de las TIC no ha jugado un papel importante para explicar el no uso de Mediación Virtual como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía, puesto que ninguno de los *millennials* entrevistados emplea la herramienta, pese a que ellos integran la categoría de nativos digitales, es decir, personas que han tenido interacción con las TIC desde muy temprana edad. En cambio, son los miembros de la generación X, quienes han empleado la herramienta para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía por medio de Mediación Virtual.

Al respecto, Chirinos (2015) ofrece una pista sobre el por qué es que los miembros de una generación tecnológicamente adaptada, como los *millennials*, pueden no estar empleando tal herramienta, y es que según ella “el reto de esta generación es que dependen del estímulo externo y la dirección de los superiores” (p. 139). Mientras que los miembros de la generación X, como se ha mencionado, son miembros proactivos y flexibles, dado que como parte de su proceso de formación y desarrollo les tocó vivir periodos de reestructuración económicas y tecnológicas, dados los avances que iban desarrollando las tecnologías de soporte digital.

Finalmente, en lo que concierne a los *Baby Boomers* se sabe que son personas cuyo proceso de formación y consolidación laboral no estuvo mediado por las tecnologías de soporte digital, sino que ellos se encontraban en zonas de seguridad laboral, una vez que se inician las grandes transformaciones sociales, económicas y culturales fruto de las tecnologías de soporte digital, por ende, sus perspectivas al respecto de la organización y ejecución del hecho educativo pueden estar enfocadas en métodos considerados “tradicionales”.

Es de suma importancia señalar de forma categórica, que las caracterizaciones generacionales ofrecidas alrededor del profesorado que integra la muestra no buscan estigmatizar a ninguno de ellos. Antes, buscan ofrecer una base sobre la cual se puede entender el comportamiento manifestado en torno a la incorporación de Mediación Virtual como parte de sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, el hecho de contar con un profesorado generacionalmente diverso no supone un obstáculo en la producción y promoción de estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía. En cambio, es una oportunidad para entrelazar lo mejor de cada grupo, de tal forma, que se produzca una sinergia capaz de darle a la unidad académica una propuesta que problematice la inclusión de Mediación Virtual y de las TIC en general, dentro de las prácticas didácticas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.

Ahora bien, para incrementar las posibilidades de éxito del supuesto anterior, se hace necesario insistir en procesos de capacitación para el uso de tecnologías y específicamente de Mediación Virtual entre el profesorado. Esto es de singular importancia, pues como han mostrado los resultados de la gráfica número siete, el profesorado emplea herramientas digitales. Las cuales podemos agrupar de la siguiente forma en torno a su uso:

**Comunicación:** Dentro de esta categoría sobresalen el correo electrónico, los foros y los blogs y las redes sociales- como, por ejemplo: *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*-. Las cuales tienen como finalidad facilitar los procesos de interacción entre los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera expedita y efectiva, a pesar de las barreras espacio temporales. Así como también, facilitar el envío de recursos, información y asignaciones de forma simultánea y bidireccional.

Por otro lado, vale la pena destacar el papel del correo electrónico, dada su portabilidad por medio de las tabletas, notebook y smartphones.

Así como, por su elasticidad desde el punto de vista técnico, dado que su

manipulación es sencilla y gratuita. Mientras tanto, los foros y los blogs no gozan necesariamente de estas características, pues en algunos casos no son gratuitos y su portabilidad a través de recursos como los smartphones puede ser nula o discreta.

**Investigación:** Redes académicas, bases de datos y búsqueda de información online y páginas web. En lo que respecta a las herramientas que integran esta categoría, su propósito es facilitar la búsqueda de información fiable al respecto del contenido que se está analizando, así como, mejorar el proceso de construcción de aprendizaje gracias a la consideración de múltiples fuentes de información. Al respecto, se puede observar que las plataformas de bases de datos y búsqueda de información online van a la cabeza, aspecto que no es de extrañar, si tomamos en consideración el hecho de que la Universidad de Costa Rica, por medio del SIBDI, pone a disposición de la comunidad universitaria una inmensa cantidad de repositorios de información, donde cada uno puede realizar búsquedas de información a placer y/o de acuerdo con sus necesidades.

Asimismo, la manipulación de estas herramientas es amigable con el usuario, pues no se requiere ser un connotado internauta para navegar en las plataformas del SIBDI, o en plataformas como: *YouTube*, *Google Scholar*, entre otras.

**Repositorios:** Los repositorios son espacios virtuales por medio de los cuales se pueden depositar y almacenar grandes cantidades de información. Algunos de estos recursos de alojamiento son amigables con el usuario, como por ejemplo *Dropbox*, que le permite a los usuarios sincronizar los archivos en línea entre distintos ordenadores, lo que facilita compartir la información con otros usuarios.

Un punto alto de esta plataforma es que además posee una versión móvil disponible para los sistemas operativos de *Android* e *iOS*. Lo que permite romper con los barreras espaciales temporales al momento de hacer circular material didáctico para trabajar con los contenidos propuestos para desarrollar el curso.

Otros sistemas que cumplen una función de almacenamiento son Google Drive, pCloud, OneDrive, Amazon Cloud Drive, Tresorit y Apple iCloud, entre otras opciones disponibles.

**Producción:** Como parte de esta categoría tenemos las aplicaciones ofimáticas, como las hojas de cálculo y los procesadores de palabras, entre otras. Así como, las de producción de audio, video e imagen.

Las herramientas de producción digital son aquellas que les facilitan a los usuarios la construcción de ejercicios para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, así como la satisfacción de las actividades de evaluación correspondientes.

Ahora bien, el hecho de que una herramienta digital se use no asegura un empleo pedagógico efectivo, de hecho, Ávila (2017) considera que “una persona se considera analfabeta digital cuando tiene un acceso limitado y/o un desarrollo bajo o nulo de las habilidades que le permitan interactuar en la red comunicativa que proporciona el uso de TIC” (p. 68).

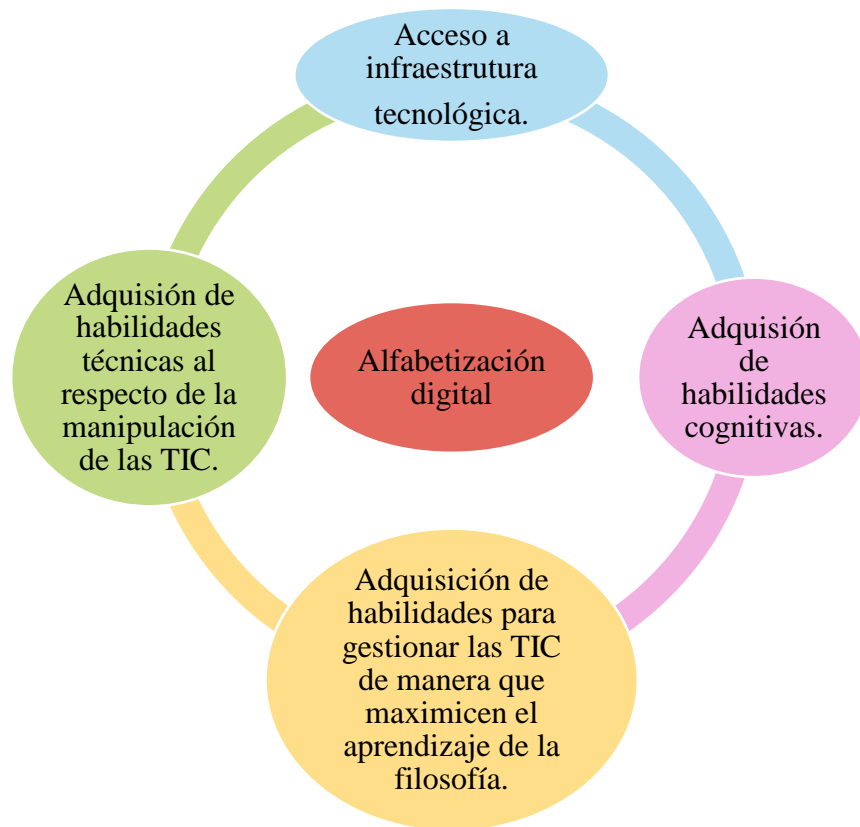
Como puede verse, la definición es binaria, puesto que, de un lado rompe con el estereotipo de que la mera tenencia de las TIC por parte de un individuo le asegura la habilidad para explotar todas las cualidades de esas herramientas de manera significativa. Mientras que, del otro lado reconoce la importancia de tener acceso a estas herramientas para empezar con ese proceso de alfabetización digital.

