

Comunidades de aprendizaje en Filosofía: contribución a la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva en estudiantes de undécimo grado.

José Leonardo Becerra Cañas

Francy Estella Ríos Chagiendo

Asesora

Mg. Jessica Paola Vergel Castañeda

Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar por el título de Magister en
Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Maestría en Educación

Cúcuta, Santander

2025

Agradecimientos

*Porque existimos en vínculo y crecemos en el encuentro,
agradecemos a Dios por sostenernos en el silencio de los días inciertos,
por guiarnos con luz serena a lo largo de este proceso de transformación.*

*A nuestras familias, por su compañía amorosa y su paciencia infinita,
por el sacrificio compartido, la palabra oportuna y los espacios postergados.*

A nuestros estudiantes, por enseñarnos a mirar la educación desde sus ojos.

A quienes nos escucharon, nos cuestionaron, nos alentaron,

y también a quienes se alejaron en el camino,

por ser parte de este tránsito que fue también una forma de transformación personal y colectiva.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar el papel de las comunidades de aprendizaje en Filosofía como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de habilidades sociales en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Harold Eder, ubicada en un contexto socioeconómico vulnerable en Colombia. Bajo un enfoque metodológico mixto, con diseño de investigación aplicada, componente exploratorio y enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), se implementaron acciones dirigidas al desarrollo de la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. La fundamentación teórica se sustentó en autores como Freire, Lipman, Elboj et al. y Vygotsky, articulando pedagogías críticas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las políticas educativas nacionales. Se emplearon instrumentos como cuestionarios tipo Likert, entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental.

Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la participación, la empatía y la convivencia escolar, destacando el potencial transformador de la Filosofía cuando se integra con metodologías dialógicas y activas. Este trabajo aporta al debate sobre la inclusión social, el pensamiento crítico y la formación ciudadana, y propone una alternativa educativa con sentido ético, humano y contextualizado.

Palabras claves: Comunidades de aprendizaje, habilidades sociales, aprendizaje dialógico, filosofía y pensamiento crítico, y transformación educativa.

Abstract

This research aimed to analyze the role of learning communities in Philosophy as a pedagogical strategy to strengthen social skills in eleventh-grade students at Harold Eder Educational Institution, located in a socioeconomically vulnerable context in Colombia. Based on a mixed-methods approach, with an applied research design, exploratory component, and a Participatory Action Research (PAR) framework, actions were implemented to foster assertive communication, conflict resolution, and collaborative work. The theoretical foundation relied on authors such as Freire, Lipman, Elboj et al., and Vygotsky, articulating critical pedagogies with the Sustainable Development Goals (SDGs) and national education policies. Data collection instruments included Likert-scale questionnaires, semi-structured interviews, participant observation, and document analysis.

The findings revealed a significant improvement in participation, empathy, and school coexistence, highlighting the transformative potential of Philosophy when integrated with dialogic and active methodologies. This study contributes to the debate on social inclusion, critical thinking, and citizenship education, and proposes an educational alternative grounded in ethical, human, and contextualized practices.

Keywords: learning communities, social skills, dialogic learning, philosophy and critical thinking, educational transformation.

Tabla de Contenido

Introducción	13
Planteamiento del Problema	15
Justificación	18
Objetivos	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos	21
Marco Teórico.....	22
De la Educación Tradicional a las Pedagogías Activas en el Siglo XXI	22
Comunidades de Aprendizaje en Filosofía y Desarrollo de Habilidades Sociales	25
Resolución de Conflictos y Mediación en el Ámbito Escolar	27
Trabajo Colaborativo y Aprendizaje Dialógico	29
Comunicación Asertiva como Herramienta Didáctica.....	31
Relación Entre Habilidades Sociales y Comunidades de Aprendizaje en Filosofía	32
Marco Conceptual.....	34
Comunidades de Aprendizaje.....	34
Mediación Educativa.....	35
Aprendizaje Dialógico.....	36
Comunicación Asertiva	37

Trabajo Colaborativo.....	38
Resolución de Conflictos.....	39
Marco Normativo.....	41
Constitución Política de Colombia (1991).....	41
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).....	41
Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013).....	42
Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014).....	42
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.....	42
Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media.....	43
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS 16).....	43
Marco de Referencia.....	44
Antecedentes.....	44
Perspectiva Internacional.....	45
Perspectiva Nacional.....	47
Perspectiva Local.....	49
Marco Contextual.....	51
Contexto Geográfico y social de La Institución Educativa.....	51
Características de La Comunidad Educativa.....	53
Diagnóstico de Habilidades Sociales.....	54

Metodología	58
Enfoque	59
Diseño de Investigación	61
Tipo de Estudio	62
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	63
Observación Participante	63
Análisis Documental.....	64
Cuestionario de Recolección de Datos Etnográficos y Encuesta Diagnóstica	65
Entrevistas Grupales (Grupos Focales)	66
Rúbricas de Evaluación	66
Fases del Proceso Investigativo.....	67
Fase 1 – Diagnóstico.....	67
Fase 2 – Diseño y Planificación	68
Fase 3 – Implementación y Reflexión	68
Estrategia Metodológica Implementada.....	70
Población y Muestra.....	71
Técnicas de Análisis de Información	76
Análisis Cualitativo	76
Análisis Cuantitativo	76

Triangulación Metodológica.....	77
Consideraciones Éticas de la Investigación	77
Resultados.....	79
Categoría: Resolución de Conflictos.....	81
Análisis Cuantitativo	81
Análisis Cualitativo	83
Meta-inferencia.....	85
Categoría: Trabajo Colaborativo.....	86
Análisis Cuantitativo	86
Análisis Cualitativo	88
Meta-inferencia.....	90
Categoría: Comunicación Asertiva	90
Análisis Cuantitativo	90
Análisis Cualitativo	92
Meta-inferencia.....	94
Categoría: Empatía.....	94
Análisis Cuantitativo	94
Análisis Cualitativo	96
Meta-inferencia.....	100

Categoría: Participación Social	100
Análisis Cuantitativo	100
Análisis Cualitativo	102
Meta-inferencia.....	104
Discusión.....	106
Conclusiones	109
Referencias Bibliográficas	112
Apéndice	123

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Posición geográfica del municipio de Palmira, Valle del Cauca</i>	52
Figura 2 <i>Posición geográfica barrio Zamorano de Palmira y de la I.E. Harold Eder</i>	52
Figura 3 <i>Participación en actividades extracurriculares.</i>	55
Figura 4 <i>Participación en actividades escolares de carácter colaborativo.</i>	55
Figura 5 <i>Interés y motivación de los estudiantes en su proceso educativo.</i>	56
Figura 6 <i>Edad de los participantes.</i>	72
Figura 7 <i>Género de los participantes.</i>	73
Figura 8 <i>Estrato socioeconómico de los participantes.</i>	74
Figura 9 <i>Configuración familiar de los participantes.</i>	74
Figura 10 <i>Nivel educativo de los padres y/o acudientes de los participantes.</i>	75

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Percepción cuantitativa de habilidades en resolución de conflictos.</i>	81
Tabla 2 <i>Percepción cualitativa de habilidades en resolución de conflictos.</i>	83
Tabla 3 <i>Transformación en la concepción para resolver conflictos.</i>	84
Tabla 4 <i>Percepción cuantitativa de habilidades en trabajo colaborativo.</i>	87
Tabla 5 <i>Percepción cualitativa de habilidades en trabajo colaborativo.</i>	89
Tabla 6 <i>Percepción cuantitativa de habilidades en comunicación asertiva.</i>	91
Tabla 7 <i>Percepción cualitativa de habilidades en comunicación asertiva.</i>	93
Tabla 8 <i>Percepción cuantitativa de habilidades en empatía.</i>	95
Tabla 9 <i>Percepción cualitativa de habilidades en empatía.</i>	96
Tabla 10 <i>Percepción cuantitativa de habilidades en participación social.</i>	101
Tabla 11 <i>Percepción cualitativa de habilidades en participación social.</i>	103

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Cuestionario Recolección de Datos Etnográficos</i>	123
Apéndice B <i>Encuesta Diagnóstica</i>	124
Apéndice C <i>Consentimiento Rectoría</i>	125
Apéndice D <i>Consentimiento Informado para Estudiantes y Acudientes</i>	126
Apéndice E <i>Entrevista para Participantes – Escala Tipo Likert</i>	127
Apéndice F <i>Entrevista para Participantes</i>	128
Apéndice G <i>Fotografías de Entrevista a Grupos Focales</i>	129
Apéndice H <i>Guía Digital de Aprendizaje I</i>	130
Apéndice I <i>Rúbricas de Evaluación Primer Periodo Académico</i>	131
Apéndice J <i>Guía de Aprendizaje II</i>	133
Apéndice K <i>Guía de Aprendizaje III</i>	138
Apéndice L <i>Planeación y Presentación de Exposiciones Creativas</i>	142
Apéndice M <i>Página Web: Pensar para Crear</i>	143

Introducción

El presente trabajo de investigación se enmarca en la línea de investigación Pedagogía, didáctica y currículo de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Surge de la necesidad de responder a los retos actuales de la formación ciudadana y la convivencia escolar en contextos educativos vulnerables, específicamente en el área de Filosofía. La propuesta parte de una mirada crítica frente a las prácticas pedagógicas tradicionales y plantea una transformación desde enfoques colaborativos, dialógicos y participativos, centrados en el desarrollo de habilidades sociales fundamentales como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo.

El escenario de estudio es la Institución Educativa Harold Eder, ubicada en Palmira, Valle del Cauca, un contexto social que refleja problemáticas estructurales que inciden en las dinámicas escolares y en las relaciones interpersonales entre los estudiantes. En este sentido, la enseñanza de la Filosofía se proyecta como una oportunidad para reflexionar, dialogar y construir ciudadanía desde la escuela, contribuyendo a la formación integral del ser humano.

Para abordar este desafío pedagógico de manera integral, el presente trabajo adopta un enfoque metodológico mixto con diseño de investigación aplicada, componente exploratorio y perspectiva de Investigación-Acción Participativa (IAP). A partir de esta estructura, se construyó un proceso de intervención educativa basado en la conformación de comunidades de aprendizaje en el aula de Filosofía, con el fin de observar, comprender y fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de grado undécimo. Las categorías conceptuales que orientan la reflexión teórica son: comunidades de aprendizaje, habilidades sociales, pensamiento crítico, aprendizaje dialógico y pedagogías críticas.

Este proyecto de investigación se articula con referentes teóricos como Freire, Lipman, Dewey, Vygotsky y Tedesco, quienes conciben la educación como un proceso ético, político y social. Asimismo, se vincula al marco de políticas públicas nacionales —como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) y el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas—, además de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente los ODS 4 y 16.

La relevancia de este estudio radica en su apuesta por una educación transformadora, contextualizada y comprometida con el desarrollo humano, la equidad y la justicia social. A través del diálogo entre teoría y práctica, se espera aportar a la construcción de estrategias pedagógicas que impacten positivamente la convivencia escolar, favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas y promuevan una filosofía viva y significativa para los estudiantes.

Planteamiento del Problema

El desarrollo de habilidades sociales, como la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva, constituye un pilar fundamental en la formación integral de los estudiantes y en su preparación para la vida en sociedad. Sin embargo, los modelos pedagógicos tradicionales han centrado sus esfuerzos en la transmisión de contenidos, dejando en segundo plano el fomento de las interacciones sociales significativas. En este tipo de educación, que Freire (2005) denominó “educación bancaria” (p. 79), el estudiante se convierte en un receptor pasivo del conocimiento, restringiendo el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias interpersonales esenciales para una convivencia democrática.

Desde una perspectiva socio constructivista, autores como Vygotsky (2009) han señalado que el aprendizaje se potencia a través del diálogo, la interacción social y la mediación cultural, factores que permiten desarrollar competencias cognitivas y sociales de manera integrada. Así, la falta de espacios para la participación activa, el trabajo colaborativo y la resolución reflexiva de conflictos limita el crecimiento de habilidades esenciales en el aula.

Este panorama es especialmente visible en la Institución Educativa Harold Eder de Palmira. Allí, los estudiantes de undécimo grado, aunque manifiestan comportamientos básicos de convivencia, presentan dificultades en aspectos clave como la comunicación asertiva, la gestión pacífica de conflictos y la cooperación equitativa. Estas limitaciones se vinculan a prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la exposición magistral y el trabajo individual, particularmente en el área de Filosofía, donde debería privilegiarse el debate, la argumentación y el pensamiento crítico.

Como advierten organismos internacionales como UNICEF (2023) y UNESCO (2023), el desarrollo de habilidades sociales debe ser un eje transversal de las prácticas educativas contemporáneas, debido a su impacto directo en la convivencia, el bienestar emocional y la vida ciudadana. De allí la urgencia de incorporar enfoques pedagógicos innovadores, colaborativos y centrados en el diálogo, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para la vida en sociedad y enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Frente a esta realidad, se plantea la necesidad de transformar las prácticas didácticas mediante la implementación de comunidades de aprendizaje, una propuesta pedagógica que promueve la inclusión, el diálogo igualitario y la construcción compartida de conocimiento (Elboj et al., 2006). Estas comunidades permiten a los estudiantes reconocerse como sujetos activos, capaces de dialogar desde la diferencia, asumir responsabilidades colectivas y resolver conflictos mediante el consenso y la argumentación.

Desde el enfoque metodológico, esta investigación reconoce que la problemática no puede ser abordada de manera exclusivamente descriptiva. Se requiere una investigación aplicada que analice la situación actual y proponga acciones concretas de mejora. En este contexto, la Investigación-Acción Participativa (IAP) constituye una estrategia pertinente, ya que permite comprender e intervenir simultáneamente en la realidad educativa (Berrocal de Luna y Expósito, s.f.; Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Además, el uso de un enfoque mixto —cuantitativo y cualitativo— posibilita una visión más integral del fenómeno, articulando datos objetivos y percepciones subjetivas (Creswell, 2014; Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

Así, desde esta perspectiva crítica y transformadora, se plantea el siguiente interrogante central de investigación:

¿Cómo contribuyen las comunidades de aprendizaje en Filosofía al fortalecimiento de la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira, Valle del Cauca?

Justificación

La presente investigación analiza el impacto de la implementación de comunidades de aprendizaje en el fortalecimiento de habilidades sociales —resolución de conflictos, trabajo colaborativo y comunicación asertiva— en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Harold Eder, en Palmira, Valle del Cauca. Surge como respuesta a la necesidad urgente de transformar prácticas pedagógicas tradicionales, predominantemente expositivas, hacia enfoques educativos más inclusivos, participativos y centrados en el desarrollo integral del ser humano.