Sobre este último y en relación con los resultados presentados en la ilustración número diez, vale la pena recordar que las erogaciones de dinero por concepto de adquisición de infraestructura tecnológica deben de sopesarse de acuerdo con el presupuesto que se gira desde la organización central del Estado, así como con los objetivos y necesidades de la Escuela, sin embargo, es importante mantener presente que la erogación por concepto de infraestructura tecnológica no es un gasto, sino una inversión, dado que se podría ampliar la oferta de cursos, así como actualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se ejecutan en la Escuela de Filosofía.

Lo cual supone un paso básico para generar movilidades y mecanismos que permitan pensar en la incorporación y uso de mediaciones tecnológicas más avanzadas, como espacios adicionales para democratizar la información y la construcción de conocimiento a lo largo de la vida.

Dicho lo anterior, un proceso de actualización profesional que se pretenda significativo pedagógicamente hablando, no sólo debe promover la adquisición de habilidades técnicas al respecto de la manipulación de Mediación Virtual por parte del profesorado, sino también habilidades cognitivas, que les permitan ver el potencial de estas herramientas para el análisis, gestión, recuperación y evaluación de la información y la resolución de problemas a lo largo de la vida.

En síntesis, se puede afirmar que un proceso de alfabetización digital implica un proceso, en donde puedan converger estas cuatro categorías:



Il. 7: Proceso de Alfabetización Digital. Fuente de elaboración propia.

Asimismo, es importante destacar la importancia de ampliar los espacios de alfabetización digital, de tal manera, que no sólo el profesorado participe de ellos, sino también el estudiantado, pues el hecho de que estos consideren que no poseen grandes dificultades para manipular Mediación Virtual, no significa que puedan maximizar sus experiencias de aprendizaje a través de este entorno. Al respecto de esto, la UNESCO (2008) considera que la incorporación de las TIC en los espacios educativos debería de modelar las siguientes competencias por parte del estudiantado:

1. Competencias para utilizar tecnologías de la información.
2. Buscadores, analizadores y evaluadores de información.
3. Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones.
4. Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.

En concordancia con esto, se puede afirmar que el simple uso que haga el estudiantado de Mediación Virtual no garantiza que estos estén desarrollando estas competencias.

De igual modo, un proceso de este tipo es importante entre el estudiantado, por cuanto, los modelos pedagógicos que se han configurado para incorporar las TIC- *e-Learning*, *b-Learning* y *m-Learning*- en los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizan que el estudiantado se transforma en el actor de su propio conocimiento por medio de la guía que provee el profesorado, así como por medio de la información que estos buscan, seleccionan y analizan alrededor de los contenidos propuestos.

Ahora bien, en vista de que Mediación Virtual es el entorno oficial de la Universidad de Costa Rica para gestionar procesos de enseñanza y de aprendizaje virtuales, conviene relacionar el proceso de alfabetización digital con las características que rodean un entorno de estas características, de tal modo, que las experiencias de los protagonistas del hecho educativo, docentes y estudiantes sean capaces de maximizar sus respectivas experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Para ello se tomará como referencia lo indicado por Scagnoli (2000), quien señala que se pueden dar dos usos al Aula Virtual, como **complemento** de una clase presencial, en donde se busca poner:

“al alcance de los alumnos el material de la clase y enriquecerla con recursos publicados en Internet. También se publican en este espacio programas, horarios e información inherente al curso y se promueve la comunicación fuera de los límites áulicos entre los alumnos y el docente, o para los alumnos entre sí”. (p.2)

O bien como un recurso para la **educación a distancia**, en donde el Aula Virtual reviste de una importancia mayor dado que “será el espacio adonde se concentrará el proceso de aprendizaje” (p.2).

A su vez, la misma autora propone cinco elementos que, a su juicio, son una parte esencial del Aula Virtual:

1. **Distribución de la Información:** El Aula Virtual debe permitir la distribución de información en línea, de tal forma que el estudiantado pueda imprimirlo, editarlo o guardarlo. En concordancia con esto es importante tomar en cuenta que:

El usuario que lee páginas de internet no lo hace como la lectura de un libro, sino que es más impaciente y “escanea” en el texto. Busca títulos, texto enfatizado en negrita o italizado, enlaces a otras páginas, e imágenes o demostraciones. Si la información en la primera página implica “scrolling” o moverse hacia abajo o hacia los lados dentro de la página, porque no cabe en una pantalla, o si las primeras páginas no capturan la atención, es muy probable que el usuario se sienta desilusionando desde el comienzo del curso. (Scagnoli, 2000, p.3)

Este aspecto es de interés para el profesorado de Filosofía, dado que supone la necesidad de plantear nuevos formatos para promover la lectura entre el estudiantado, debido a que, por su objeto, la filosofía comprende de mucha lectura.

2. **Intercambio de ideas y experiencias:** El énfasis está en superar el uso de la plataforma virtual, como un mero repositorio de información y/o servicio de recepción y envío de información. En cambio, se buscan abrir los espacios de interacción, intercambio y comunicación, y mostrar que:

En las Aulas Virtuales se propician espacios de discusión que pueden ir desde el planteamiento y aclaración de aquellas dudas relacionadas con el software hasta qué contenido le interesa al estudiante, así como espacios donde los participantes puedan compartir con el facilitador y con sus colegas ¿Cómo les va en el curso? ¿Qué está pasando? ¿Qué han aprendido? ¿Qué aprecian de lo que han visto en el curso? ¿Qué retos deben confrontar a medida que ellos avanzan? (Torres, Rojas y Carballé, 2018, p. 7).

A su vez, Scagnoli (2000) indica que es fundamental que las Aulas Virtuales dispongan de una herramienta que facilite la comunicación, puesto que ello facilita que el estudiantado se sienta involucrado y acompañado durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que permite reducir, o en el mejor de los casos, evitar la deserción estudiantil, sobre todo en los ámbitos de educación a distancia.

3. **Aplicación y experimentación de lo aprendido:** Como se ha dicho, el Aula Virtual es un espacio dinámico, por lo tanto, su uso además potencia: el trabajo colaborativo, las exposiciones y presentaciones al respecto de los contenidos, debe permitir la aplicación, experimentación y demostración de conocimiento por parte del estudiantado. Para ello es necesario que el profesorado esté actualizando la plataforma del Aula Virtual periódicamente. Aspecto que debe contemplarse dentro de la planeación del curso para evitar tanto frustraciones, como inconvenientes administrativos y disciplinarios.



4. **Evaluación de los conocimientos:** Todo proceso de enseñanza aprendizaje formal requiere de un proceso de evaluación que dé cuenta del progreso y los logros del estudiantado, por lo tanto, el Aula Virtual debe facilitar recursos que permitan la emisión de juicios por parte del docente a través de la evaluación de este hecho. Además, estos recursos deben de facilitar la interacción, de tal manera, que el estudiantado pueda recibir la retroalimentación, así como medios para poder contestar a ella, en caso de que lo consideren oportuno y necesario.
5. **Seguridad y confiabilidad en el sistema:** Garantizar las condiciones para satisfacer este elemento implica cerciorarse que todos los involucrados pueda acceder a la plataforma, recibir y enviar material, dar a conocer cualquier cambio en las condiciones del curso, alentar la participación y comunicación del estudiantado. Además, debe tener claro quiénes pueden acceder al curso y las políticas de privacidad al respecto de la información personal de las y los participantes.

El paso del tiempo ha modificado, no sólo las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía, sino también las formas en las cuales la sociedad interactúa con ella. Esto último es problematizado por Vargas (2012), pues él subraya el hecho de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía en la Universidad abarcan a una serie de personas que no tienen interés en cursar la carrera de Filosofía propiamente, pero que deben de cursar, al menos, un curso de filosofía.

Esto supone un reto para el profesorado de filosofía, dado que se tiene que conseguir “un nivel de formación básica para no filósofos, que permita que cualquier ciudadano, o al menos cualquier universitario, tenga un pensamiento filosófico, del mismo modo que un ciudadano debe tener, en general, un pensamiento matemático, geográfico, político, etc.” (Vargas, 2012, p.1).

El argumento anterior busca subrayar el hecho de que las generaciones que se atienden en la Escuela de Filosofía son diversas, no solo desde el punto de vista generacional, sino también desde sus intereses al respecto de la Filosofía.

A pesar de este hecho, el compromiso del profesorado es proveer experiencias de aprendizaje al estudiantado, de tal modo, que estos puedan generar aprendizaje. En función de este compromiso, los entornos de enseñanza y de aprendizaje virtuales suponen una estrategia, por medio de la cual se puede generar un ambiente capaz de motivar al estudiantado a relacionarse con los contenidos propuestos de una forma más asertiva, al mismo tiempo que se puede facilitar la construcción de conocimiento por parte de estos últimos.

Tras este proceso de presentación y discusión de los resultados obtenidos en la investigación, se puede concluir que, si bien la incorporación de Mediación Virtual en los cursos de Filosofía ha sido discreta, las posibilidades para revertir esa situación existen y son alcanzables por parte de la unidad académica, pues no sólo se cuenta con el talento humano necesario a nivel de profesorado, sino también estudiantil y macro institucional.

Finalmente, todo proceso que implique la incorporación de Mediación Virtual como parte de las prácticas pedagógicas del profesorado y de los procesos de aprendizaje por parte del estudiantado requiere de un proceso sistemático de alfabetización digital, que permita no sólo incorporar la herramienta a nivel formal, sino también a nivel de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en alrededor de un curso de filosofía.

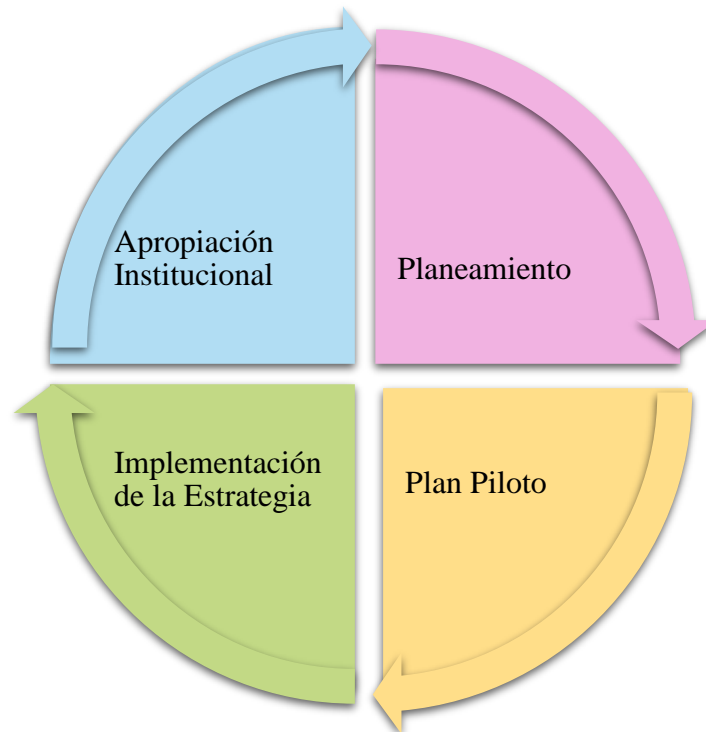
## **QUINTO CAPÍTULO: ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR MEDIACIÓN VIRTUAL.**

Introducir esta serie de orientaciones en un entorno de enseñanza y de aprendizaje virtual supone un reto, pues de un lado se busca que la incorporación del escenario virtual se materialice, es decir, que efectivamente el profesorado adopte dicho entorno como parte de sus prácticas metodológicas para llevar a cabo la enseñanza y promover el aprendizaje entre el estudiantado. Mientras que, por el otro lado se busca que la herramienta genere un impacto positivo en el desempeño del estudiantado. Así que, dentro de esta dinámica es importante considerar el hecho de que:

[...]introducir la tecnología en la enseñanza no implica innovar automáticamente. De hecho, las tecnologías pueden provocar la reproducción de paradigmas educativos convencionales si no se va más allá de ellas mismas, revolucionando desde dentro el modo de concebir la educación tradicional, recreando procesos que fomenten la actividad, la participación y la implicación cognitiva del estudiante. (Alonso y Blázquez, 2016, p. 11)

Lo anterior sirve de base para justificar la necesidad de configurar esta serie de orientaciones, con el propósito de guiar el camino a seguir para generar prácticas y enfoques pedagógicos adecuados para el uso de Mediación Virtual y de cuales quiera otras herramientas de soporte digital, que supongan una oportunidad para maximizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

La siguiente gráfica muestra la propuesta que se ofrece para facilitar la incorporación de Mediación Virtual, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.



Il. 8: Etapas de la Estrategia de incorporación de Mediación Virtual en la Escuela de Filosofía. Fuente de elaboración propia.

### **5.1 Planeamiento**

Para dar forma al proyecto de incorporación de Mediación Virtual, como parte de las prácticas didácticas del profesorado de la Escuela de Filosofía, se seguirá un proceso descendente, es decir, se comenzará por retomar las iniciativas que existen al respecto del tema desde la administración central de la Universidad de Costa Rica hasta la Unidad Académica respectiva, para esclarecer cuáles son las condiciones que deben darse. Siendo así, la sección de planeamiento se divide en dos niveles: Política Institucional y Enfoque Educativo.

### 5.1.1 Política Institucional

La política institucional sobre la incorporación de las TIC en la Universidad de Costa Rica se expresa por medio de las resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia: VD- 8458-2009 y VD- 9371-2016. Aquí se formalizan las directrices y el apoyo institucional de la administración de la Universidad de Costa Rica con las iniciativas que promuevan la incorporación de Mediación Virtual en la docencia, como se había mencionado en el capítulo uno.

Al respecto de la Escuela de Filosofía, no se ha encontrado una política administrativa que oriente al profesorado sobre el uso de TIC, o sobre la incorporación de Mediación Virtual, como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí se desarrollan. A pesar de que, como parte de su ejercicio profesional el profesorado de la unidad académica sí emplea una serie de herramientas de soporte digital, por ende, una declaración administrativa es necesaria a efecto de marcar la pauta sobre las mejores prácticas con estas herramientas.

Alguna de las ventajas de una declaración administrativa sobre el tema permitiría:

- a) **Ahorro de Tiempo:** En vista de que las y los docentes invertirán una cantidad modesta de tiempo tratando de vincular sus prácticas pedagógicas con las expectativas de la unidad académica al respecto de estas herramientas.
- b) **Facilitar la toma de decisiones:** Al respecto de la finalidad de estas herramientas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
- c) **Orientar al cuerpo administrativo, docente y estudiantil:** Dado que se toma una posición política que sirve de base para establecer una guía sobre la incorporación de las herramientas de soporte digital y la formación filosófica, de tal modo, que los agentes involucrados pueden entender el papel de las TIC en función de la docencia, la acción social y la investigación y no a la inversa.

Una vez que se tenga un posicionamiento al respecto de este tema se puede dar inicio con la siguiente etapa del proceso, la cual versa sobre el enfoque educativo a implementar.

### **5.1.2 Enfoque Educativo:**

Una de las claves para coadyuvar con la incorporación de Mediación Virtual en los espacios de formación filosófica es vincular esta herramienta con un enfoque educativo que dé forma al proceso de enseñanza y de aprendizaje que se quiere llevar a cabo dentro del entorno virtual. Así pues, el enfoque educativo es la guía por medio de la cual se orientan y definen las prácticas pedagógicas y metodológicas del profesorado, de acuerdo con el contexto en donde se desarrollan las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

En concordancia con García y García (2014), existen diferentes formas de construir conocimiento, paralelas o complementarias con los formatos presenciales y soportadas en tecnologías digitales, dentro de las cuales vale la pena retomar los siguientes enfoques:

#### **5.1.2.1 E- Learning**

Este modelo consiste en la construcción de experiencias de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las TIC, donde se prescinde del encuentro físico entre docentes y alumnos como estrategia para facilitar el proceso de aprendizaje por parte del estudiantado. Esto quiere decir que aquellas personas o trabajadores que no pueden acceder a cursos presenciales pueden formar parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de carácter superior.

Un excelente ejemplo, al respecto de este tipo de iniciativas, son los cursos masivos abiertos y a distancia o *Massive, Open, Online Courses* (MOOC). Los cuales permiten la confluencia de una gran cantidad de personas, dentro de una estructura orientada hacia el aprendizaje. Este tipo de cursos son cien por ciento en línea, por ende, su alcance va desde lo local, pasando por lo regional, hasta la esfera global.