En el escenario educativo contemporáneo, el fortalecimiento de habilidades sociales constituye un eje esencial para formar ciudadanos capaces de interactuar de manera ética, democrática y colaborativa en sociedades cada vez más diversas (Steponavičius et al., 2023; Goleman, 2005). Competencias como la comunicación asertiva, la mediación de conflictos y el trabajo en equipo no solo mejoran la convivencia escolar, sino que también preparan a los estudiantes para afrontar con éxito los retos sociales y profesionales del siglo XXI.

De acuerdo con la UNESCO (2015), el papel de la educación debe trascender la transmisión de conocimientos para consolidar valores ciudadanos y principios democráticos. La educación basada en la participación activa, el diálogo y la cooperación es fundamental para construir sociedades más justas e inclusivas. En este contexto, el modelo de comunidades de aprendizaje se presenta como una estrategia pedagógica transformadora que articula el saber académico con la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional (Elboj et al., 2006; OECD, 2022).

A través del diálogo igualitario, la construcción colectiva de conocimiento y la cooperación entre pares, las comunidades de aprendizaje favorecen el desarrollo de habilidades sociales fundamentales, potencian el protagonismo estudiantil y promueven entornos educativos más democráticos y humanizantes. Su implementación en Filosofía permite resignificar los contenidos curriculares, impulsando espacios de reflexión crítica y convivencia respetuosa.

Aunque se reconocen los beneficios de las comunidades de aprendizaje en diversos contextos, persiste una escasez de investigaciones recientes que exploren su aplicación en la enseñanza de la Filosofía a nivel de educación media. Estudios sobre innovación educativa postpandemia (UNESCO, 2022) subrayan la urgencia de metodologías que fortalezcan la interacción dialógica y la construcción social del conocimiento, reforzando así la pertinencia de esta propuesta.

La presente investigación se sustenta en los aportes teóricos del aprendizaje dialógico (Flecha y Puigvert, 2002) y de la teoría sociocultural de Vygotsky (2009), que resaltan el papel de la interacción social como base del desarrollo cognitivo y social. Estos enfoques, aun escasamente incorporados en la enseñanza de la Filosofía, sustentan la necesidad de estrategias pedagógicas centradas en el diálogo, la cooperación y la mediación educativa como ejes de una educación transformadora.

De este modo, se busca superar las limitaciones de los métodos expositivos tradicionales y propiciar dinámicas pedagógicas que potencien la convivencia democrática y el pensamiento crítico (Freire, 2005; Lipman, 1998; Elboj et al., 2006). Además, el estudio ofrece la posibilidad de desarrollar estrategias replicables en otros contextos educativos que compartan condiciones similares de vulnerabilidad social y limitaciones pedagógicas.

Finalmente, el enfoque metodológico adoptado —basado en la Investigación-Acción Participativa y en el enfoque mixto de recolección de datos— garantiza no sólo una comprensión crítica de las prácticas escolares, sino también la construcción colectiva de soluciones educativas innovadoras. Con ello, se espera contribuir a la transformación pedagógica sostenible, fortaleciendo la formación ciudadana y el compromiso ético en la vida escolar y social.

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades de resolución de conflictos, trabajo colaborativo y comunicación asertiva en los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira, Valle del Cauca, mediante la implementación de comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía.

Objetivos Específicos

Diseñar estrategias pedagógicas fundamentadas en comunidades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de habilidades sociales en el área de Filosofía para los estudiantes de undécimo grado.

Observar las dinámicas de interacción entre los estudiantes durante la implementación de las técnicas de comunidades de aprendizaje y la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, en el área de Filosofía para los estudiantes de undécimo grado.

Sistematizar los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia de comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía para los estudiantes de undécimo grado.

Marco Teórico

Este marco teórico sustenta la presente investigación, orientada a analizar cómo las comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía contribuyen al fortalecimiento de habilidades sociales esenciales —resolución de conflictos, trabajo colaborativo y comunicación asertiva— en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Harold Eder. Desde un enfoque crítico y transformador, se exploran los fundamentos conceptuales que respaldan la necesidad de transitar de prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos educativos participativos, dialógicos y humanizantes, en consonancia con los desafíos formativos del siglo XXI.

En un contexto caracterizado por la acelerada transformación social, cultural y tecnológica, repensar el propósito de la educación más allá de la mera transmisión de contenidos se convierte en una exigencia ineludible. Las tendencias pedagógicas contemporáneas subrayan la importancia de formar sujetos capaces de dialogar, colaborar y construir sentido colectivo desde una perspectiva ética y democrática. Como advierte Tedesco (2009), “la educación puede ser un factor de reducción de desigualdades sociales si se la orienta deliberadamente hacia la equidad, pero también puede convertirse en un mecanismo de reproducción de las desigualdades existentes” (p. 21), reafirmando así la urgencia de enfoques pedagógicos comprometidos con la inclusión y la justicia social en los contextos latinoamericanos.

De la Educación Tradicional a las Pedagogías Activas en el Siglo XXI

A lo largo de la historia, la educación ha transitado desde modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento hacia enfoques que promueven la participación activa del estudiante en su aprendizaje. Freire (2005) denominó "educación bancaria" (p. 79) a aquella en la que el estudiante es un receptor pasivo de información, lo que

restringe su capacidad de cuestionamiento y construcción del conocimiento. En contraste, las pedagogías activas han buscado transformar el aula en un espacio de indagación, interacción y construcción colectiva del saber.

Este cambio de paradigma no sólo responde a una evolución teórica dentro del campo de la pedagogía, sino también a la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio. En la actualidad, la sociedad exige individuos capaces de analizar, debatir y construir soluciones a problemas complejos, habilidades que difícilmente pueden desarrollarse en un modelo educativo basado únicamente en la memorización y reproducción de contenidos. La educación, por lo tanto, debe concebirse como un proceso dinámico y participativo que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiante.

Autores como Dewey (1998) y Vygotsky (2009) han enfatizado la importancia del aprendizaje basado en la experiencia y la interacción social, argumentando que el conocimiento se construye en contextos de diálogo y cooperación. En consecuencia, la filosofía educativa de Dewey (1998) sostiene que el aprendizaje debe ser un proceso dinámico, donde los estudiantes participen activamente en la resolución de problemas reales.

Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un laboratorio de experiencias en el que los errores no se castigan, sino que se interpretan como oportunidades de aprendizaje, haciendo de esta visión un elemento relevante en un mundo donde la adaptabilidad y la capacidad de resolver problemas son competencias esenciales.

Asimismo, la teoría sociocultural de Vygotsky (2009) destaca el papel de la mediación social en el desarrollo cognitivo, señalando que las zonas de desarrollo próximo (ZDP) permiten que los estudiantes avancen en su aprendizaje con la ayuda de pares o docentes. Este principio ha

sido base para el desarrollo de estrategias didácticas en las que el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo ocupan un lugar central ya que, al fomentar la colaboración entre los estudiantes, no sólo se potencia el aprendizaje individual, sino que también se fortalecen habilidades sociales clave, como la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de negociación.

En este sentido, las comunidades de aprendizaje se alinean con estos enfoques, pues fomentan la participación activa, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento (Elboj et al., 2006), porque este modelo metodológico ha demostrado ser efectivo para potenciar habilidades socioemocionales y cognitivas, al propiciar un ambiente en el que el aprendizaje es un proceso compartido, fundamentado en la interacción y la cooperación.

Además, al integrar a diversos actores en la educación—incluyendo docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general—se genera un entorno enriquecido que favorece la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados.

La relevancia de estas transformaciones educativas ha sido ampliamente documentada por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y UNICEF, los cuales han enfatizado la urgencia de adoptar modelos pedagógicos centrados en el estudiante. Tal es el caso de América Latina, en donde la implementación de metodologías activas se presenta como una estrategia clave para abordar problemas estructurales del sistema educativo como son la desigualdad, la deserción escolar y la falta de acceso a una educación de calidad.

Por ejemplo, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo 4 —ODS 4— (UNESCO, 2016) establecen la urgencia de garantizar una educación inclusiva y equitativa mediante enfoques pedagógicos participativos que aseguren la formación

de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Del mismo modo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE— (OECD, 2022) resalta que las tendencias actuales en educación exigen formas innovadoras de enseñanza que integren el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, habilidades fundamentales en el siglo XXI. En esta misma línea, UNICEF (Soletic y Kelly, 2022) destaca el papel transformador de las políticas digitales y metodologías activas como catalizadoras de inclusión y equidad educativa en América Latina.

En definitiva, la evolución de los modelos educativos hacia enfoques participativos y colaborativos responde a la necesidad de formar individuos autónomos, críticos y socialmente responsables. Las comunidades de aprendizaje, las pedagogías activas y las teorías socioculturales del aprendizaje ofrecen una base sólida para repensar la educación desde una perspectiva más humana y contextualizada.

Por tanto, repensar la calidad educativa requiere abordarla no solo desde la eficacia académica, sino también desde su capacidad para promover inclusión y equidad. En palabras de Tedesco (2009), “en sociedades desiguales como las latinoamericanas, la calidad de la educación no puede analizarse separada de su capacidad para promover inclusión” (p. 26), lo cual reafirma el valor de metodologías activas que favorecen la participación y la justicia educativa.

Comunidades de Aprendizaje en Filosofía y Desarrollo de Habilidades Sociales

Las comunidades de aprendizaje en Filosofía, también conocidas como comunidades de indagación o diálogo filosófico, son espacios pedagógicos en los que el pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión colectiva se convierten en ejes fundamentales del aprendizaje (Lipman, 1998). Este enfoque se basa en el trabajo de Matthew Lipman y su programa de

Filosofía para Niños, el cual propone el aula como una comunidad de investigación, donde docentes y estudiantes desempeñan roles activos en la construcción del conocimiento (Lipman et al., 1998).

El desarrollo de estas comunidades no solo fortalece la capacidad de análisis y pensamiento crítico en los estudiantes, sino que también impulsa una educación más participativa e inclusiva, porque al fomentar la indagación filosófica, se crea un espacio donde las preguntas abiertas, la reflexión profunda y la exploración de diversas perspectivas enriquecen el aprendizaje tanto de los estudiantes como del docente. Esta dinámica no sólo les permite comprender conceptos filosóficos, sino también adquirir habilidades clave para interpretar y afrontar los desafíos de la vida cotidiana, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento y la resolución de problemas de manera crítica y asertiva.

Esta transformación no sólo redefine la relación entre conocimiento y sujeto, sino también entre la escuela y su entorno social. “La propuesta de comunidades de aprendizaje supone un cambio radical en el concepto de escuela, democratizándola y haciendo partícipe a la comunidad donde se encuentra” (Elboj et al., 2006, p. 60). Así, el aula deja de ser un espacio cerrado para convertirse en un nodo de transformación colectiva.

Adicionalmente, dentro de estos espacios, el docente deja de ser una figura de autoridad absoluta y se convierte en un mediador del pensamiento, favoreciendo un diálogo horizontal en el que todas las voces tienen valor (Freire, 2005). De esta manera, los estudiantes aprenden a argumentar con fundamento, a escuchar con empatía y a construir consensos, habilidades esenciales para la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva (Elboj et al., 2006).

La adopción de este enfoque contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas, ya que el aprendizaje basado en el diálogo fomenta actitudes democráticas y el respeto por la diversidad de opiniones, sobre todo en un mundo donde la polarización y la falta de escucha representan desafíos constantes, la educación filosófica se presenta como una herramienta clave para la construcción de sociedades más cohesionadas. En este sentido, estas prácticas pedagógicas no sólo fortalecen el pensamiento crítico y la argumentación, sino que también responden al llamado global a replantear la educación como un bien común, priorizando valores democráticos y promoviendo una cultura de convivencia basada en el diálogo y la escucha activa (UNESCO, 2015).

Resolución de Conflictos y Mediación en el Ámbito Escolar

La resolución de conflictos es una competencia fundamental en el ámbito educativo, ya que permite a los estudiantes afrontar desacuerdos mediante el diálogo, la negociación y la gestión emocional, en lugar de recurrir a respuestas agresivas o evasivas (MEN, 2004). Educar en resolución de conflictos implica formar a los estudiantes en habilidades para la convivencia pacífica, promoviendo el respeto, la empatía y la capacidad de construir acuerdos en sus interacciones sociales (Goleman, 2005).

Desde el enfoque del aprendizaje dialógico, las comunidades de aprendizaje ofrecen un espacio idóneo para el desarrollo de estas habilidades, ya que, a través del debate filosófico, los estudiantes aprenden a disentir sin confrontar, a cuestionar sin descalificar y a expresar sus opiniones de manera clara y respetuosa (Lipman et al., 1998; Freire, 2005).

En este marco, la mediación educativa se configura como un proceso esencial dentro de las comunidades de aprendizaje, en el cual el docente asume el rol de mediador facilitador de la

comunicación entre las partes en conflicto. Más que imponer soluciones, el docente orienta el diálogo, promueve la escucha activa y fomenta la búsqueda colaborativa de acuerdos, fortaleciendo así las competencias socioemocionales de los estudiantes y potenciando la convivencia democrática en el aula.

En el contexto colombiano, programas como Aulas en Paz han demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales puede lograrse efectivamente mediante metodologías participativas e inclusivas, que integran a docentes, estudiantes y familias. Esta estrategia, ampliamente documentada por Chaux, Daza y Vega (2004), promueve espacios seguros donde se fomenta la convivencia, el respeto, la escucha activa, la regulación emocional, la empatía y la cooperación, a través de ambientes democráticos y prácticas pedagógicas que priorizan el bienestar y la interacción significativa entre los actores escolares.

Como lo afirman Daza y Vega (2004):

la formación y puesta en práctica de las competencias ciudadanas requiere de contextos en los que se les da a los estudiantes la oportunidad de buscar la solución a sus problemas, y participar en el establecimiento de acuerdos y toma de decisiones que favorezcan la convivencia (p. 31).

Así, las aulas en paz se constituyen como espacios propicios para la resolución dialógica de los conflictos, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes y fortaleciendo la cultura de paz dentro de la escuela.

Trabajo Colaborativo y Aprendizaje Dialógico

El trabajo colaborativo constituye un pilar fundamental en las pedagogías contemporáneas, al fomentar la interacción social, el aprendizaje compartido y la construcción colectiva del conocimiento. Desde la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky (2009) sostiene que “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con sus semejantes” (p. 138-139). Así, el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se potencia mediante la mediación social, donde la colaboración entre pares y docentes permite alcanzar niveles superiores de desarrollo cognitivo y socioemocional.