### **5.1.2.2 Blended Learning**

Este modelo busca la generación de experiencias de enseñanza y de aprendizaje a través de la combinación de la modalidad presencial y la modalidad a distancia, las cuales se vinculan por medio de un sistema de gestión de aprendizaje sostenido en internet, como podría ser el caso de Mediación Virtual. Además, este tipo de enfoque educativo se está ejecutando en la Licenciatura en Enseñanza de la Filosofía.

### **5.1.2.3 M- Learning**

Este modelo busca la generación de experiencias de enseñanza y de aprendizaje por medio de los dispositivos móviles<sup>12</sup> aprovechando las posibilidades que ofrecen estos dispositivos, en términos de recepción y producción de: texto, imágenes, audio y video, así como la posibilidad de acceder a fuentes de información, que sirvan de insumo para generar experiencias de aprendizaje en cualquier momento y lugar-ubicuidad-.

Una vez que se hayan definido esos macroelementos es necesario pensar en la ejecución de la estrategia de incorporación de Mediación Virtual en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje del profesorado.

## **5.2. Plan Piloto:**

A través de esta sección se espera reunir a un grupo pequeño de docentes para construir una experiencia de aprendizaje sobre los alcances y aplicaciones del uso de Mediación Virtual como parte de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la Unidad Académica

Esta sección se compone de los siguientes niveles:

### **5.2.1 Sensibilización:**

El objetivo de este nivel será el de generar un cronograma alrededor del proceso de alfabetización digital a iniciar dentro de la Escuela de Filosofía.

---

<sup>12</sup> Dentro de esta categoría se incluyen los teléfonos inteligentes- smartphones-, tabletas, ordenadores portátiles, entre otros, dado que estos dispositivos cuentan con conectividad al margen de las conexiones fijas o de wifi.

Para satisfacer este objetivo será necesario constituir una comunidad de aprendizaje entre el profesorado sobre el uso de Mediación Virtual, para que ello les dote de un mayor grado de sensibilidad al respecto de los plazos y los objetivos a satisfacer como parte del proceso de alfabetización digital.

Ahora bien, dado que reunir a una gran cantidad de personas en un mismo momento supone un reto en términos de intereses y disponibilidad. Se considera pertinente iniciar este proceso con el profesorado que integra el consejo de coordinadores que está a cargo de cada una de las secciones en las que se divide la malla curricular de la Escuela de Filosofía.

A su vez, es pertinente que dentro de este diálogo figuren docentes que tengan experiencia empleando Mediación Virtual, pues ello permitirá familiarizar al profesorado con experiencias que les permitan observar las posibilidades que ofrece la misma, como apoyo a actividades presenciales, dado que como lo señala Santibáñez (2010) “la mayoría de las aulas virtuales se conciben como un espacio para la transmisión de información, ya que los profesores proporcionan a los alumnos documentos, lecturas y enlaces” (p. 184).

Además, se considera oportuna la participación de estos agentes, puesto pueden demostrar lo que Vargas (2011) menciona de la siguiente forma:

[...]el recurso a entornos virtuales para la investigación y la enseñanza de la filosofía no es un proyecto de reemplazar a los maestros en sus funciones de formación y enseñanza. Mas, eso sí, de minimizar el esfuerzo que implican algunas de sus actuales funciones (búsqueda y ordenación de datos, por ejemplo; desarrollo didáctico de ejercicios de aprendizaje...) pág. 6



Como resultado de este nivel, se espera que el profesorado participante haya tomado conciencia al respecto de la importancia de incorporar Mediación Virtual en las prácticas pedagógicas que ejecuta la Escuela de Filosofía, de tal forma, que esto permita rearticular sus funciones en el marco de la docencia, la acción social y la investigación de la mano del proceso de alfabetización digital.

Además, se espera que cada uno los coordinadores de sección inicien los períodos de sensibilización entre el profesorado que integra su sección.

### **5.3 Implementación de la Estrategia.**

Esta es la sección, cuya duración puede ser mayor, dado que supone la participación del todo el profesorado que desee tomar partida tras el proceso de sensibilización descrito en la sección anterior sobre la manipulación y uso de Mediación Virtual como parte de su ejercicio docente. Por lo tanto, esta sección incluye los siguientes niveles:

#### **5.3.1 Capacitación y Actualización profesional del profesorado:**

Como parte del ejercicio de socialización de la herramienta se espera que los miembros del Consejo de Coordinadores, así como los demás miembros del cuerpo administrativo promuevan espacios entre los demás miembros del profesorado de la Escuela de Filosofía, por medio de los cuales se divulgue la política institucional al respecto de la incorporación de las TIC, y en especial de Mediación Virtual, así como de las ventajas que ofrece vincular Mediación Virtual en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que promueve la Escuela, como parte del proceso de rearticulación en las áreas de: docencia, acción social e investigación.

Los programas de capacitación se impartirán por medio de funcionarios del METICS, quienes tienen entre sus funciones la organización de actividades de formación relacionadas con el uso de herramientas y recursos de Mediación Virtual, así como de la incorporación de las TIC en la docencia.

Por medio de estas jornadas de capacitación se dotará al profesorado de las oportunidades de mejora, en cuanto al desarrollo de competencias y conocimiento sobre el uso y los alcances de Mediación Virtual en los espacios de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, así como de un espacio para construir una actitud asertiva hacia este tipo de recursos.

A su vez, se propone evaluar el éxito de estos espacios a través del aprendizaje generado entre el profesorado. La idea es poder determinar mediante observaciones y evaluaciones cuánto ha incrementado el conocimiento y las habilidades del profesorado sobre la manipulación de Mediación Virtual, así como las estrategias que estos usan para facilitar el aprendizaje entre el estudiantado.

Finalmente, dada la modalidad presencial que ha caracterizado el modelo de enseñanza y de aprendizaje que reproduce la Escuela de Filosofía, se espera que este espacio sirva de excusa para generar un diálogo intergeneracional, entre el profesorado más longevo y los que se encuentren forjando sus primeras experiencias, produciendo así un mayor grado de sensibilización al respecto de la relación entre la filosofía y las TIC.

Para que esto les permita instruir al estudiantado sobre las mejores prácticas de manipulación de Mediación Virtual para construir un proceso de aprendizaje más exitoso.

Algunos aspectos de carácter administrativos que rodean este nivel son los siguientes:

1. **Apoyo especializado al respecto del uso de la herramienta a incorporar:** Lo cual permite mitigar sentimientos de frustración por parte del profesorado, al respecto de las malas experiencias al interactuar con la herramienta por sí mismos, lo cual podría degenerar al rechazo permanente de la plataforma de Mediación Virtual como recurso para producir experiencias de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

2. **Soporte y mantenimiento permanente de la plataforma:** Esto permite reducir los problemas ligados al colapso de Mediación Virtual, así como una rápida solución a los mismos. Además, debe haber actualizaciones periódicas, que amplíen los márgenes de posibilidad al respecto de las actividades y recursos que se puedan presentar para la mediación pedagógica.
3. **Ahorro de presupuesto:** En vista de que se cuenta con una unidad de apoyo financiada por la Universidad de Costa Rica para favorecer los procesos de incorporación de las TIC, la Escuela de Filosofía no debe invertir nada de su presupuesto para satisfacer las jornadas de capacitación por concepto de personal especializado en el manejo de la herramienta.

Una vez superado este nivel se espera que se inicie el nivel de Incorporación de Mediación Virtual, como parte de las prácticas del profesorado.

### **5.3.2 Incorporación de Mediación Virtual por parte del profesorado.**

Sin lugar a duda, es de suma importancia definir un lugar en la malla curricular para dar inicio con la incorporación de Mediación Virtual, de tal modo, que se puedan iniciar experiencias escalonadas que permitan ir generando oportunidades de mejora al mismo tiempo que experticia sobre las mejores prácticas al momento de ejecutar cursos en plataformas virtuales.

Al respecto de lo anterior, se considera la sugerencia del profesorado que integra la muestra sobre el hecho de que la estrategia de incorporación debe dar arranque en los cursos que integran el ciclo introductorio de la carrera, es decir, en cursos que involucran las introducciones a áreas específicas del conocimiento filosófico, así como el curso de Introducción a la Investigación Filosófica, el cual es de carácter obligatorio.