En este contexto, las comunidades de aprendizaje, desde el enfoque del aprendizaje dialógico, ofrecen un entorno propicio donde los estudiantes comparten ideas, debaten perspectivas y construyen conocimiento de manera conjunta. Este proceso implica que el conocimiento se construye mediante la interacción comunicativa y el intercambio de ideas entre iguales y con diversos miembros de la comunidad educativa, donde la validez de los argumentos prevalece sobre jerarquías tradicionales, favoreciendo el pensamiento crítico, la empatía y la comunicación asertiva (Freire, 2005; Elboj et al., 2006).

A través del trabajo colaborativo, se activan los mecanismos de la ZDP, dado que los estudiantes reciben apoyo de sus compañeros y del docente, lo que les permite superar retos cognitivos que, de manera individual, serían más difíciles de alcanzar. Este proceso no solo favorece el desarrollo intelectual, sino que también fortalece habilidades socioemocionales como la escucha activa, la cooperación y la comunicación asertiva, competencias fundamentales para la convivencia democrática y la formación ciudadana. Tal como lo plantea Freire (2005):

El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p. 107).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje colaborativo no sólo impulsa el desarrollo cognitivo, sino que también crea un ambiente de respeto y cooperación, en el que los estudiantes aprenden a interactuar de manera constructiva con los demás. Este tipo de experiencias refuerzan competencias esenciales como la escucha activa, la argumentación razonada y la toma de decisiones consensuada, al tiempo que promueven valores fundamentales como la solidaridad y la corresponsabilidad, aspectos clave en la formación ciudadana (MEN, 2004).

Esta visión integradora también resalta la importancia de incluir a las familias como actores activos dentro del proceso educativo. Su participación no solo complementa el trabajo pedagógico en el aula, sino que amplía los espacios de diálogo y colaboración más allá de la escuela. Como afirman Elboj et al. (2006), “la familia es el primer agente educativo que sufre un proceso de cambio, constituye un elemento esencial en la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje” (p. 70). Esta participación puede darse de manera directa —a través de su implicación en actividades escolares— o indirecta, cuando las familias perciben en sus hijos o hijas, cambios significativos en su forma de pensar, en su manera de relacionarse con los demás y en sus aspiraciones de vida. Estos indicios reflejan el impacto profundo del aprendizaje colaborativo y muestran cómo la transformación educativa se proyecta también en el entorno familiar, fortaleciendo la conexión entre escuela y comunidad, y generando redes de apoyo que enriquecen el proceso formativo.

En este marco, el desarrollo de competencias ciudadanas cobra especial relevancia, ya que no sólo implica el fortalecimiento de habilidades individuales, sino también la construcción de una convivencia democrática basada en el diálogo y el respeto por la diversidad de opiniones. El documento *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula* (Chaux et al., 2004) enfatiza que dichas competencias no deben limitarse a la enseñanza de asignaturas como Ética o Ciencias Sociales, sino que deben integrarse de manera transversal en diversas áreas del conocimiento, incluyendo la Filosofía. Así, la participación activa y el trabajo colaborativo en el aula se configuran como herramientas esenciales para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y dialogantes, capaces de contribuir a una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Comunicación Asertiva como Herramienta Didáctica

La comunicación asertiva es una de las habilidades sociales más relevantes en el contexto educativo, ya que permite que los estudiantes expresen sus ideas, emociones y necesidades de forma clara, respetuosa y empática (Goleman, 2005). Esta competencia resulta esencial en las comunidades de aprendizaje, pues facilita la interacción equitativa, la construcción de consensos y la convivencia democrática dentro del aula (MEN, 2004; Ley 1620 de 2013).

Desde una perspectiva didáctica, la comunicación asertiva se configura como una herramienta fundamental para el desarrollo de interacciones positivas en las comunidades de aprendizaje. En el ámbito educativo, Monje et al. (2019, p. 80) sostienen que “la comunicación efectiva y asertiva favorece ambientes de aprendizaje cooperativos, en los que se estimula la participación activa, el pensamiento crítico y la resolución de conflictos de manera pacífica”. No obstante, la comunicación representa un reto significativo para el contexto escolar, debido a la persistencia de prácticas tradicionales que relegan al estudiante a un rol pasivo como receptor de

información. En este modelo, el conocimiento es transmitido de forma unidireccional, limitando las posibilidades de diálogo y co-construcción de saberes. Esta situación plantea una oportunidad para superar tales desafíos mediante la implementación de estrategias didácticas basadas en la comunicación asertiva, especialmente en áreas como Filosofía, donde el diálogo reflexivo y la argumentación crítica deben ocupar un lugar central.

En este sentido, la Filosofía para Niños (Lipman, 1998) introduce la expresión dialógica como una práctica metodológica fundamental, donde los estudiantes aprenden a debatir con respeto, a escuchar sin interrumpir y a argumentar sin descalificar. Estas dinámicas promueven el desarrollo de habilidades discursivas, socioemocionales y cognitivas, imprescindibles para la vida en comunidad. Asimismo, en el enfoque de comunidades de aprendizaje, la interacción comunicativa se transforma en un proceso horizontal, en el cual la validez de los argumentos prevalece sobre la autoridad impuesta. Como afirman Elboj et al. (2006), “las relaciones entre profesorado, alumnado y familiares responden a las nuevas relaciones sociales basadas en procesos de negociación y acuerdos comunes, de forma que un argumento tendrá peso en función de su validez y no en función de quién lo emite” (p. 73). Esta visión democratiza la palabra en el aula, fortalece la deliberación razonada y consolida una convivencia basada en el respeto mutuo.

Relación Entre Habilidades Sociales y Comunidades de Aprendizaje en Filosofía

Las habilidades sociales son competencias esenciales en la educación del siglo XXI, ya que impactan directamente en la convivencia escolar, la participación ciudadana y el desarrollo integral del estudiante. La UNESCO (2015) destaca la necesidad de replantear la educación hacia un bien común mundial, enfatizando la importancia de competencias que promuevan la cohesión

social y la inclusión. Asimismo, la UNESCO (2023) subraya que la transformación educativa es imperativa para fomentar la inclusión y la cohesión social, resaltando el papel de las habilidades sociales en este proceso. En esta línea, UNICEF (2023) señala que la construcción de habilidades sociales y emocionales en las escuelas es fundamental para garantizar la equidad y el aprendizaje efectivo. En este sentido, las comunidades de aprendizaje en Filosofía se constituyen como una metodología pedagógica innovadora que integra el pensamiento crítico con la interacción social y la resolución dialógica de conflictos (Lipman, 1998; Dewey, 1998). Desde una perspectiva crítica y latinoamericana, Tedesco (2012) advierte sobre el desfase existente entre el discurso educativo centrado en valores democráticos y la realidad escolar, caracterizada por prácticas autoritarias, baja participación y fragmentación social. Por ello, enfatiza la necesidad de una educación que no sólo instruya, sino que contribuya a la justicia social, desde procesos participativos que fortalezcan el tejido democrático y el compromiso ciudadano. Como señala el autor:

La escuela tiene la enorme responsabilidad de garantizar no sólo el acceso al conocimiento, sino también el desarrollo de capacidades sociales y éticas que hagan posible una vida democrática (Tedesco, 2012, p. 32).

El abordaje metodológico de esta investigación se basa en la relación directa entre la práctica filosófica y la formación de ciudadanos críticos, empáticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos sociales con una mentalidad abierta y colaborativa (Freire, 2005). De esta manera, se propone una propuesta pedagógica que no solo responde a las exigencias del siglo XXI, sino que también se enmarca en el horizonte de transformación social propuesto por pensadores como Tedesco, en el contexto latinoamericano.

Marco Conceptual

Los conceptos fundamentales que orientan el desarrollo de este proyecto permiten establecer una conexión clara entre el problema de investigación, el enfoque teórico y la metodología empleada. Entre ellos se destacan las comunidades de aprendizaje, la mediación educativa, el aprendizaje dialógico y el desarrollo de habilidades sociales específicas como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

La definición y el análisis de estos elementos proporcionan el marco necesario para comprender cómo la interacción en el aula, basada en el diálogo igualitario, la participación activa y la cooperación, puede fortalecer competencias sociales esenciales en los estudiantes, contribuyendo a la construcción de una convivencia escolar más democrática, inclusiva y transformadora.

Comunidades de Aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje constituyen un modelo educativo basado en el aprendizaje dialógico, la colaboración y la transformación social. Según Elboj et al. (2006), este enfoque busca involucrar a todos los actores educativos —docentes, estudiantes, familias y comunidad— en la construcción colectiva del conocimiento, partiendo del principio de igualdad de diferencias y el valor del diálogo como herramienta pedagógica. Es así que:

es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Elboj et al., 2006, p. 8).

En ese sentido, las comunidades de aprendizaje tienen como objetivo principal generar un cambio en la cultura escolar, promoviendo una educación inclusiva y participativa. En este modelo, se desarrollan actividades como tertulias dialógicas, grupos interactivos y proyectos colectivos, donde se valora el saber de todos los participantes. Este enfoque es coherente con las pedagogías críticas y constructivistas que buscan superar los modelos tradicionales de enseñanza centrados en el docente (Freire, 2005; Vygotsky, 2009).

Mediación Educativa

La mediación educativa es un proceso pedagógico en el que el docente asume el rol de facilitador del diálogo, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento, en lugar de actuar como transmisor pasivo de información. Desde este enfoque, el aula se configura como un espacio de interacción comunicativa, donde las relaciones se establecen sobre la base del respeto, la negociación y el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo (Elboj et al., 2006).

En el contexto actual, caracterizado por la fragmentación social y el debilitamiento de los vínculos comunitarios, la mediación educativa emerge como una estrategia transformadora que promueve la convivencia democrática, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación asertiva y la empatía. Como plantea Tedesco (2012), la educación puede constituirse en un instrumento de justicia social si adopta enfoques que prioricen la equidad, la participación y la dignidad humana.

La mediación educativa implica reconocer a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del saber, capaces de disentir sin confrontar, argumentar de manera crítica y construir consensos desde el diálogo reflexivo (Freire, 2005; Lipman, 1998). En el marco de las

comunidades de aprendizaje, este rol mediador resulta fundamental para consolidar dinámicas de aprendizaje dialógico, fomentar el trabajo colaborativo y fortalecer las competencias ciudadanas necesarias para una participación activa y ética en la sociedad contemporánea.

Desde esta perspectiva, en el presente proyecto, la mediación educativa será una estrategia clave en las clases de Filosofía, orientando la construcción de ambientes de aprendizaje más justos, inclusivos y críticos, en los cuales los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales esenciales para su vida en comunidad.

Aprendizaje Dialógico

En Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero. (2008) el Aprendizaje Dialógico se basa en la idea de que el conocimiento se construye inicialmente en un plano intersubjetivo (social) y luego se interioriza a nivel individual (intrasubjetivo). El aprendizaje social y colaborativo es una estrategia educativa centrada en la interacción entre los estudiantes como motor del desarrollo cognitivo, emocional y social. Este enfoque rompe con los modelos tradicionales de enseñanza, basados en la transmisión unidireccional del conocimiento, y reconoce al estudiante como sujeto activo en la construcción de saberes a través del diálogo, la cooperación y la resolución conjunta de problemas.

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura y Walters (1974) destacan que el aprendizaje se produce mediante la observación, la imitación y la retroalimentación en contextos sociales. Esta dinámica permite que los estudiantes modelen comportamientos, interioricen normas y desarrollen habilidades cognitivas y emocionales al interactuar con sus pares. Por su parte, Vygotsky (2009) enfatiza el rol de la mediación social y del lenguaje como instrumentos fundamentales para el desarrollo del pensamiento. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo

plantea que los estudiantes pueden alcanzar niveles más altos de comprensión cuando colaboran con otros, recibiendo orientación y apoyo en el proceso de aprendizaje.

En el marco de este proyecto, el aprendizaje social y colaborativo se articula con el aprendizaje dialógico, entendido como un proceso basado en la interacción comunicativa igualitaria, en el que la validez de los argumentos prima sobre la jerarquía de quien los emite (Flecha y Puigvert, 2002). Esta integración metodológica favorece la participación activa, el desarrollo de habilidades sociales y la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva.

Las comunidades de aprendizaje en Filosofía constituyen una manifestación concreta de este modelo, al combinar el diálogo reflexivo, el trabajo colaborativo y la participación horizontal en el aula. Esta metodología no solo permite adquirir conocimientos, sino que también fortalece la empatía, la escucha activa, la argumentación respetuosa y la corresponsabilidad, consolidando así espacios democráticos de aprendizaje y convivencia.

Comunicación Asertiva

La comunicación asertiva es una habilidad fundamental que permite expresar pensamientos, emociones y opiniones de manera clara, respetuosa y empática, promoviendo la convivencia y el entendimiento mutuo (Bances, 2019). En el ámbito educativo, esta competencia genera ambientes donde los estudiantes pueden compartir sus ideas sin temor al rechazo, fortaleciendo tanto su autoestima como su participación activa.

Desde la perspectiva pedagógica de Freire (2005), el diálogo constituye una herramienta transformadora que posibilita la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Así, la comunicación asertiva favorece relaciones interpersonales saludables, la cohesión grupal

y el respeto mutuo, aspectos esenciales en dinámicas metodológicas como las comunidades de aprendizaje.

En esta línea, Elboj et al. (2006) destacan que:

Las comunidades de aprendizaje, concebidas como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula. (p. 8)

Este enfoque proporciona el escenario ideal para que la comunicación asertiva se fortalezca a través de la interacción respetuosa y la argumentación crítica.

En el marco de este proyecto, la comunicación asertiva será promovida de manera intencionada en las clases de Filosofía de grado undécimo de la Institución Educativa Harold Eder, mediante la implementación de comunidades de aprendizaje y estrategias dialógicas. Así, se busca consolidar competencias ciudadanas esenciales para la convivencia democrática, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de consensos desde una perspectiva crítica y participativa (Freile y Mora, 2018).

Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo implica la cooperación activa entre los participantes para alcanzar objetivos comunes, aprovechando las fortalezas individuales y fomentando el compromiso colectivo (Roselli, 2011). Esta modalidad se basa en principios como la comunicación efectiva, la empatía, la corresponsabilidad y el respeto por la diversidad de ideas.

En el aula, el trabajo colaborativo permite que los estudiantes aprendan unos de otros, desarrollen tolerancia hacia diferentes perspectivas y resuelvan problemas de manera conjunta, favoreciendo la reflexión crítica y la toma de decisiones consensuada (Bandura y Walters, 1974). No obstante, cuando no se desarrollan adecuadamente las habilidades sociales, la colaboración se ve limitada, generando frustración, ansiedad o desmotivación entre los miembros del grupo (Moyolema et al., 2024).

En este sentido, el trabajo colaborativo se constituye en un componente esencial dentro de las comunidades de aprendizaje, ya que fortalece la interacción social, el aprendizaje dialógico y la cohesión del grupo. Estos elementos no solo potencian el desarrollo académico, sino también la construcción de relaciones significativas que promueven el respeto mutuo, la solidaridad y la formación de ciudadanos comprometidos.

Resolución de Conflictos

La resolución de conflictos es una habilidad esencial que permite identificar, analizar y abordar desacuerdos interpersonales de manera pacífica y constructiva (Freire, 2005). Más que la simple eliminación de disputas, este proceso implica desarrollar empatía, pensamiento crítico y negociación para encontrar soluciones justas y sostenibles en diferentes situaciones.

En el ámbito educativo, los conflictos en el aula no deben verse sólo como obstáculos, sino como oportunidades de aprendizaje. Cuando se gestionan adecuadamente, pueden fortalecer habilidades socioemocionales y contribuir a un ambiente escolar más armonioso y productivo (Freile y Mora, 2018). Fomentar la resolución de conflictos ayuda a promover una convivencia basada en el respeto, la comunicación asertiva y la cooperación.

Dentro de las comunidades de aprendizaje, esta habilidad cobra aún más importancia, ya que la interacción constante entre los participantes puede generar diferencias en perspectivas, estilos de trabajo o dinámicas grupales. Manejar estos conflictos de manera efectiva no solo favorece el buen funcionamiento del grupo, sino que también refuerza la cohesión, la tolerancia y el sentido de responsabilidad compartida.

Marco Normativo

El marco normativo proporciona el fundamento legal y político que respalda esta investigación, alineándola con las disposiciones constitucionales, las leyes educativas nacionales, las orientaciones pedagógicas oficiales y los compromisos internacionales en materia de formación integral, ciudadanía y convivencia escolar. Este apartado permite contextualizar la pertinencia de fortalecer habilidades sociales mediante comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía.

Constitución Política de Colombia (1991)

La Constitución establece en el artículo 67 que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. El artículo 68 resalta la participación de la comunidad educativa en la formación integral, reconociendo el papel activo de los estudiantes y docentes. Estos principios fundamentan la implementación de metodologías participativas y dialógicas como las comunidades de aprendizaje, orientadas al desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

Esta ley consagra que el propósito esencial del sistema educativo es “la formación integral de los educandos” (Art. 5). El artículo 13 establece los fines de la educación, entre los cuales se incluye el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas, la promoción de valores como el respeto, la responsabilidad y la convivencia democrática. Así mismo, en el artículo 23 se

resalta la necesidad de fomentar el trabajo en equipo y la capacidad de resolver conflictos de manera pacífica, aspectos que se alinean con los objetivos de esta investigación.

Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013)

Esta ley crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y establece lineamientos para el desarrollo de competencias ciudadanas en los establecimientos educativos. Fomenta la implementación de estrategias pedagógicas para la prevención de la violencia escolar, el fortalecimiento de la cultura del diálogo, la comunicación asertiva y la mediación. Las comunidades de aprendizaje representan un medio idóneo para lograr dichos propósitos, al generar ambientes seguros, cooperativos y empáticos dentro del aula.

Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014)

La Cátedra de la Paz tiene como objetivo “el desarrollo de competencias ciudadanas, el respeto por los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz”. Su implementación en todos los niveles educativos busca garantizar el aprendizaje de prácticas para la resolución pacífica de conflictos, la empatía y la participación activa en la vida social. Este enfoque se vincula directamente con la propuesta investigativa, que busca integrar el aprendizaje filosófico con la formación en habilidades socioemocionales.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) formuló estos estándares como herramientas para fortalecer las competencias ciudadanas en el sistema educativo. Entre las competencias destacadas están: la convivencia y paz, la participación democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. La propuesta de comunidades de

aprendizaje en Filosofía contribuye al desarrollo de estas competencias, al favorecer espacios de diálogo reflexivo, argumentación respetuosa y cooperación entre pares.

Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media

Las orientaciones del MEN (2010) para la enseñanza de la Filosofía en educación media destacan tres competencias fundamentales: dialógica, crítica y creativa. Estas competencias promueven una formación filosófica que va más allá del contenido conceptual, enfocándose en el desarrollo del pensamiento reflexivo, la ética del diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Estas directrices se articulan con el modelo de comunidades de aprendizaje, que impulsa una filosofía vivencial y participativa.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS 16)

Los ODS planteados por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 se convierten en referentes globales para las políticas educativas. El ODS 4 busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, mientras que el ODS 16 promueve “sociedades pacíficas, justas e inclusivas”. Este proyecto responde a dichos objetivos al promover una educación centrada en el desarrollo de competencias ciudadanas, habilidades sociales y prácticas pedagógicas orientadas a la paz y la justicia (Naciones Unidas, 2018).

Marco de Referencia

Antecedentes

Investigaciones recientes subrayan que el desarrollo de habilidades sociales constituye un componente esencial de la formación integral, impactando de manera directa la capacidad de los estudiantes para interactuar empáticamente, colaborar, respetar la diversidad y comunicarse de manera asertiva en múltiples contextos. Competencias como la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo, la mediación educativa y la comunicación efectiva se han consolidado como pilares en la construcción de ambientes escolares inclusivos, armónicos y democráticos.

En consonancia con los conceptos desarrollados en el marco conceptual —comunidades de aprendizaje, mediación educativa, aprendizaje dialógico, resolución de conflictos, comunicación asertiva y trabajo colaborativo—, esta revisión organiza las investigaciones en tres niveles: internacional, nacional y local. Cada estudio seleccionado ofrece evidencia empírica o teórica que respalda la pertinencia de implementar metodologías participativas y cooperativas basadas en el diálogo como estrategias eficaces para fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores han sostenido que la educación contemporánea demanda prácticas pedagógicas que respondan a la complejidad de sociedades diversas y cambiantes. Flecha y Puigvert (2001) destacan que las comunidades de aprendizaje representan “una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa” (p. 11). De manera complementaria, Vygotsky (1995) subraya que “la función primaria de las palabras es la comunicación, el contacto social” (p. 88), enfatizando la interacción social como motor del

desarrollo cognitivo y socioemocional. Por otro lado, Goleman (2005) resalta que la comunicación asertiva es fundamental para la autorregulación emocional y la creación de climas escolares pacíficos.

En relación con el rol docente, Tedesco (2012) sostiene que la escuela debe formar capacidades éticas y sociales que permitan una vida democrática plena, posicionando la mediación educativa como estrategia central. En la misma línea, Freire (2005) y Lipman (1998) enfatizan la urgencia de consolidar una educación dialógica, donde el reconocimiento del otro y la argumentación crítica sean principios esenciales.

No obstante, a pesar del creciente consenso en torno a los beneficios de las comunidades de aprendizaje, Flecha y Puigvert (2002) advierten que la mayoría de los estudios se han concentrado en la educación básica y en poblaciones vulnerables, dejando relativamente inexplorada su aplicación en áreas como la Filosofía en la educación media. En esta línea, Agámez Dávila y Olivera Brochado (2024) evidencian que, si bien las tertulias dialógicas filosóficas fortalecen la lectura crítica, sus efectos no son inmediatos ni absolutos, lo que revela la necesidad de procesos pedagógicos sostenidos para consolidar cambios en habilidades cognitivas y comunicativas. Estos hallazgos refuerzan la pertinencia de expandir y profundizar la implementación de metodologías dialógicas en diferentes áreas curriculares.

Perspectiva Internacional

A nivel internacional, diversos estudios han subrayado el papel determinante de las habilidades sociales en la promoción de climas escolares positivos, el mejoramiento del rendimiento académico y la consolidación de comunidades educativas más justas e inclusivas. Así, Moyolema (2024), en un estudio realizado en Ecuador bajo un enfoque cuantitativo, analizó

la relación entre habilidades sociales y resolución de conflictos en contextos escolares. Sus resultados evidenciaron que competencias como la comunicación asertiva, la empatía y el autocontrol emocional favorecen entornos armónicos, recomendando su integración transversal en el currículo mediante metodologías participativas. Este estudio se articula directamente con los principios de la mediación educativa, al resaltar el rol del docente como facilitador del diálogo, y con el trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional.

Desde una perspectiva teórica, Bances (2022), en un estudio realizado en Perú, revisó el concepto de habilidades sociales y su relación con la resolución pacífica de conflictos escolares, subrayando la necesidad de promover programas educativos que fortalezcan la comunicación asertiva, la empatía y el trabajo colaborativo como pilares para una convivencia escolar sana. Su análisis enfatiza el valor del aprendizaje dialógico como estrategia para desarrollar competencias ciudadanas, al fomentar la participación activa, el respeto por la diversidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Estos hallazgos se complementan con el estudio de Mojica (2024) en la Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School (China), donde se concluyó que el aprendizaje colaborativo y el diálogo grupal impactan significativamente en el fortalecimiento de habilidades sociales en estudiantes de grado primero. Su investigación ratifica el valor del aprendizaje dialógico como metodología que impulsa el desarrollo cognitivo y socioemocional, al promover interacciones basadas en el respeto, la escucha activa y la validación del otro como interlocutor legítimo.

No obstante, Amaro, Gómez y Marauri (2020) advierten que la falta de participación de voluntarios compromete seriamente la eficacia de las actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje. De manera complementaria, Haiyan y Allan (2020) documentan que, en escuelas chinas, la ausencia de liderazgo directivo sólido y una cultura jerárquica obstaculizan la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje.

En la misma línea, la revisión de Cosme, Portilla y Lino (2023) señala que, si bien las comunidades de aprendizaje representan una estrategia pedagógica innovadora, su implementación enfrenta retos relacionados con la resistencia al cambio, la necesidad de formación docente continua y la sostenibilidad institucional, particularmente en secundaria.

En conjunto, estos hallazgos permiten sostener que, si bien existe una tendencia global favorable hacia el aprendizaje dialógico, también subsisten desafíos estructurales que deben ser considerados críticamente al planear intervenciones educativas.

Perspectiva Nacional

Desde la perspectiva nacional, múltiples investigaciones han confirmado que el desarrollo de habilidades sociales resulta fundamental para mejorar la convivencia escolar y fortalecer los vínculos entre los actores educativos. En esta dirección, el estudio de Medellín Flórez y Ojeda (2021), titulado “Habilidades sociales en estudiantes de básica primaria de zona rural del departamento de Córdoba”, evidenció que la carencia de competencias como la empatía, el respeto y la comunicación asertiva impacta negativamente la convivencia en instituciones rurales.

A partir de sus hallazgos, se propuso la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el trabajo colaborativo, a través de actividades grupales y talleres orientados a la resolución pacífica de conflictos, en consonancia con el enfoque de mediación educativa que concibe al docente como facilitador de la interacción dialógica.

De manera complementaria, el estudio de Peña et al. (2023), titulado Los cambios en habilidades sociales post pandémicos en estudiantes de grado cuarto de primaria, empleó un enfoque mixto para analizar las transformaciones en competencias socioemocionales, como la comunicación asertiva, la empatía, la resolución de conflictos, la conducta prosocial y la construcción de proyecto de vida. Realizado en la I.E.D. Sabio Mutis (Cundinamarca) y el Gimnasio El Lago (Bogotá), el estudio evidenció una disminución en la calidad de las interacciones sociales, el manejo de las emociones y la capacidad de diálogo constructivo, atribuida al confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19.

Ante este panorama, los investigadores recomendaron el diseño de estrategias pedagógicas participativas que integren el trabajo colaborativo, el juego, las dinámicas grupales y los proyectos de vida, subrayando el rol fundamental del docente como mediador y de la familia como agente de acompañamiento emocional. Estos planteamientos se articulan con los principios del aprendizaje dialógico, en tanto promueven la participación igualitaria, la reflexión compartida y la construcción colectiva del conocimiento. En un enfoque complementario, Agámez Dávila y Olivera Brochado (2024) señalaron que, aunque las tertulias dialógicas en Filosofía favorecen el pensamiento crítico, su impacto en el fortalecimiento de habilidades de lectura requiere procesos pedagógicos continuos y un acompañamiento sostenido, evidenciando la necesidad de intervenciones educativas prolongadas y estructuradas.

En conjunto, los estudios nacionales coinciden en que la adopción de metodologías centradas en la colaboración, el diálogo y la mediación educativa resulta clave para fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes, mejorar el clima escolar y transformar positivamente las dinámicas relacionales al interior del aula.

Perspectiva Local

A nivel local, investigaciones realizadas en el municipio de Palmira (Valle del Cauca) han evidenciado el impacto positivo de estrategias pedagógicas colaborativas, dialógicas y lúdicas en el fortalecimiento de las habilidades sociales estudiantiles. En esta línea, el estudio de Cuero Rodríguez et al. (2023), desarrollado en la Institución Educativa Harold Eder mediante el taller “Quiero Crecer”, reportó mejoras significativas en la comunicación asertiva y la regulación emocional de los estudiantes. Esta investigación resalta que las dinámicas basadas en el juego, la interacción grupal y la reflexión compartida crean espacios propicios para el aprendizaje dialógico, consolidando prácticas escolares centradas en el respeto mutuo, la escucha activa y el buen trato.

De manera complementaria, Arboleda Díaz y Escobar (2024), en su estudio realizado en el Jardín Infantil Mi Pequeño Mundo del corregimiento La Herradura, identificaron que las actividades colaborativas y las dinámicas lúdicas favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, el trabajo colaborativo y el autocontrol emocional. Estos hallazgos reafirman la importancia de diseñar ambientes pedagógicos centrados en las necesidades de la infancia, integrando principios de mediación educativa en los cuales el docente actúa como facilitador del diálogo y promotor del desarrollo socioemocional desde las primeras etapas formativas.

Ambas investigaciones coinciden en la necesidad urgente de incorporar metodologías activas y participativas que integren el aprendizaje dialógico y el trabajo colaborativo como vías efectivas para fortalecer la convivencia escolar y promover una educación más humana, inclusiva y transformadora. En particular, el área de Filosofía ofrece un terreno fértil para la aplicación de estas estrategias, dada su orientación natural hacia la argumentación crítica, la reflexión profunda y la formación ciudadana.

Como plantea Lipman (1998), el aula de Filosofía puede convertirse en un escenario privilegiado para la formación ciudadana, donde el diálogo, la cooperación y el pensamiento crítico se consolidan como herramientas pedagógicas fundamentales para la transformación educativa. Desde esta perspectiva, la presente investigación se articula con la necesidad de proponer modelos didácticos innovadores basados en comunidades de aprendizaje, orientados a fortalecer habilidades sociales mediante enfoques humanizantes y emancipadores, en plena sintonía con los desafíos éticos, sociales y formativos que plantea la educación del siglo XXI.