El dar inicio con la incorporación de Mediación Virtual desde el primer período de incursión del estudiantado en la carrera de filosofía es muy favorable, dado que la etapa introductoria es un puente para mediar con las otras tres secciones del plan de estudios de la carrera de Filosofía: Epistemología y Argumentación, Tradiciones y Debates Filosóficos y Filosofía Práctica.

Por lo tanto, el profesorado a cargo de estos cursos puede mostrar a los discentes, algunas estrategias por medio de las cuales pueden adquirir las competencias previstas en los objetivos del proceso de alfabetización digital para facilitar la construcción de conocimiento en los cursos que tengan relación con estas secciones.

A su vez, este paso es significativo por cuanto permite ir generando una cultura en el estudiantado al respecto de los alcances y aplicaciones de Mediación Virtual, como entorno de enseñanza y de aprendizaje virtual para la filosofía. Aspecto que luego se puede ver reforzado aún más por un proceso de seguimiento sobre el uso de esta herramienta en las etapas posteriores al ciclo introductorio. De modo que, esta experiencia les permita ir depurando los usos que dan a la plataforma de cara a mejorar sus experiencias de aprendizaje, así como también para motivar la inclusión de una serie de mejoras por parte del profesorado sobre sus estrategias de enseñanza a través de este espacio.

#### **5.4 Apropiación Institucional:**

Finalmente, en esta fase se espera ver la apertura de varios cursos a través de la plataforma de Mediación Virtual como parte de las prácticas didácticas del profesorado de filosofía, así como una serie de espacios de reflexión sobre las oportunidades de mejora sobre la mediación de cursos de filosofía por medio de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

Llegados a esta sección de la estrategia se esperan conseguir los siguientes resultados:

- 1) **Planeación docente:** Es importante que el profesorado reflexione sobre su quehacer en Mediación Virtual, de modo que, replante sus actividades de enseñanza y aprendizaje y la forma como se construye la evaluación de forma periódica. Conseguir un resultado como este implica:
  - a. **Investigación:** Se requiere de un proceso metacognitivo por parte del profesorado sobre las formas en que se han generado las experiencias de aprendizaje en este recurso virtual.

La meta es hacer que las prácticas pedagógicas a través de este espacio virtual evolucionen, así como evitar que el mismo se convierta en una extensión de prácticas tradicionales.

- 2) **Bitácora de aprendizaje:** A partir de las experiencias recopiladas en las distintas fases de la incorporación de la herramienta, se espera que la Unidad Académica registre cada uno de los aciertos que se ha tenido, así como las oportunidades de mejora, de tal manera que, se intercambien puntos de vista al respecto de las experiencias en el uso de Mediación Virtual para plantear nuevas estrategias para mejorar las experiencias pedagógicas a través de dichos espacios, así como para mantener motivados a los y las docentes.
- 3) **Construcción de Sinergias:** De tal forma, que los y las docentes asesoren a sus pares sobre la búsqueda, selección y diseño de estrategias para interactuar con los contenidos en espacios virtuales de enseñanza aprendizaje. Como puede verse, los y las docentes como expertos en sus respectivas áreas trabajan de manera participativa y colaborativa en la forma de correlacionar los contenidos que desarrollan con las herramientas TIC, desde luego teniendo como eje de todo este esfuerzo Mediación Virtual.

A modo de conclusión, se desea subrayar el hecho de que ningún proceso de innovación educativa escapa al surgimiento de conflictos, sin embargo, la pericia y constancia con que se ejecuten acciones para prevenir esos conflictos, así como para superarlos, llevarán a consolidar proceso de enseñanza y de aprendizaje que beneficie la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado, de cara a su inserción en las dinámicas sociales que requieran del empleo de sus competencias.

## **SEXTO CAPÍTULO: CONSIDERACIONES FINALES**

### **6.1 Reflexiones Finales**

Esta sección tiene el propósito de mostrar y recopilar las lecciones aprendidas tras el proceso de investigación.

Toda iniciativa educativa que involucre, como parte de su estrategia de innovación y actualización didáctica, la inclusión de un entorno de enseñanza y de aprendizaje virtual para mediar las relaciones entre docentes, estudiantes y contenidos debe pasar por un proceso riguroso de planificación, ejecución y seguimiento. Caso contrario, se corre el riesgo de que la iniciativa perezca en la formalidad y esquizofrenia administrativa por automatizar procesos y homologar currículos sin asidero pedagógico.

La inclusión de entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales trae consigo la inevitable transformación de roles, tanto a nivel de profesorado, como del estudiantado, por ende, se deben de promover procesos de alfabetización digital, de tal forma, que tanto los protagonistas del proceso- docentes y estudiantes-, vean en el entorno virtual un verdadero espacio de enseñanza y de aprendizaje, por medio del cual se puedan analizar los contenidos y adquirir las competencias previstas en los objetivos, así como la construcción de conocimiento por parte del estudiantado.

Los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje no suponen un punto y seguido de los espacios de enseñanza y de aprendizaje presenciales, sino que tiene sus propias particularidades. En función de ello, el profesorado debe de tomar en cuenta matrices de acción, como la propuesta por Fabro et al. (2014), las cuales buscan facilitar la organización de los cursos a través de esta modalidad. Así como conocer y saber negociar con las nuevas demandas de tiempo y organización que esto conlleva.

Los procesos de alfabetización digital van camino a convertirse en un área de conocimiento básica para quienes deseen ejercer la labor docente en cualquier disciplina. Es decir, ya no basta la experticia que construya un docente alrededor del quehacer filosófico o de su historia para que este pueda liderar un proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues las nuevas generaciones demandan estrategias de enseñanza y de aprendizaje afines con el uso y manipulación de las TIC para analizar los contenidos y adquirir las competencias previstas en los objetivos, así como para construir conocimiento.

Finalmente, en lo que concierne a las lecciones aprendidas tras haber cursado la Licenciatura en Docencia Universitaria y la redacción de este documento, me gustaría subrayar que la docencia no es un punto y seguido de un campo de especialización, sino más bien un área independiente, que requiere de toda la atención y cuidado por parte de quienes la quieran ejercer, puesto que se trabaja con personas que llegan habidas de conocimiento por un lado, así como necesitados de apoyo socio afectivo, dado que no son sólo máquinas que adquieren información y reproducen resultados.

## **6.2 Recomendaciones a la Escuela de Filosofía**

En primera instancia, se le recomienda a la administración de la Escuela de Filosofía la construcción de una política institucional sobre de la incorporación de las TIC dentro de las practicas pedagógicas que convergen alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina, pues como ha quedado en evidencia, el profesorado emplea estas herramientas a discreción, sin que ello necesariamente les facilite un panorama al respecto de los mejores usos de estas herramientas para promover la construcción de conocimiento significativo por parte del estudiantado.

En segunda instancia, se considera necesaria la toma de decisiones al respecto de la forma en que podría llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de filosofía a través de un entorno virtual. Lo cual implica tomar una decisión al respecto de la modalidad en que deben de darse los cursos de filosofía: bajo virtual, virtual, alto virtual o de forma bimodal.

En concordancia con lo anterior, se le recomienda a la Escuela de Filosofía gestionar cursos a través del enfoque que promueve el *Blended Learning* pues, como ha quedado en evidencia tras la investigación, el profesorado de filosofía considera los espacios de interacción cara a cara una pieza fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

En línea con lo anterior, se considera oportuno que la Unidad Administrativa de la Escuela de Filosofía gestione espacios de actualización profesional en lo que respecta a los procesos de alfabetización digital, de tal manera, que se dote al profesorado de las mejores herramientas para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina a través de plataformas virtuales.

Finalmente, se recomienda la gestión de espacios transversales de formación para el estudiantado al respecto de la adquisición de competencias digitales, que les permitan afrontar de mejor manera su ejercicio académico, pues ellos forman parte de un entorno cada vez más digitalizado.



### **6.3 Líneas de Investigación Futuras**

A raíz del proceso de investigación que se ha llevado a cabo, se presentan algunas líneas de investigación a partir de las cuales se podrían ampliar los resultados obtenidos en esta investigación.