Marco Contextual

El marco contextual permite situar la investigación en su entorno geográfico, social, educativo y demográfico, aportando elementos clave para comprender la pertinencia de la implementación de comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía. Este análisis proporciona una base para comprender cómo las condiciones locales influyen en la dinámica educativa y en el desarrollo de habilidades sociales.

Contexto Geográfico y social de La Institución Educativa

La Institución Educativa Harold Eder se encuentra ubicada en el municipio de Palmira, Valle del Cauca de la Figura 1, específicamente en la zona urbana del barrio Zamorano, perteneciente a la Comuna Uno (Mallama Lugo, 2013). Palmira, conocida como La Villa de las Palmas, es uno de los municipios más importantes del suroccidente colombiano, y su economía se basa principalmente en actividades agroindustriales, comerciales y de servicios. Aunque, la mayoría de las viviendas del sector son de estrato dos y sus habitantes en un buen porcentaje laboran en los ingenios azucareros y en negocios comerciales independientes y en la prestación de servicios (Alcaldía Municipal de Palmira, s.f.).

El barrio Zamorano el cual se muestra en la Figura 2, se caracteriza por su composición socioeconómica media-baja, predominantemente en estratos 1 y 2. Las familias que residen en esta zona enfrentan desafíos estructurales como el acceso limitado a recursos educativos, espacios comunitarios, conectividad tecnológica y oportunidades de formación integral. Estas condiciones impactan directamente el proceso educativo de los estudiantes y su desarrollo emocional y social.

Figura 1

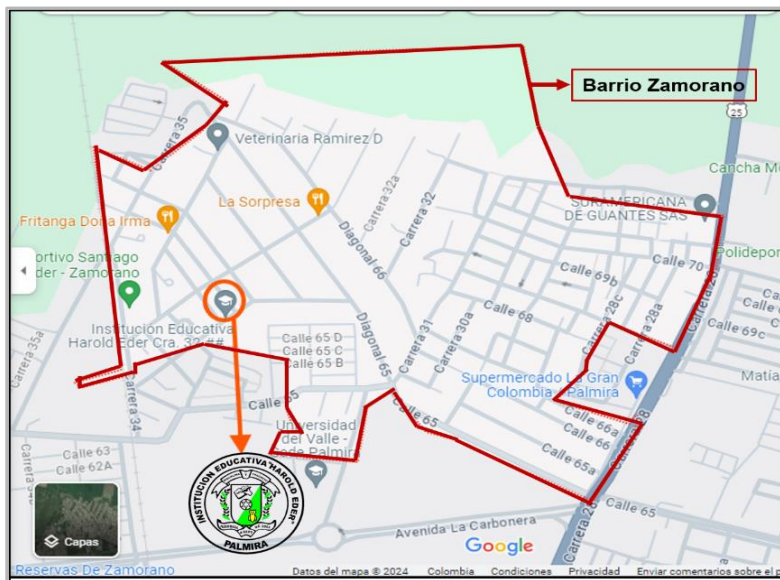
Posición geográfica del municipio de Palmira, Valle del Cauca



Nota: Imagen tomada de Google Maps el 06 de julio de 2024.

Figura 2

Posición geográfica barrio Zamorano del municipio de Palmira y de la I.E. Harold Eder



Nota: Imagen tomada de Google Maps el 06 de julio de 2024.

Características de La Comunidad Educativa

La Institución Educativa Harold Eder atiende a estudiantes provenientes de diversos contextos socioculturales. Su estructura organizativa contempla todos los niveles del sistema educativo: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, siendo esta última desarrollada en la sede principal. Además, cuenta con cuatro sedes educativas y mantiene un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, a través del cual los estudiantes de media cursan su bachillerato con énfasis en áreas comerciales, en articulación con la formación técnica.

El entorno pedagógico de la institución se encuentra aún anclado a metodologías tradicionales. Las clases suelen centrarse en la exposición magistral del docente, el uso del texto guía y la evaluación de contenidos memorizados. Esta configuración metodológica limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y restringe el potencial del aula como espacio de diálogo, reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento. En áreas como Filosofía, esta situación se acentúa, ya que persiste una enseñanza centrada en la transmisión unidireccional de contenidos, con escasas oportunidades para el pensamiento argumentativo y el trabajo colaborativo.

Este modelo se ve reforzado por la implementación de un currículo flexible, el cual, aunque busca adaptarse a las condiciones del entorno, en la práctica no siempre logra garantizar procesos académicos profundos ni experiencias de aprendizaje significativas. Esto representa un desafío importante para la formación integral de los estudiantes, particularmente en lo que respecta al desarrollo de competencias ciudadanas, socioemocionales y comunicativas.

En este contexto, resulta evidente que las dificultades en habilidades sociales que presentan los estudiantes no pueden atribuirse únicamente a factores personales o familiares, sino que también responden a una configuración pedagógica que requiere transformaciones profundas. Así, se hace necesario transitar hacia prácticas educativas más participativas, dialógicas y transformadoras, que reconozcan el papel activo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje.

En este sentido, las comunidades de aprendizaje se proyectan como una opción metodológica pertinente y viable para la transformación del aula. Al promover el diálogo igualitario, el aprendizaje colaborativo y la reflexión compartida, esta estrategia se alinea con los desafíos del contexto institucional y con las necesidades reales de los estudiantes de grado undécimo. Además, representa una oportunidad para resignificar la enseñanza de la Filosofía, convirtiéndola en un espacio dinámico para el desarrollo de habilidades sociales fundamentales como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos.

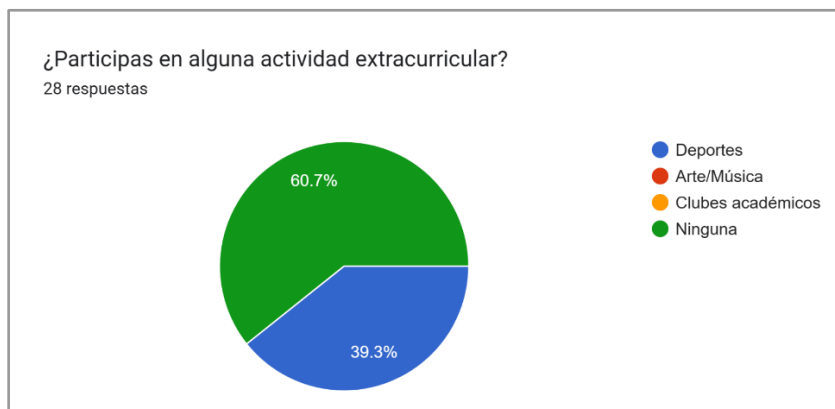
Diagnóstico de Habilidades Sociales

Con base en observaciones preliminares y diagnósticos aplicados en undécimo grado a través de la recolección de datos etnográficos, cuyo instrumento se puede observar en los Apéndices A y C, se identificaron varias situaciones que evidencian debilidades en el desarrollo de habilidades sociales:

El 60.07% de los estudiantes no participa en actividades extracurriculares, lo cual limita su socialización y desarrollo interpersonal como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Participación en actividades extracurriculares.



Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido del Cuestionario Etnográfico del Apéndice A.

El 82.1% reporta escasa participación en actividades y/o trabajos colaborativos o grupales como se observa en la Figura 4.

Figura 4

Participación en actividades escolares de carácter colaborativo.



Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido del Cuestionario Etnográfico del Apéndice A.

En las observaciones realizadas, se evidenciaron dificultades en la comunicación asertiva, el respeto por las ideas del otro y la resolución pacífica de desacuerdos.

A pesar de ello, el 50% de los estudiantes expresa estar motivado por su proceso educativo y el 32.1% dice estar muy motivado, resultados que se pueden observar en la Figura 5.

Esto es muestra de la disposición a participar en dinámicas pedagógicas diferentes a las tradicionales.

Estas condiciones mostraron la necesidad de implementar estrategias que potenciaron la comunicación, la empatía y el trabajo colaborativo desde el currículo formal ya que, el entorno pedagógico de la institución, al momento de iniciar el estudio, se encontraba anclado a metodologías tradicionales. Esto se evidenciaba en el desarrollo de clases centradas en la exposición del docente, el uso del texto guía y la evaluación basada en la memorización de contenidos, lo cual imposibilitaba la creación de espacios para la argumentación, el diálogo y el pensamiento reflexivo. Incluso cuando se intentaba promover este tipo de dinámicas, no resultaba una tarea sencilla, ya que este enfoque tradicional estaba profundamente arraigado en las prácticas tanto docentes como estudiantiles. Los propios estudiantes no concebían modelos educativos en los que ellos fueran protagonistas activos de su aprendizaje.

Figura 5

Interés y motivación de los estudiantes en su proceso educativo.



Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido del Cuestionario Etnográfico del Apéndice A.

Este diagnóstico permitió comprender que las dificultades en habilidades sociales no sólo respondían a factores personales o familiares, sino también a una configuración pedagógica que debía ser transformada. En este sentido, las comunidades de aprendizaje, como estrategia participativa, colaborativa y crítica, se convierten en una opción metodológica viable y pertinente para fortalecer las habilidades sociales desde el aula de Filosofía.

En tal sentido, el contexto geográfico, social y educativo de la Institución Educativa Harold Eder justifica plenamente la realización de este estudio, al proponer una intervención contextualizada y coherente con las necesidades reales de los estudiantes de undécimo grado. Las comunidades de aprendizaje se proyectan, así como una estrategia de innovación pedagógica con alto potencial transformador. Asimismo, esta propuesta puede sentar las bases para futuras experiencias educativas replicables en otros entornos escolares con características similares, aportando a una transformación pedagógica sostenible y contextualizada.

Metodología

La investigación se sustenta metodológicamente en el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), el cual se caracteriza por promover procesos de transformación a través de la participación activa de los actores educativos (Lewin, 1988; Carr y Kemmis, 2021). Esta metodología implica ciclos continuos de observación, reflexión, acción y evaluación, que permiten comprender las dinámicas educativas mientras se interviene en ellas para mejorar la práctica pedagógica.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación-acción no solo busca describir, sino también transformar, mediante la implicación directa del investigador como agente reflexivo y facilitador del cambio. En este estudio, los docentes-investigadores asumen un rol activo en el diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas basadas en comunidades de aprendizaje, con el objetivo de fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes.

De manera complementaria, el presente estudio no solo pretende comprender las dinámicas actuales del aula, sino también proponer e implementar estrategias de mejora pedagógica contextualizadas. Se trata de una investigación con alto impacto práctico, cuyas conclusiones pueden contribuir a la innovación docente en Filosofía (MEN, 2010), al fortalecimiento del tejido social escolar y a la construcción de una ciudadanía participativa y dialogante, en la que los estudiantes desarrollen la capacidad de resolver conflictos de manera asertiva, fomentar el trabajo colaborativo y promover la comunicación efectiva como base para la convivencia democrática (MEN, 2004; Ley 1620 de 2013; Naciones Unidas, 2018).

La IAP se estructura en un proceso espiral que, como señalan Berrocal de Luna y Expósito (s.f.), “incluye cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión” (p. 5), permitiendo una mejora continua y adaptativa en la práctica educativa, con el objetivo de no solo analizar la realidad, sino modificarla colaborativamente. En este sentido, “la I-A se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales” (Berrocal de Luna y Expósito, s.f., p. 5), lo que refuerza su pertinencia para contextos escolares que buscan superar desigualdades y fortalecer competencias ciudadanas.

Asimismo, la IAP enfatiza el carácter colectivo del conocimiento pedagógico: “la investigación-acción tan sólo existe cuando es colaboradora... es una investigación participativa que surge de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo” (Berrocal de Luna y Expósito, s.f., p. 10). De esta manera, se favorece una construcción del saber desde la práctica y con los sujetos implicados, consolidando procesos de innovación transformadora.

Como plantean Kemmis y McTaggart (1988, citados en Berrocal de Luna y Expósito, s.f.), este enfoque se orienta a mejorar “la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas” (p. 10), lo cual se alinea plenamente con la propuesta de esta investigación: articular teoría y práctica en un proceso emancipador, donde estudiantes y docentes se reconocen como agentes activos del cambio.

Enfoque

Entendido como una integración sistemática de métodos cualitativos y cuantitativos, el enfoque mixto representa una vía metodológica apropiada para abordar fenómenos educativos complejos desde una mirada amplia, comprensiva y transformadora (Creswell, 2014; Hernández-

Sampieri y Mendoza, 2018). En el contexto de esta investigación, dicho enfoque resulta pertinente, ya que permite triangular información, enriquecer el análisis y generar inferencias más completas a partir de diversas fuentes de datos: por un lado, la dimensión cuantitativa facilita la medición objetiva de las habilidades sociales en la población estudiada, mientras que la dimensión cualitativa posibilita la exploración profunda de significados, percepciones y transformaciones vividas por los actores educativos.

Como plantean Creswell (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los métodos mixtos proporcionan una comprensión más completa de los problemas educativos al integrar la solidez del análisis cuantitativo con la profundidad interpretativa del análisis cualitativo. En la misma línea, Guest y Fleming (2015) sostienen que el uso adecuado de métodos combinados fortalece la validez de los estudios y permite construir narrativas más convincentes.

En coherencia con este planteamiento, se incorpora el concepto de meta-inferencia, entendido como la integración de los hallazgos provenientes de los métodos cuantitativo y cualitativo para generar conclusiones interpretativas más amplias. Como explican Creswell y Plano Clark (2018), “las meta-inferencias son las conclusiones generales, explicaciones o comprensiones desarrolladas a través de una integración de los hallazgos cualitativos y cuantitativos” (p. 218, traducción propia). Esta perspectiva resulta clave para comprender de manera integral los efectos de la intervención pedagógica en el desarrollo de habilidades sociales, ya que permite conectar patrones numéricos con significados vivenciales surgidos del aula.

Diseño de Investigación

Este estudio adopta un enfoque de investigación aplicada con alcance exploratorio, el cual resulta especialmente útil cuando se busca comprender y transformar una realidad educativa específica, al tiempo que se exploran fenómenos poco estudiados o emergentes. Según Hernández et al. (2014), la investigación aplicada se caracteriza por “resolver problemas particulares mediante el uso del conocimiento científico” (p. 43), orientando sus resultados hacia la intervención y mejora de contextos reales. Este tipo de enfoque resulta pertinente cuando el propósito es generar soluciones concretas a problemáticas identificadas en un entorno delimitado, como es el caso del fortalecimiento de habilidades sociales en el aula de Filosofía

Por su parte, un diseño con componente exploratorio permite abordar fenómenos en los que la información empírica o teórica es escasa, familiarizarse con las variables implicadas y establecer aproximaciones iniciales al problema de investigación. Tal como sostiene Creswell (2014), este tipo de estudios “es útil para explorar un tema cuando se sabe poco de él, formulando preguntas más precisas o estableciendo hipótesis para futuras investigaciones” (p. 4).

De manera similar, Hernández et al. (2014) afirman que el alcance exploratorio “permite examinar temas poco estudiados, identificar variables promisorias y descubrir nuevas interrogantes para futuras indagaciones” (p. 42).

En coherencia con estos principios, esta investigación se centra en el fortalecimiento de habilidades sociales mediante la implementación de comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía, utilizando como referente la metodología de comunidades de indagación propuesta por Lipman (1998). Dado que esta práctica aún no ha sido sistemáticamente explorada en el contexto colombiano de educación media, el diseño aplicada-exploratorio permite no sólo proponer

estrategias pedagógicas situadas, sino también contribuir a la generación de nuevo conocimiento sobre procesos educativos innovadores.

Tipo de Estudio

Este estudio, enmarcado dentro del diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP), está orientado a generar transformaciones prácticas y significativas en el contexto educativo de la Institución Educativa Harold Eder. Además, el enfoque metodológico mixto, ofrece una comprensión integral del fenómeno de estudio al combinar estrategias cualitativas y cuantitativas. Desde esta perspectiva, se articulan elementos exploratorios, interpretativos y descriptivos con procedimientos sistemáticos de recolección y análisis de datos numéricos, lo cual permite triangular información y enriquecer la validez de los hallazgos (Hernández et al., 2014; Creswell, 2014).

Predomina el componente cualitativo, dado que posibilita explorar fenómenos complejos en su contexto natural, otorgando protagonismo a las voces de los estudiantes y profundizando en los significados atribuidos a sus experiencias, como lo indica Creswell (2014): la investigación cualitativa permite “construir un panorama complejo y holístico, analizar discursos, recoger visiones detalladas de los participantes y llevar a cabo el estudio en un entorno natural” (p. 13). Esta perspectiva resulta clave para comprender el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo desde la cotidianidad del aula.

De manera complementaria, el componente cuantitativo se integra mediante la aplicación de cuestionarios tipo Likert (Matas, 2018), facilitando la medición objetiva de percepciones y actitudes relacionadas con las habilidades trabajadas. Esta combinación metodológica responde a

la necesidad de articular diversas fuentes de datos, respetando el carácter situado de la intervención educativa.

Como destacan Berrocal de Luna y Expósito (s.f.), “los estudios de tipo cualitativo aplicados, especialmente los desarrollados desde la investigación-acción, buscan contribuir a la mejora de la realidad en la que se insertan” (p. 6), propósito que se articula directamente con el horizonte transformador de este estudio. En la misma línea, Carr y Kemmis (1988) enfatizan que el conocimiento generado en procesos colaborativos “no busca únicamente describir lo que es, sino transformar lo que debe ser”, guiado por principios de justicia, participación y equidad.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, se recurrió a una combinación de técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron obtener información diversa, tanto cualitativa como cuantitativa. Por tanto, la selección de estas herramientas respondió a la necesidad de comprender de manera integral las dinámicas del aula, las percepciones de los estudiantes y las transformaciones derivadas del proceso pedagógico implementado. A continuación, se describen las técnicas utilizadas, junto con los instrumentos respectivos que posibilitaron el análisis riguroso de la información recolectada.

Observación Participante

Se registraron dinámicas sociales del aula mediante notas de campo y grabaciones, facilitando el análisis de interacciones, actitudes y comportamientos grupales, en línea con lo planteado por Berrocal de Luna y Expósito (s.f.).

Inicialmente, la observación participante cumplió un rol central en la fase diagnóstica de la investigación, permitiendo identificar las necesidades, las prácticas de interacción y las habilidades sociales predominantes en el aula. Sin embargo, esta técnica no se limitó al momento del diagnóstico, sino que se mantuvo como una acción constante y sostenida a lo largo de toda la implementación del proyecto. Su continuidad permitió no sólo acompañar de manera reflexiva el desarrollo de las comunidades de aprendizaje, sino también ajustar estrategias pedagógicas en función de los cambios observados, garantizando así un proceso de mejora continua coherente con los principios de la Investigación-Acción Participativa.

Análisis Documental

Como parte del proceso investigativo, se realizó una revisión de documentos institucionales relacionados con el área de Filosofía, tales como planes de estudio, lineamientos curriculares y materiales pedagógicos disponibles. Sin embargo, al inicio de la intervención, se identificó que la institución no contaba con documentación formal ni estructurada para esta área específica.

Ante esta situación, fue necesario emprender un proceso de construcción documental, basado en la indagación directa con docentes, coordinadores y directivos sobre el enfoque pedagógico institucional, caracterizado por su apertura a metodologías activas, énfasis en el aprendizaje autónomo y atención a la diversidad del estudiantado. En este marco, la elaboración de los documentos pedagógicos se orientó hacia el fortalecimiento del componente reflexivo, ético y ciudadano desde una perspectiva dialógica, en coherencia con los principios institucionales.

El análisis documental, entendido como la exploración crítica de fuentes escritas y orales para identificar patrones, vacíos y oportunidades de innovación (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), se mantuvo activo a lo largo del proyecto, permitiendo ajustar continuamente las estrategias pedagógicas en función de las necesidades emergentes del contexto educativo.

Así, la sistematización documental no sólo permitió legitimar las acciones pedagógicas emprendidas, sino también fortalecer el enfoque reflexivo, ético y ciudadano que orientó la intervención educativa.

Cuestionario de Recolección de Datos Etnográficos y Encuesta Diagnóstica

Para la caracterización inicial de las habilidades sociales de los estudiantes, se diseñó un instrumento tipo Likert estructurado en torno a cuatro categorías fundamentales: resolución de conflictos, trabajo colaborativo, comunicación asertiva y participación ciudadana. El cuestionario incluyó, además, ítems con preguntas emocionales cuantificables, con el fin de explorar dimensiones afectivas asociadas a dichas habilidades, para ello se pueden observar los Apéndices (B y C).

El diseño del instrumento se fundamentó en las orientaciones metodológicas de Hernández et al. (2014), quienes destacan que las escalas tipo Likert son útiles para medir actitudes, percepciones y valoraciones de manera sistemática y cuantificable. Estas escalas permiten a los participantes expresar distintos niveles de acuerdo o frecuencia respecto a los enunciados planteados. Asimismo, se tomaron en cuenta las recomendaciones de Matas (2018), quien subraya la importancia de cuidar el formato y la redacción de los ítems para garantizar la calidad de los datos obtenidos. Por ello, se empleó una escala de cinco puntos, con una opción intermedia que permite expresar neutralidad o ambivalencia, lo cual favorece una mayor

precisión en la recolección de datos. También se prestó especial atención a la claridad y adecuación del lenguaje, con el fin de asegurar la comprensión por parte de los estudiantes y minimizar posibles sesgos de respuesta.

Entrevistas Grupales (Grupos Focales)

Las sesiones de entrevistas grupales se realizaron contando previamente con el diligenciamiento de los consentimientos informados por parte de los participantes que se pueden evidenciar en los Apéndices C y D. y se documentaron mediante notas de campo y grabaciones. Las entrevistas grupales de los Apéndices E y F, fueron desarrolladas en formato de grupos focales, estuvieron orientadas a explorar las percepciones, cambios emocionales y transformaciones en las habilidades sociales de los estudiantes durante el proceso pedagógico (Mejía, 2011). Para ello, se llevaron a cabo dos sesiones virtuales a lo largo de la intervención, conformadas por grupos de 8 a 10 participantes, lo que favoreció una expresión más espontánea y libre (ver Apéndice G). Estas entrevistas complementaron los resultados obtenidos en los cuestionarios, permitiendo matizar los hallazgos, identificar percepciones subjetivas de cambio y recoger testimonios significativos sobre el impacto del aprendizaje dialógico.

Rúbricas de Evaluación

Se diseñaron guías de aprendizaje acompañadas de rúbricas analíticas, que permitieron valorar de manera sistemática el desempeño de los estudiantes en actividades colaborativas. Las rúbricas, observables en las guías de aprendizaje de los Apéndices H, I, J y K, consideraron criterios como respeto por la palabra del otro, calidad argumentativa, escucha activa, participación equitativa y resolución dialogada de conflictos. Su aplicación periódica permitió

evidenciar progresos individuales y grupales, validar hallazgos obtenidos en entrevistas y cuestionarios, y retroalimentar de manera formativa el proceso de aprendizaje.

Fases del Proceso Investigativo

Siguiendo el enfoque metodológico de la IAP, se estructura en tres fases interdependientes y cíclicas: diagnóstico, diseño e implementación con reflexión. Este modelo responde a una lógica de mejora continua que articula el análisis del contexto, la acción pedagógica y la evaluación crítica de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Carr y Kemmis, 2021). Cada fase se encuentra directamente alineada con los objetivos específicos de la investigación, garantizando una coherencia interna entre el qué, el cómo y el para qué del proceso investigativo.

Fase 1 – Diagnóstico.

Esta fase busca comprender el estado inicial de las habilidades sociales en los estudiantes, así como caracterizar las prácticas pedagógicas predominantes en el área de Filosofía. Las acciones contempladas fueron:

Observación participante de las interacciones cotidianas en el aula.

Aplicación de cuestionarios diagnósticos (tipo Likert) organizados en categorías, de acuerdo al Apéndice E: resolución de conflictos, trabajo colaborativo, comunicación asertiva y participación ciudadana.

Revisión documental de planes curriculares y metodologías aplicadas.

Esta fase corresponde al momento de “observar” en el ciclo de investigación-acción (Berrocal de Luna y Expósito, s.f.) y permite construir un diagnóstico situado sobre los desafíos pedagógicos del contexto.

Fase 2 – Diseño y Planificación

A partir del análisis del diagnóstico, se diseñaron estrategias pedagógicas contextualizadas y coherentes con el modelo de comunidades de aprendizaje. Las acciones realizadas incluyeron:

Codificación y categorización cualitativa de la información.

Análisis descriptivo de cuestionarios para identificar patrones emergentes.

Diseño de guías de aprendizaje dialógico (Apéndices H, I, J y K).

Validación de las estrategias con expertos en pedagogía crítica y filosofía.

Esta fase se enmarca en el momento de “planear” o “pensar” dentro del ciclo reflexivo (Carr y Kemmis, 2021), asegurando que las propuestas respondan tanto a las necesidades del contexto como a los fundamentos teóricos.

Fase 3 – Implementación y Reflexión

En esta fase se aplicaron las estrategias pedagógicas diseñadas, priorizando el diálogo y la participación activa. Las acciones desarrolladas fueron:

Implementación de guías de aprendizaje en sesiones de clase como se muestra en los Anexos H, I, J y K.

Observación continua del aula, entrevistas grupales y cuestionarios de seguimiento.

Sistematización de resultados mediante análisis cualitativo y cuantitativo.

Reflexión crítica y retroalimentación para mejorar las estrategias.

Esta etapa corresponde al momento de actuar y reflexionar, donde el conocimiento generado se transforma en acciones educativas con impacto directo, fortaleciendo las habilidades sociales de los estudiantes y transformando la dinámica del aula.

En esta fase se consolidó el proceso de integración de hallazgos, articulando los datos obtenidos desde diversas fuentes en una comprensión holística. Este momento dio lugar a la elaboración de meta-inferencias, entendidas como conclusiones interpretativas que emergen de la integración de resultados cuantitativos (encuestas tipo Likert) y cualitativos (entrevistas grupales, observaciones). Esta práctica, tal como señalan Creswell y Plano Clark (2018), permite generar explicaciones más profundas y comprensivas al combinar “los hallazgos cualitativos y cuantitativos en una interpretación integrada del fenómeno” (p. 218, traducción propia).

Gracias al enfoque mixto, desde las meta-inferencias fue posible establecer relaciones consistentes entre lo expresado por los estudiantes en los cuestionarios y sus reflexiones en entrevistas o encuestas, identificando patrones que dieron cuenta de transformaciones reales en dimensiones como la comunicación asertiva, la empatía, la resolución de conflictos y la participación social.

Estrategia Metodológica Implementada

La intervención pedagógica se fundamentó en el uso de guías de aprendizaje, diseñadas con enfoque dialógico y estructuradas en tres momentos secuenciales: indagación individual, construcción grupal y producción textual (ver Apéndices H al L). Estas guías promovieron el análisis crítico, el debate reflexivo y el trabajo colaborativo, inspirándose tanto en el modelo de Filosofía para Niños propuesto por Lipman (1998) como en el enfoque de comunidades de aprendizaje descrito por Elboj et al. (2006).

Las actividades incluyeron cuestionamientos filosóficos iniciales, discusiones guiadas, elaboración de textos colaborativos, exposiciones orales, debates argumentativos, dinámicas lúdico-reflexivas, algunas de estas evidenciadas en el Anexo H, y el uso de una página web como repositorio interactivo (Apéndice M). Este entorno digital facilitó la continuidad del diálogo fuera del aula, fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento.

Cada actividad fue diseñada para fomentar la autonomía en la exploración de ideas, la reflexión colectiva, el respeto por la palabra del otro, la valoración de la diversidad de opiniones y la toma de decisiones consensuada. De esta manera, los estudiantes ejercitaron no solo habilidades discursivas, sino también competencias éticas y sociales, respondiendo directamente a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial, tales como las dificultades en comunicación asertiva, resolución de conflictos y participación activa.

Fundamentalmente, la estrategia se sustentó en la noción de comunidad de indagación, entendida como un espacio donde el conocimiento se construye colectivamente a través del diálogo. Tal como plantea Lipman (1998), el diálogo no es solo un medio de comunicación, sino el método pedagógico por excelencia para estimular el pensamiento crítico, ético y creativo. Bajo

este enfoque, el aula se transformó en un foro de exploración conjunta, donde estudiantes y docentes reflexionaron, argumentaron y cuestionaron de manera colaborativa, reconociendo la validez de la diversidad de perspectivas. Esta dimensión dialógica refuerza la naturaleza transformadora de la educación filosófica y se articula plenamente con los principios de las comunidades de aprendizaje, en las que “el diálogo igualitario, basado en la validez de los argumentos más que en la jerarquía de quien los emite, se convierte en el motor del aprendizaje” (Elboj et al., 2006, p. 37).

Población y Muestra

La población participante estuvo conformada por los 28 estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder, situada en el municipio de Palmira, Valle del Cauca. Este grupo representa una comunidad educativa diversa no sólo en términos etarios, económicos y familiares, sino también en cuanto a trayectorias escolares: algunos estudiantes han permanecido durante toda su formación en la institución, mientras que otros se integraron en los últimos años. Esta heterogeneidad aporta una riqueza particular al análisis, al permitir observar cómo se configuran las dinámicas sociales en un aula marcada por la pluralidad de vivencias y contextos.