1. Analizar el perfil profesional del estudiantado que se egresará de la carrera de Filosofía o de la licenciatura en Enseñanza de la Filosofía, con el propósito de dotarle de una serie de competencias tecnológicas que depuren su ejercicio profesional.
2. Realizar un estudio comparativo al respecto del desempeño del estudiantado que lleva un curso bajo una modalidad presencial y otros con algún grado de virtualidad para depurar las prácticas pedagógicas en ambos espacios.
3. Construir una rúbrica de indicadores que permitan medir la mejorara en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.
4. Establecer una manual al respecto de las mejores prácticas didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a través de entornos virtuales, con el objetivo de ofrecer programas de formación más afines con las exigencias de la sociedad del conocimiento y la información.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G. S. y Barroso, O. J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, p. 73-88. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf)
- Aleman, M. D. (2007). Blended Learning: Modelo Virtual-Presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0029109640d4eb0ae06e8>
- Alonso, D. L. y Blázquez E. F. (2016). *El docente de educación virtual. Guía Básica*. México: Narcea, S.A.
- Alvear, S. A., y Mora, P. P. (2013). Herramientas Web 2.0 Y Estilos De Aprendizaje Un Aporte a Los Ava Desde Una Experiencia Investigativa en Dos Cursos De Filosofía. *Revista Trilogía*, (8), 77-92. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=93735041&site=ehost-live&scope=site>
- Arantón, A. L. (2012). Web 2.0 y aplicaciones móviles (App). *Derm@red*, 17, 44-47. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4175793.pdf>
- Area, M. M., Hernandez, R.V. y Sosa, A. J. (2016). Modelos de Integración didáctica de las TIC en el aula. *Revista científica de Educomunicación*, XXIV (47), 79-87. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d7b5ef2b-30ed-4d33-8c03-437420be25ac%40sessionmgr120>
- Arellano, W., Román, G., Mestre, G., Payares, M. y Lara, J. (2015). *Las TIC en los currículos de las Instituciones educativas oficiales de la región colombiana: Caso Barranquilla y Cartagena*. Recuperado de <http://www.virtualeduca.red/documentos/23/ARTICULO%20CIENTIFICO%20578%20LAS%20TIC%20EN%20LOS%20CURR%C3%8DCULOS%20DE%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20OFICIALES.pdf>
- Argimon P., J. M. a., y Jiménez Villa, J. (2004). Estudios descriptivos. *Métodos de Investigación Clínica y Epidemiológica*, 90-100. <https://doi.org/10.1016/B978-84-8174-709-6.50009-9>
- Arguedas, M. C y Bejarano, S. A. (2013). Desarrollo del curso virtual de física moderna en la plataforma MOODLE para el nivel de licenciatura de la carrera de Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista EDUTECH*. Recuperado de [https://www.uned.ac.cr/academica/edutech/memoria/ponencias/arguedas\\_gaby\\_109.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutech/memoria/ponencias/arguedas_gaby_109.pdf)

- Baelo, R., y Cantón, I. (2010). Las TIC en las Universidades de Castilla y León. *Comunicar*, 18(35), 159–166. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C35-2010-03-09>
- Ballesteros, A. J. y Cháves, L. J. (2013). Ventajas y dificultades de Moodle como una herramienta de integración de material didáctico para una materia básica de la licenciatura en psicología. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, (10). Recuperado de [www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/download/569/558](http://www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/download/569/558)
- Barberà, E., Badia, A. (2004). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 2(2), 1–12. Recuperado de doi:10.4067/S0718-500620110000300005
- Barrantes, E. R. (2013). Métodos de estudio a distancia e investigación: módulo de investigación: a la búsqueda del conocimiento científico. San José, Costa Rica: EUNED.
- Barrantes, E. R. (2014). Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. San José, C.R: EUNED.
- Becerril et al (2012). La web 2.0: un análisis de su impacto en lo social, político, cultural y económico. *Investigación universitaria Multidisciplinaria*, (11). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4281033.pdf>
- Bernal-Torres, C. (2016). Metodología de la Investigación. Bogotá, Colombia: Person.
- Bovier, G.M. (2016). *Tendencia de los Nativos Digitales: proyecciones futuras de la generación Z (RB)* (tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC120536.pdf>
- Briones, E. y Lara, L. (2016). Educación ética en la Universidad a través del dialogo multicultural online. *Revista científica de Educomunicación*, XXIV (47), 99-107. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d7b5ef2b-30ed-4d33-8c03-437420be25ac%40sessionmgr120>
- Brown, G. J. (2005). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la docencia universitaria estatal costarricense: problemas y soluciones. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*.5,1. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/120/119>

- Cabero, J., Llorente, C., y Puentes, Á. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 18(35), 149–157. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C35-2010-03-08>
- Campos, C. J. (2015). *Cómo hacer un trabajo final de graduación: lineamientos para la Escuela de Ciencias de la Educación*. San José, C.R: EUNED.
- Cardona, R. D y Sánchez. T. J. (2011). “La Educación a Distancia y El E-Learning En La Sociedad de La Información: Una Revisión Conceptual.” *UIS Ingenierías* 10 (1): 37–50.  
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=78554827&site=ehost-live&scope=site>.
- Carmona Suárez, E. J., & Rodríguez Salinas, E. (2016). Establecimiento De Especificaciones Para Un Estandar E-Learning en La Universidad Del Quindío. *Journal of Research of the University of Quindio*, 28(1), 14–22. Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119930415&site=ehost-live&scope=site>
- Carvajal, V. A. y García, F. J. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la Filosofía, según sus experiencias en la educación diversificada costarricenses?. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9046/17472>
- Colorado, B. y Edell, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *Revista de Educación a Distancia*, n.d, (30). Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/30/edell.pdf>
- Contreras, A. J., Herrera, B. A., J. y Ramírez, M. M. (2009). Elementos instruccionales para el diseño y la producción de materiales educativos móviles. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, (11), 84–99. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=56631633&site=ehost-live&scope=sit>
- Cuen, M. C y Ramírez, R. J. (2013). Usos, funciones y efectos de las TIC en el aprendizaje de una licenciatura en Ciencias de la Comunicación. *EDUTEC*. Recuperado de [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/cuen\\_ramirez\\_133.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/cuen_ramirez_133.pdf)

- Del Carmen, O. G., Y. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, (11), 76–83. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=56631632&site=ehost-live&scope=site>
- Delgado, F. M. y Solano, G. A. (2009). Estrategias didácticas creativas en Entornos Virtuales para el Aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-21. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9521/17876>
- Díaz, B. L., Torruco, G. U., Martínez, H. M. y Varela, R. M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Díaz, S. C., López, L.M. y Roncallo, L. L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. *Clío América*, 11 (22), 188-204. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/cliomerica/article/view/2440>
- Escofet, A., Alabart, A. y Vilà, G. (2008). *Enseñar y Aprender con TIC en la Universidad*. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/6cuaderno.pdf>
- Fabro, A., Curi, G. y Costamagna, A. (2014). Presencialidad y virtualidad como escenarios posibles para la enseñanza comprensiva de histología. *Revista Aula Universitaria*, (16) p. 159-167.
- Flores, T. M. V. (2016). Diagnóstico De La Percepción De Los Docentes De La Universidad Simón Bolívar, Sobre El Uso De Las Tic's. *Revista Orbis*, 12(35), 40–57. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=121152900&site=ehost-live&scope=site>
- Folgueiras, B, P. (2016). La entrevista. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Fombona, C, J., y Pascual, S, M. Á. (2013). Beneficios del m-learning en la Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 211–234. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=94142484&site=ehost-live&scope=site>

- France, M. D. (2018). Grounded theory. A research method for advancing the comprehension of philosophy for children's processes. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 307–328. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.12957/childphilo.2018.30423>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Galán, G. J. (2017). Interacciones Moodle-Mooc: Presente Y Futuro De Los Modelos De E-Learning Y B-Learning en Los Contextos Universitarios. *Eccos - Revista Científica*, (44), 241–257. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.5585/EccoS.n44.7353>
- Galzacorta, I. (2016). La historia de la filosofía como tarea filosófica. Consideraciones a partir de Heidegger. *Diánoia*, 61 (76). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v61n76/0185-2450-dianoia-61-76-00057.pdf>
- García A. L. y García B. M. (2016). Modelos educativos a distancia ligados a los desarrollos tecnológicos. *Porta Linguarum*, 2016(MONOGRAFICO1), 17–29.
- García U. S., y Chikhani, A. (2012). Percepciones Que Tienen Los Docentes De América Latina Sobre Las Tecnologías De La Información Y La Comunicación. *Revista Q*, 6(12), 1–32. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82880467&site=ehost-live&scope=site>
- García, A. S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21 (98), pp.66-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf>
- García, F. J. (2003). El potencia tecnológica y el ambiente de aprendizaje con recursos tecnológicos: informáticos, comunicativos y de multimedia. Una reflexión epistemológica y pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9009/17456>
- García, F. J. (2004). *Ambientes con recursos tecnológicos: escenarios para la construcción de procesos pedagógicos*. San José, C.R: EUNED.
- Gonzales, P. E. (2012). Estrategias didácticas apoyadas con medios digitales de libre acceso para docentes de la Escuela de Bibliotecología y ciencias de la información, UCR. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/874/GUIA%20DE%20ESTRATEGIAS%20PARA%20PUBLICAR.pdf?sequence=1&isAllowed=>