Se trabajó con la totalidad del grupo bajo un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Esta decisión metodológica responde a la lógica propia de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que privilegia la inmersión directa en la realidad educativa y la implicación activa de los sujetos involucrados. Desde esta perspectiva, los estudiantes no son considerados meros informantes, sino actores reflexivos y coautores de un proceso de transformación situado y colectivo (Carr y Kemmis, 2021).

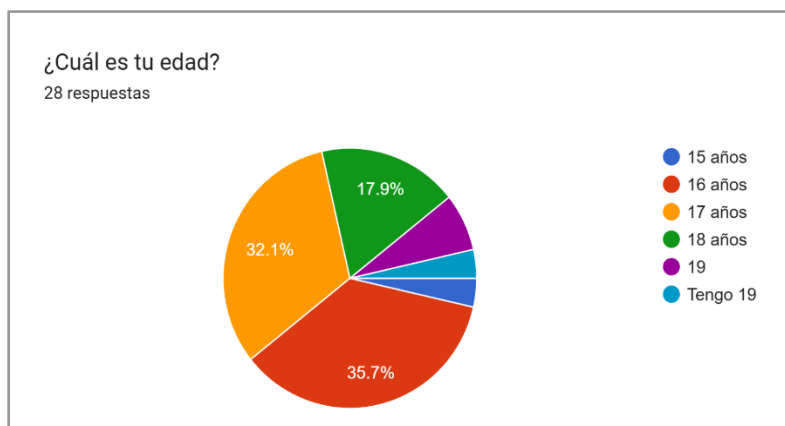
En esta misma línea, el trabajo con comunidades reales —y no con modelos ideales o descontextualizados— constituye una premisa esencial del paradigma dialógico. Tal como lo proponen Elboj et al. (2006), las comunidades de aprendizaje se construyen a partir de la participación activa de todos los actores educativos en contextos auténticos, legitimando la experiencia cotidiana como fuente válida de conocimiento pedagógico y motor de transformación social.

En coherencia con este enfoque crítico y humanista, se aplicó una encuesta sociodemográfica cuyos resultados, presentados en el Apéndice A, permiten comprender con mayor profundidad el contexto de vida del grupo. Entre los hallazgos más significativos se destacan:

Distribución por Edad. La mayoría de los estudiantes (67.8%) se encuentra en el rango de 16 a 17 años, mientras que el 25% tiene entre 18 y 19 años, como se muestra en la Figura 6. Esta diversidad etaria genera tensiones y oportunidades para el aprendizaje colaborativo intergeneracional.

Figura 6

Edad de los participantes.

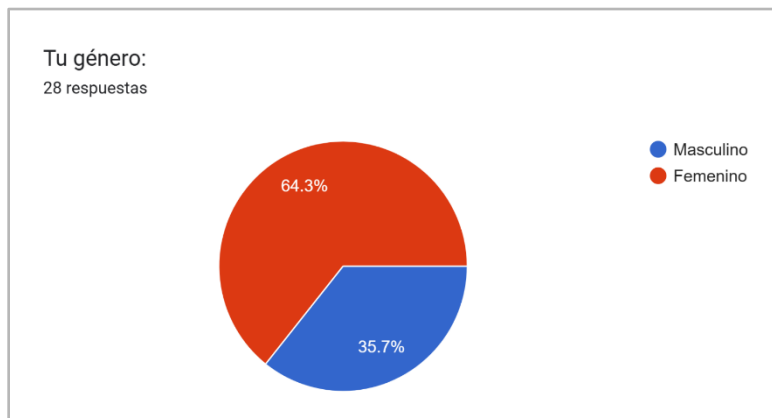


Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido de Encuesta de Datos Etnográficos.

Género. La muestra mantiene una distribución de género donde el 64.3% corresponde al femenino y el 35.7% al masculino, lo que favorece el análisis de interacciones dialógicas en entornos de paridad relativa. Datos que se pueden apreciar en la Figura 7.

Figura 7

Género de los participantes.



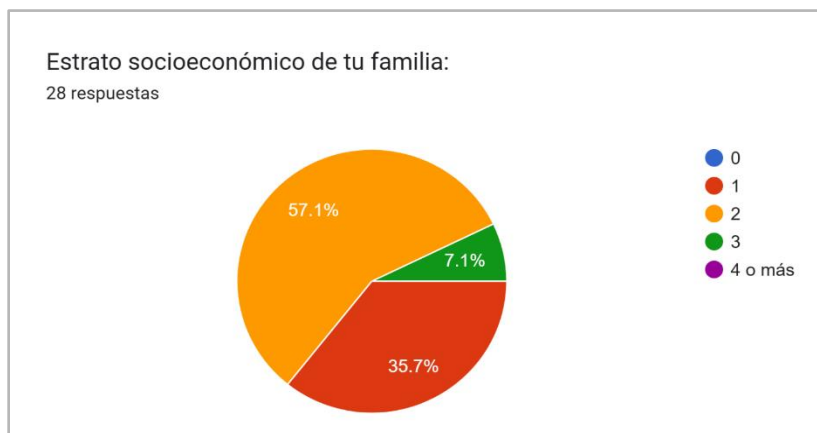
Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido de Encuesta de Datos Etnográficos.

Condición Socioeconómica. El 57.1% pertenece al estrato socioeconómico 2, el 35.7% al estrato 1 y un 7.1% al estrato 3, como se observa en la Figura 8. Esta configuración refleja realidades de acceso desigual a bienes culturales, recursos tecnológicos y oportunidades educativas, reforzando la necesidad de enfoques pedagógicos sensibles a contextos de vulnerabilidad.

Núcleo Familiar. El 50% de los estudiantes convive con ambos padres o acudientes, mientras que el otro 50% vive en hogares monoparentales, de los cuales el 46.4% son encabezados por madres, configuraciones que inciden en los estilos de comunicación y en las estrategias de resolución de conflictos aprendidas en el hogar (ver Figura 9).

Figura 8

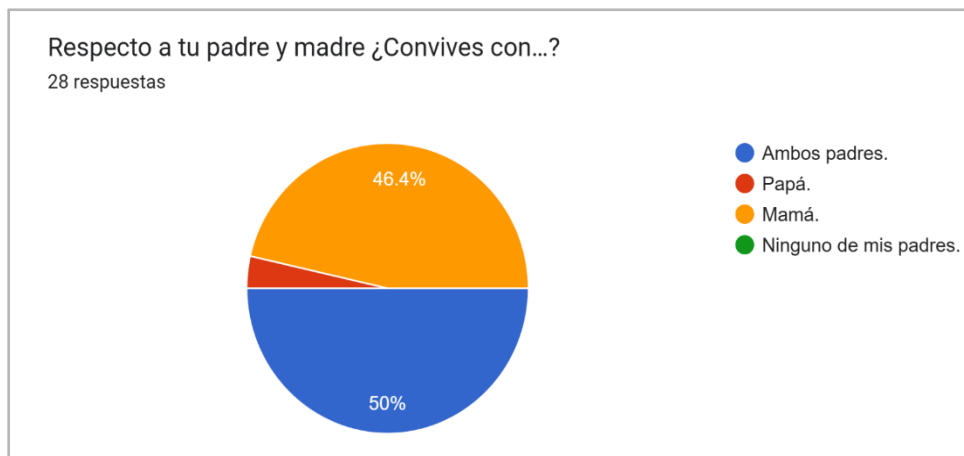
Estrato socioeconómico de los participantes.



Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido de Encuesta de Datos Etnográficos.

Figura 9

Configuración familiar de los participantes.



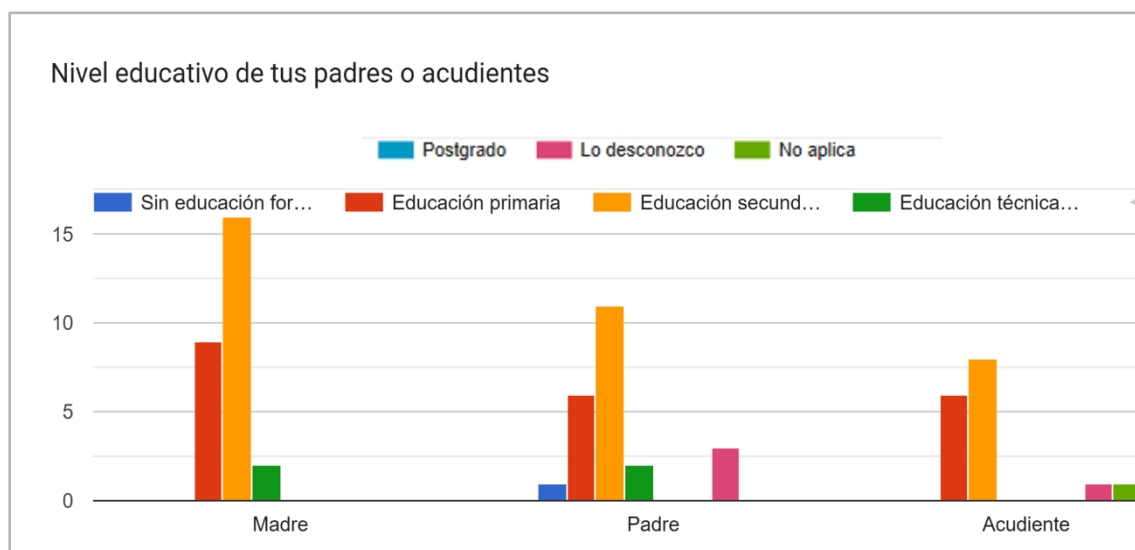
Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido de Encuesta de Datos Etnográficos.

Nivel Educativo y Ocupación de Los Acudientes. El 35% de los padres, madres y/o acudientes alcanzaron la secundaria como nivel educativo máximo, el 21% la básica primaria, y sólo un 4% accedió a formación técnica o universitaria, como muestra la Figura 10. La ocupación predominante de los padres se concentra en sectores informales o de servicios, con jornadas laborales extensas que limitan la disponibilidad para el acompañamiento escolar.

La caracterización sociodemográfica de la población participante no solo contextualiza la realidad del aula, sino que cumple una función interpretativa fundamental dentro de esta investigación. Variables como el nivel educativo de los acudientes, la ocupación laboral, el estrato socioeconómico y la configuración familiar ofrecen claves esenciales para comprender cómo las condiciones de vida de los estudiantes inciden en el desarrollo de habilidades sociales como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos.

Figura 10

Nivel educativo de los padres y/o acudientes de los participantes.



Nota. Elaboración propia. Resultado obtenido de Encuesta de Datos Etnográficos.

Esta caracterización permite identificar factores estructurales que influyen en las prácticas comunicativas y relacionales de los jóvenes, otorgando profundidad analítica a la intervención pedagógica. Por tanto, más que una unidad muestral, estos 28 estudiantes constituyen una comunidad viva de aprendizaje, cuyas trayectorias diversas y condiciones socioculturales enriquecen el proceso de transformación educativa planteado en esta propuesta, y legitiman su valor pedagógico, social y científico.

Técnicas de Análisis de Información

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo mediante una estrategia metodológica mixta, integrando procedimientos cualitativos y cuantitativos de manera articulada. Esta decisión responde a la necesidad de capturar tanto la riqueza subjetiva del proceso vivido como los patrones observables en las respuestas y comportamientos de los participantes (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Análisis Cualitativo

A través de la codificación temática, se categorizaron las narrativas obtenidas en entrevistas grupales, notas de campo y producciones textuales. Se utilizaron matrices interpretativas para identificar patrones de significado, cambios en el lenguaje y evolución de las interacciones. Esta fase del análisis permitió acceder a la dimensión simbólica de las habilidades sociales trabajadas: cómo se vivenciaban, cómo se expresaban y cómo se transformaban en la voz de los estudiantes.

Análisis Cuantitativo

Se tabularon los resultados de los cuestionarios aplicados —especialmente los de tipo Likert— para observar variaciones en las dimensiones evaluadas (resolución de conflictos, trabajo colaborativo, comunicación asertiva y participación social). Se recurrió a estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes y medias, facilitando una lectura clara y objetiva del impacto de la intervención pedagógica.

Triangulación Metodológica

Con el fin de aumentar la validez, credibilidad y profundidad del análisis, se contrastaron los hallazgos cualitativos y cuantitativos, generando meta-inferencias que integraron los distintos tipos de evidencia. Este procedimiento respondió a la lógica del enfoque mixto, asegurando una comprensión integral del fenómeno investigado (Lieber y Weisner, 2010).

Consideraciones Éticas de la Investigación

Dado que la población participante estaba conformada por adolescentes en edad escolar, se estableció desde el inicio un compromiso riguroso con la protección de sus derechos e integridad. La investigación se rigió por los principios éticos fundamentales de respeto, responsabilidad, equidad y confidencialidad, tal como lo recomiendan los códigos de ética para la investigación educativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La Institución Educativa Harold Eder autorizó formalmente el desarrollo de la investigación, garantizando el acompañamiento institucional necesario para que cada fase del proceso se realizara dentro de un marco seguro y comprometido con el bienestar estudiantil.

Se obtuvo el consentimiento informado por escrito, tanto de los estudiantes como de sus acudientes, quienes recibieron información clara y completa sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos de la participación, observables en los Anexos C y D. La participación fue absolutamente voluntaria, permitiendo a los estudiantes retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas ni personales.

Asimismo, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos recolectados, mediante el uso de códigos alfanuméricos y el resguardo seguro de la información. Los resultados serán presentados de forma agregada, sin referencias individuales.

Desde una ética dialógica, se promovió un ambiente de confianza, respeto y cuidado mutuo, considerando a los estudiantes no como objetos de estudio, sino como sujetos activos, reflexivos y participativos. Tal como plantean Berrocal de Luna y Expósito (s.f.), el proceso educativo ético implica “una transformación conjunta entre quien investiga y quienes participan, donde el respeto a la dignidad humana es el principio irrenunciable” (p. 5).

Resultados

A partir de la implementación de comunidades de aprendizaje en el área de Filosofía con estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder, en Palmira (Valle del Cauca), se obtuvieron resultados acordes con las fases investigadas y alineados con los objetivos propuestos para este estudio. En consecuencia, los hallazgos se estructuraron en torno a cinco categorías de análisis: resolución de conflictos, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, empatía y participación social.

Estas categorías fueron analizadas transversalmente a partir de tres conceptos estructurantes: comunidades de aprendizaje, mediación educativa y aprendizaje dialógico, los cuales no sólo orientaron la intervención pedagógica, sino también guiaron la interpretación de los procesos formativos vividos por los estudiantes. La elección de estos tres conceptos como ejes articuladores se fundamenta en que: las comunidades de aprendizaje constituyeron el escenario metodológico en el que se desarrollaron las dinámicas transformadoras; la mediación educativa operó como estrategia para facilitar la interacción respetuosa y el desarrollo de habilidades sociales; y el aprendizaje dialógico proporcionó el marco teórico y práctico que permitió construir conocimiento y ciudadanía mediante la participación activa, la escucha y la argumentación.