- González, M. y Stigol, N. (2012). La filosofía y su historia. Un debate abierto. *Revista de Filosofía*, 32 (2). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38842990.pdf>
- González, R. (2011). La incorporación de la Generación Y al mercado laboral. El caso de una Entidad Financiera de la ciudad de Resistencia. *Palermo Business*, (5), pp.67-93. Recuperado de [https://www.palermo.edu/economicas/PDF\\_2011/PBR5/5\\_Business04.pdf](https://www.palermo.edu/economicas/PDF_2011/PBR5/5_Business04.pdf)
- Gurdián, F. A (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Guerra, S., González, N., & García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 18(35), 141–148. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C35-2010-03-07>
- Guillén, V. G. (2011). Las TIC en la investigación y la enseñanza de la filosofía, (1), 1–6. Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/06/las-tic-en-la-propedc3a9utica-filosofc3b3fica.pdf>
- Guillén, V. G. (2012). Las TIC en la propedéutica filosófica. 1-12 Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/06/las-tic-en-la-propedc3a9utica-filosofc3b3fica.pdf>
- Guillén, R. G., Ascencio, B. G y Tarango, J. (2016). Alfabetización Digital: Una perspectiva sociológica. 6(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/download/23938/25770/>
- Günther, J. (2007). Digital Natives & Digital Immigrants. *8th International Conference on Virtual University, Bratislava*, 1–6. Recupera de <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Guzmán, A. J. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 8(8), 21–33. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=39259681&site=ehost-live&scope=site>
- Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199–219. <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.1111/j.1467-9752.2011.00795.x>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1): 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Hernández, R. G., Sánchez, G. P., Rodríguez, V. E., Caballero, B. R. & Martínez, M. M. (2014). Un Entorno B-Learning Para La Promoción De La Escritura Académica De Estudiantes Universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349–375. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=96220641&site=ehost-live&scope=site>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., & Cáceres, M. P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 17(33), 165–174. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=48972712&site=ehost-live&scope=site>
- Imbernón, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(), 107–114. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C36-2011-03-01>
- Kohan, W. (2015). Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: Lecciones de una maestra. *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, (6).
- Küster, I. y Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: Antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*, 37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/433/43325648006.pdf>
- Latorre, A. M. (2018). Historia de las Web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de [http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74\\_Historia%20de%20la%20Web.pdf](http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia%20de%20la%20Web.pdf)
- L, C. C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. *Comunicar*, XV, (28), 197-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802827.pdf>
- La Madriz, J. (2016). Factores Que Promueven La Deserción Del Aula Virtual. *Revista Orbis*, 12(35), 18–40. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=121152899&site=ehost-live&scope=site>
- León, F. (2011). La enseñanza de la Filosofía en la educación superior latinoamericana. *Revista Educación en Valores*, 2 (16). Recuperado de



<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n16/art08.pdf>

Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress*, 2(1), 3-16. Recuperado de <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/eip/article/.../10494/10033>

López, C. (2014). *Enseñar y aprender filosofía sobre y a través de las TIC*. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ensenanzafilosofia/XXI2014/paper/viewFile/71/53>

Okuda, B. M y Gómez, R. C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), pp. 118-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

Osorio, L.; Aldana, MF.; Carvajal, D. y Leal, D. (2006). Incorporación de las TIC en educación superior: Experiencia Institucional en la Universidad de los Andes (Colombia). Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art200.pdf>

Parra de M, O. (2008). El estudiante adulto en la era digital. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 8(8), 35–50. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=39259682&site=ehost-live&scope=site>

Pérez L. I. F., Builes C. L. I. y Rivera B. A. M. (2017). Estrategias para implementar las TIC en el *Foro Desarrollos Tecnológicos*. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5013.pdf>

Porras. S.S. (2016). Moodle como herramienta de evaluación: la experiencia del Bachillerato de Informática Empresarial en la UCR Sede de Occidente, 53–60. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2741/2489>

PROSIC. (2018). Informes hacia la sociedad de la información y el conocimiento. Recuperado de <http://www.prosic.ucr.ac.cr/informe-hacia-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento-2018>

Quesada- Lucio, Nel. (). Metodología de la Investigación. Lima, Perú: Editorial Macro.

Quirós, G. E. (2018). Modelo de mediación mixta (blended Learning) y aprendizaje significativo: la creación de la carrera de Bachillerato en Inglés en una institución de educación superior en Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, (28), 239-267.

Recuperado de  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/download/34776/34323/>

Ramón Estrada, J. (2015). El trascender cognitivo y el uso del sentido de orientación.

Reyes B. C. (2008). Aula Virtual basada en la Teoría Constructivista empleada como apoyo para la enseñanza de los sistemas operativos a nivel universitario. *Redex. Revista de Educación de Extremadura*, 21, 15. Recuperado de [www.um.ead/red/21ide.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/569/558](http://www.um.ead/red/21ide.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/569/558)

Rugeles, C. P., Mora. G. B. y Metaute. P.P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>

SÁEZ LÓPEZ, J. M., DOMÍNGUEZ GARRIDO, C., & MENDOZA CASTILLO, V. (2014). Valoración de los obstáculos, ventajas y prácticas del e-learning: un estudio de caso en Universidades Iberoamericanas. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 195–220. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=110781415&site=ehost-live&scope=site>

Salazar, A. J. (2011). Estado Actual de la web 3.0 o Web Semántica. *Revista Digital Universitaria*, 12(11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num11/art108/art108.pdf>

Salinas M. M. E. (2012). Siguiendo La Ruta De Los Desarrollos Investigativos en El Campo De La Formación Docente Y Su Relación Con Las Tecnologías De Información Y Comunicación en Iberoamérica: Hacia Un Estado Del Arte. *Revista Q*, 6(12), 1–34. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=82880466&site=ehost-live&scope=site>

Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 81–104. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>

Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez, C. (2009). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 17(33), 163–171. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C34-2010-03-16>

- Sánchez, M. S. (n.d). Los contenidos de aprendizaje. Recuperado de [http://www.seduca2.uaemex.mx/ckfinder/uploads/files/los\\_contenidos\\_de\\_ap\\_-1-.pdf](http://www.seduca2.uaemex.mx/ckfinder/uploads/files/los_contenidos_de_ap_-1-.pdf)
- Santibáñez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación. *Comunicar*, 18(35), 183–191. Recuperado de <https://doiorg.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C35-2010-03-12>
- Scagnoli, N. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen. Recuperado de <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/2326/AulaVirtual.pdf>
- Scagnoli, N. (2001). El aula virtual: usos y elementos que la componen. *Ce ...*, 1–8. Recuperado de <http://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/2326>
- Secretaría de Educación. (2012). Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. Cuauhtémoc, México.
- Sobrado, L., Ceinos, M. C., & Fernández, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación. *Comunicar*, 18(35), 167–174. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.3916/C35-2010-03-10>
- Soler, C. R. (2007). Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, (2/3), 183-196. Recuperado de [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1211954654.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211954654.pdf)
- Tenías, P. M. (2013). Pensamiento Crítico en La Universidad De La Postmodernidad. *Revista Trilogía*, (8), 55–66. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=93735039&site=ehost-live&scope=site>
- Torres, R. I. L., Rojas, H. M., & Carballé, P. R. (2018). El aula virtual: espacio para promover estrategias de aprendizaje. *Infociencia*, 22(1), 1–11. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=132304182&site=ehost-live&scope=site>
- UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2013). Enfoque Estratégico Sobre Tics En Educación En América Latina Y El Caribe. Enfoque Estratégico Sobre Tics En Educación En América Latina Y El Caribe, 62. Recupera de

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic\\_sesp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic_sesp.pdf) 31/6/2017

UNESCO. (2013). Enfoque Estratégico Sobre Tics En Educación En América Latina Y El Caribe. *Enfoque Estratégico Sobre Tics En Educación En América Latina Y El Caribe*, 62. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic\\_sesp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic_sesp.pdf)

Van de Pol, P. (2008). *E- learning un modelo pedagógico*. Instituto nacional de Aprendizaje, San José, Costa Rica.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119–139. Recuperado de <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Vargas, R., y Payrol, A. (2016). Modelo pedagógico en educación a distancia. Acciones institucionales. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/310/31048903026/>

Villafañe, J. (2017). Las prácticas pedagógicas y las Tics en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Educación*, 15(15), 244–257. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=127292605&site=ehost-live&scope=site>

Zapata, Á. L., Ospina, M. J., Sepúlveda, C. J., y López, M. E. (2013). Prototipo De Evaluación Con Tic: Un Paso Hacia El Cambio Curricular. *Revista Trilogía*, (8), 93–106. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=93735042&site=ehost-live&scope=site>

Zúñiga, V. C., García, F. J., Arnáez, S. E., Hernández, R. L., Carrillo, D. M., Charpentier, E. C.,... Arguedas, Q. S. (2011). Construcción de una Comunidad Virtual de Aprendizaje Ambiental (CVAA): Espacio Interactivo para ambientalizar el quehacer universitario Estatal de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1-23.

## ANEXOS

### Mediación pedagógica a través del Aula Virtual de la Universidad de Costa Rica.

#### Estimado personal docente:

Mi nombre es **Isaac Zúñiga Arias** . Como parte de la redacción de mi tesis con el Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica – DEDUN- y en cooperación con el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica -INIE- Me encuentro realizando una consulta por medio de un cuestionario para conocer la opinión de los/las docentes de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica para determinar el empleo de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en los procesos formativos que desarrolla la Escuela a través de la Incorporación de Mediación Virtual.

**Todas las respuestas generadas en la resolución de este cuestionario son confidenciales y anónimas, por lo tanto, no es necesario que anote su nombre ni su número de identificación o equivalente.**

**Indicaciones:** Marque con una equis (X) aquella opción que se ajusta a su conocimiento y modo de valorar el recurso tecnológico como instrumento de mediación pedagógica.

### Perfil de Docente: El siguiente grupo de preguntas tiene por objetivo recabar información general sobre el o la docente.

**PD1.**Edad\_\_\_\_\_

**PD2.**Sexo

<input type="checkbox"/>	Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer
--------------------------	--------	--------------------------	-------

**PD3.** ¿Cuánto tiempo lleva laborando como docente en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica? Marque con una X.

1. Menos de un año. ( )
2. Entre 1 y 3 años. ( )
3. Entre 4 y 6 años. ( )
4. Entre 7 y 10 años. ( )
5. Más de 10 años. ( )



**PD9.** ¿Ha hecho uso de la plataforma de Mediación Virtual?

1. Sí ( ) Indique motivo :\_\_\_\_\_.

1. No ( ) Indique motivo:\_\_\_\_\_

**Pase a la pregunta PD10, y después de su resolución diríjase a la pregunta MA4.**

**PD10.** Señale si alguna vez ha tomado algún curso relacionado con las siguientes aplicaciones informáticas. Si su respuesta es afirmativa indique cuando tiempo ha transcurrido desde aquella experiencia. **PUEDE MARCAR VARIAS OPCIONES.**

Aplicaciones informáticas	¿Curso?		¿Hace cuánto tiempo?		
	Sí	No	Un año o menos.	Entre un año y tres.	Más de tres.
Elaboración de páginas web.					
Uso de internet.					
Uso de plataformas para cursos virtuales o bimodales.					
Uso de aplicaciones ofimáticas ( procesador de palabras, hojas de cálculo, entre otros)					
Manejo de aplicaciones para elaborar material didáctico.					

Acceso a Bases de datos y búsqueda de información online.					
Redes sociales y académicas.					

**PD11.** ¿Cómo considera usted que es la navegación a través de Mediación Virtual?:

<b>1. Fácil:</b> Se puede navegar en ella sin asesoría especializada o herramientas específicas.	<b>2. Moderada:</b> Se puede navegar en ella después de alguna asesoría especializada.	<b>3. Difícil:</b> A pesar de contar con asesoría y herramientas de ayuda no es amigable.
( )	( )	( )

**PD13.** ¿Sabe usted a que unidad administrativa de la Universidad de Costa Rica debe dirigirse para obtener información sobre Mediación Virtual?

1. Sí ( ) Indique: \_\_\_\_\_.

2. No ( )

**Mediación pedagógica por medio de Mediación Virtual: A través de las siguientes preguntas se buscará determinar la mediación pedagógica que se realiza por parte del docente por medio de la plataforma de Mediación Virtual.**

**MA1.** Del siguiente banco de actividades seleccione aquellas que le permiten desarrollar los tipos de contenidos asignados en la parte superior del cuadro. **Puede marcar más de una opción.**



Actividades	Contenidos		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
1. Cuestionario.			
Foros.			
Glosarios.			
Juegos: Ahorcado, Crucigrama, Millonario, Serpientes y Escaleras.			
Lección.			
Paquete SCORM.			
Taller.			
Tareas.			
Wikis.			

**MA2.** Del siguiente banco de recursos seleccione aquellas que le permiten presentar los tipos de contenidos asignados en la parte superior del cuadro de una manera eficaz, según sus intenciones educativas. **Puede marcar más de una opción.**

Actividades	Contenidos		
	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Archivos: Imágenes, documentos pdf, entre otras opciones.			
Carpetas.			
Etiquetas.			
Libros.			
Página.			
Turnitin.			
URL.			

**MA3.** Por favor indique su grado de conformidad o disconformidad con las siguientes afirmaciones sobre la mediación pedagógica que se puede desarrollar mediante la plataforma de Mediación Virtual que dispone la Universidad.

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Muy en desacuerdo	NS/NR
Las actividades que posee la plataforma facilitan la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.						
Los recursos que posee la plataforma facilitan la organización de los contenidos didácticos.						
Las estrategias de evaluación que dispone la plataforma						

facilitan la evaluación del estudiante.						
La plataforma permite el desarrollo de cualquier curso.						
La plataforma dispone de las herramientas necesarias para que docentes y estudiantes interactúen entre sí.						
Existen otras plataformas de Aula Virtual más afines a las exigencias de la disciplina filosófica.						

**Propuesta didáctica: A continuación, se buscará recopilar información con miras a la elaboración de una propuesta didáctica que potencie la integración de la plataforma de Mediación virtual como estrategia mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

**MA4.** ¿Cuál o cuáles de los cursos que forman parte del plan de estudios de la carrera de Filosofía considera que pueden ser desarrollados por medio de Mediación Virtual?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

**MA5.** Del siguiente listado de enunciados seleccione aquellos que usted considera importantes para favorecer una mejor integración de la plataforma de Mediación Virtual en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la filosofía

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	Desacuerdo	Muy en desacuerdo	NS/NR
------------	----------------	------------	-------------	------------	-------------------	-------

**Capacitación y Acceso a Herramientas.**

LA MIRADA INVISIBLE

Capacitación y Actualización profesional a los y las docentes.						
Acceso a Equipo tecnológico (Smartphone, laptops, iPad, acceso a internet) provistos por la unidad académica.						
Formación a los estudiantes en el uso de la plataforma.						
<b>Nivel del curso según su ubicación en el plan de estudios.</b>						
Incorporar la plataforma en los cursos de primer año.						
Incorporar la plataforma en los cursos de segundo y tercer año.						
<b>Enunciados</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>NS/NR</b>
Incorporar los a partir del cuarto de año en grado hasta los programas de postgrado.						
<b>Tipo de Contenido a desarrollar.</b>						
<b>Enunciados</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>NS/NR</b>

LA MIRADA INVISIBLE

Incorporar la plataforma en cursos de contenido <u>Conceptual:</u> Saber hechos, definiciones, etc..						
Incorporar la plataforma en cursos de contenido <u>Procedimental:</u> Saber hacer ensayos, y cuales quiera otros ejercicios pertinentes						
Incorporar la plataforma en cursos de contenido <u>Actitudinal:</u> Mostrar actitudes y principios éticos..						

¡De manera muy cordial y fraterna se le agradece el tiempo invertido en la resolución de este instrumento!