Esta estructuración permitió analizar de forma coherente cómo se transformaron las habilidades sociales de los estudiantes a través de un enfoque metodológico dialógico, participativo e inclusivo como lo son las comunidades de aprendizaje.

Desde el enfoque metodológico mixto implementado en la investigación, se realizó una integración de los datos cuantitativos desde la encuesta tipo Likert (Apéndice E) y cualitativos

desde entrevistas grupales (Apéndices F y G), observaciones y producciones escritas, que permitió articular e interpretar de manera comprensiva los hallazgos obtenidos mediante las herramientas y técnicas de recolección de datos. Es decir, se formularon meta-inferencias de la forma en que las plantean Creswell y Plano Clark (2018): “las meta-inferencias son las conclusiones generales, explicaciones o comprensiones desarrolladas a través de una integración de los hallazgos cualitativos y cuantitativos” (p. 218, traducción propia). Esta estrategia de análisis permitió identificar patrones de transformación social, comunicativa y ciudadana en los estudiantes, trascendiendo los datos independientes a miradas integrales de los mismos, desde el fenómeno educativo observado.

Como parte de este análisis integrado, se procedió a la tabulación de los cuestionarios — en especial los de tipo Likert— con el propósito de identificar variaciones significativas en las categorías trabajadas. A través del uso de estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes y medias, fue posible construir una visión clara sobre los cambios producidos en los estudiantes tras la intervención. Estas cifras ofrecieron una primera aproximación al impacto logrado, permitiendo visualizar avances en aspectos como la comunicación, la colaboración y la gestión pacífica de los conflictos. Simultáneamente, desde el enfoque cualitativo, se realizó un proceso de codificación temática aplicado a las entrevistas grupales y notas de campo. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, los estudiantes entrevistados fueron identificados con la letra "E" seguida de un número del uno al nueve (por ejemplo, E1, E2, E3), lo que facilitó el análisis sin comprometer su identidad. A partir de este material, se construyeron matrices interpretativas que permitieron reconocer transformaciones en el lenguaje, en las formas de interacción y en la manera en que los estudiantes expresaban sus experiencias y reflexiones, lo

que fue mostrando no sólo la evolución de sus habilidades sociales, sino también una apropiación más consciente y reflexiva del diálogo, la empatía y la participación colectiva.

Categoría: Resolución de Conflictos

Análisis Cuantitativo

Los resultados del cuestionario tipo Likert revelan avances notables en la dimensión de resolución de conflictos, indicando un progreso en la capacidad de los estudiantes para abordar desacuerdos de manera constructiva. A través de la implementación de las comunidades de aprendizaje, los estudiantes han comenzado a adoptar estrategias dialógicas que favorecen la empatía y el respeto por la diversidad de opiniones. Esta evolución refleja un fortalecimiento en habilidades esenciales como la mediación, la negociación y la construcción de acuerdos, fundamentales para resolver conflictos de forma pacífica y colaborativa.

Tabla 1

Percepción cuantitativa de habilidades en resolución de conflictos.

Ítem	Frecuencia	%
“Participar en comunidades de aprendizaje me ha ayudado a resolver conflictos de manera más efectiva.”	24 estudiantes	85.7 %
“He aprendido a escuchar diferentes puntos de vista para resolver desacuerdos.”	25 estudiantes	89.3 %
“Ahora me resulta más fácil llegar a acuerdos con otros.”	22 estudiantes	78.6 %

Nota: Elaboración propia. Resultados del cuestionario tipo Likert, tras la implementación de las comunidades de aprendizaje.

En ese sentido, como se observa en la Tabla 1, el 89,3 % de los estudiantes afirmó haber aprendido a escuchar diferentes puntos de vista para resolver desacuerdos, superando ligeramente el 85,7 % que reconoció haber mejorado en la resolución efectiva de conflictos a través de las comunidades de aprendizaje. Esta diferencia, aunque leve, sugiere que la escucha activa se consolidó como la habilidad inicial más desarrollada, lo cual es consistente con el enfoque dialógico propuesto en las dinámicas implementadas.

Por otro lado, el ítem relacionado con la facilidad para llegar a acuerdos obtuvo un porcentaje algo menor (78,6 %), lo que indica que, aunque la escucha y la comprensión de otros puntos de vista han mejorado notablemente, trasladar esas comprensiones a la construcción efectiva de consensos aún representa un reto incipiente para algunos estudiantes. Esta brecha entre escuchar y acordar revela un proceso de maduración social que, si bien está en progreso, necesitaría consolidarse a través de intervenciones continuas en la práctica de la argumentación y la negociación respetuosa.

En conjunto, los datos sugieren que el fortalecimiento de habilidades de resolución de conflictos sigue un orden de progresión: primero la apertura al diálogo, luego la comprensión mutua, y finalmente la construcción de acuerdos colectivos.

Estos resultados muestran un cambio significativo en la actitud de los estudiantes hacia los conflictos, transformándolos de situaciones de ruptura a oportunidades para el crecimiento colectivo. Los desacuerdos, que antes podían verse como obstáculos insuperables, son ahora percibidos como momentos de aprendizaje y construcción conjunta, donde cada voz tiene valor en el proceso de encontrar soluciones compartidas.

Análisis Cualitativo

Las entrevistas grupales y las observaciones de aula reflejan un cambio significativo en la forma en que los estudiantes interpretan y enfrentan los conflictos. Al inicio del proceso, las respuestas indicaban una tendencia a la evitación del trabajo colaborativo. Como se muestra en la Tabla 2, algunos estudiantes (E5, E6 y E9) expresaron preferencia por el trabajo individual, señalando que les resultaba más cómodo no tener que lidiar con las opiniones o actitudes de otros compañeros, lo que sugiere una visión inicial de los conflictos como barreras al aprendizaje grupal.

Tabla 2

Percepción cualitativa de habilidades en resolución de conflictos.

Estudiante	Afirmación
E5	“A mí me gusta más trabajar individualmente porque uno no tiene que estar diciendo a los demás qué hacer.”
E6	“Diría que es mejor el trabajo individual, depende de la actividad que se realice. También se puede hacer en grupo, pero a veces para evitar conflictos es mejor individual.”
E9	“Pienso que es mejor el trabajo individual, porque uno se siente más cómodo con sus ideas y no tiene que lidiar con otras personas que no aportan.”

Nota. Elaboración propia. Resultados de entrevista a grupo focal.

Sin embargo, hacia el segundo periodo académico, se evidenció una notable evolución en la capacidad de autorregulación emocional y en el manejo del diálogo constructivo. Como se aprecia en la Tabla 3, los testimonios revelan un cambio en la concepción de los conflictos,

destacando el valor de separar los problemas personales de las tareas colectivas, la búsqueda del respeto mutuo y la disposición a dialogar para resolver diferencias.

Tabla 3

Transformación en la concepción para resolver conflictos.

Estudiante	Afirmación
E1	“Los problemas personales no deben interferir con el trabajo.”
E2	“No mezclar conflictos personales con el trabajo.”
E5	“Hemos sabido llevar los problemas y las dificultades que se han presentado.”
E6	“Si llegara a pasar, creo que se resolvería entre nosotros, tratando de llegar al problema con respeto.”
E8	“La única forma de solucionar es la comunicación, llegando a un punto de solución y enfrentarlo con todos.”
E9	“Sí se han presentado problemas, pero los hemos dialogado y llegado a acuerdos para mejorar.”

Nota. Elaboración propia. Resultados de entrevista a grupo focal.

Este cambio demuestra que los estudiantes han aprendido no solo a expresar sus desacuerdos, sino también a enfrentarlos desde el respeto, la empatía y la búsqueda conjunta de soluciones, dejando atrás prácticas de evasión o confrontación impulsiva.

Finalmente, las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (ver Anexos D al G) corroboran este progreso observado en clase. Especialmente en los ítems vinculados al respeto por los demás, la argumentación sin agresión y la solución dialogada de desacuerdos, se

registró un aumento de las valoraciones en los rangos de 4.0 a 5.0 en comparación con el primer periodo académico, consolidando así el impacto positivo de las comunidades de aprendizaje en la resolución colaborativa de conflictos.

Meta-inferencia.

De manera integrada, los hallazgos apuntan a que la dimensión de resolución de conflictos no solo evidenció mejoras en el comportamiento observable, sino también una reconfiguración en la forma en que los estudiantes conciben el conflicto: pasó de ser percibido como una amenaza a ser asumido como una oportunidad pedagógica. Esta resignificación se atribuye, en gran medida, a la lógica dialógica, cooperativa y reflexiva que caracteriza a las comunidades de aprendizaje, ya que estas propician espacios para la escucha activa, la argumentación respetuosa y la toma de decisiones conjunta.

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos refuerza esta afirmación. Desde el análisis cuantitativo, como muestra la Tabla 1, el 89,3 % de los estudiantes afirmó haber aprendido a escuchar diferentes puntos de vista para resolver desacuerdos, mientras que el 85,7 % indicó que participar en las comunidades de aprendizaje les ayudó a resolver conflictos de manera más efectiva. Estos datos reflejan un cambio de actitud frente al conflicto, ahora entendido como una oportunidad para el crecimiento colectivo y no como un obstáculo inevitable.

Por otro lado, desde el enfoque cualitativo, los testimonios recogidos mediante entrevistas y observaciones, sistematizados en las Tablas 2 y 3, evidenciaron una evolución progresiva en la autorregulación emocional, la disposición al diálogo y la capacidad de distinguir entre conflictos personales y responsabilidades grupales. Inicialmente, como registran las

respuestas de estudiantes como E5 y E6, existía una tendencia a evitar el trabajo colaborativo para no enfrentar desacuerdos. Sin embargo, al finalizar el proceso, afirmaciones como las de E1 y E8 reflejan una nueva disposición a dialogar, separar conflictos personales de las tareas y llegar a acuerdos colectivos.

En conjunto, estos hallazgos permiten inferir que la implementación de comunidades de aprendizaje tuvo un impacto significativo y positivo en el fortalecimiento de las habilidades para la resolución pacífica de conflictos en el aula.

Categoría: Trabajo Colaborativo

Análisis Cuantitativo

En lo que respecta a la dimensión de trabajo colaborativo, los datos obtenidos a través del cuestionario tipo Likert revelaron una valoración ampliamente positiva en el contexto de las comunidades de aprendizaje. Tal como se presenta en la Tabla 4, el 85,7 % de los estudiantes manifestó sentirse más cómodo trabajando en equipo gracias a su participación en las comunidades de aprendizaje, mientras que el 78,6 % reportó haber mejorado su capacidad para compartir ideas y responsabilidades con otros. Asimismo, el 75,0 % indicó poder contribuir de manera más efectiva a proyectos grupales.

Como se aprecia en la Tabla 4, el 85,7 % de los estudiantes manifestó sentirse más cómodo trabajando en equipo gracias a su participación en las comunidades de aprendizaje, mientras que el 78,6 % reportó haber mejorado en el intercambio de ideas y responsabilidades, y el 75,0 % indicó poder contribuir de manera más efectiva a proyectos grupales.

Este patrón de resultados revela que la comodidad para trabajar en equipo fue el primer logro consolidado, probablemente porque las dinámicas dialógicas disminuyeron la ansiedad social y aumentaron la confianza grupal. Sin embargo, el descenso progresivo en los porcentajes —de comodidad general a compartir ideas, y luego a contribuir eficazmente en proyectos— sugiere que asumir roles activos y corresponsables dentro del trabajo colaborativo representó un desafío gradual para los estudiantes.

Tabla 4

Percepción cuantitativa de habilidades en trabajo colaborativo.

Ítem	Frecuencia	%
“Me siento más cómodo/a trabajando en equipo gracias a mi experiencia en comunidades de aprendizaje.”	24 estudiantes	85.7 %
“He mejorado mi capacidad para compartir ideas y responsabilidades con otros.”	22 estudiantes	78.6 %
“Puedo contribuir más efectivamente a proyectos grupales.”	21 estudiantes	75.0 %

Nota. Elaboración propia. Resultados del cuestionario tipo Likert, tras la implementación de las comunidades de aprendizaje.

Esta diferencia entre sentirse cómodo (85,7 %) y contribuir efectivamente (75,0 %) resalta que, si bien el ambiente grupal se tornó más amigable, aún se requiere fortalecer la autonomía, la iniciativa y la planificación colectiva para maximizar el impacto del trabajo colaborativo.

En consecuencia, se consolidó progresivamente una cultura de aula sustentada en la escucha activa, el respeto por las ideas divergentes y la búsqueda de metas comunes, principios que fueron promovidos sistemáticamente en las dinámicas de comunidades de aprendizaje. Esta

transformación no solo fortaleció la disposición individual al trabajo colectivo, sino que también favoreció la emergencia de valores de corresponsabilidad, liderazgo compartido y solidaridad académica entre los estudiantes. A partir de estos hallazgos, el análisis cualitativo permitirá profundizar en la manera en que estos cambios fueron vividos, expresados y apropiados por los estudiantes en sus dinámicas cotidianas de interacción grupal.

Análisis Cualitativo

Las entrevistas grupales y las observaciones participativas realizadas durante el desarrollo de las actividades evidenciaron transformaciones significativas en las dinámicas de colaboración entre los estudiantes. Al inicio del proceso, predominaba una actitud de desconfianza o pasividad hacia el trabajo en equipo, atribuida a una cultura escolar centrada en el trabajo individual y a experiencias previas poco satisfactorias de colaboración. Era frecuente escuchar expresiones como: “a veces uno termina haciendo todo solo”, “prefiero trabajar solo porque me rinde más” o “prefiero no decir nada porque nunca me escuchan”.

Estas percepciones iniciales también se reflejan en la Tabla 5, donde los estudiantes reconocen las dificultades iniciales para asumir tareas grupales de manera equitativa y valoran la importancia de la disposición, la comunicación y el respeto como factores esenciales para un trabajo colaborativo efectivo.

A medida que avanzó la implementación de las comunidades de aprendizaje, las observaciones de aula y los relatos estudiantiles comenzaron a mostrar un cambio progresivo: surgieron dinámicas caracterizadas por mayor cohesión, participación activa y corresponsabilidad. El uso sistemático de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (ver Apéndices I, J y K), así como la socialización colectiva de criterios —

como la equidad en la participación, la coordinación grupal y la comunicación efectiva— promovieron una conciencia más clara del rol de cada estudiante dentro del trabajo en equipo.

Tabla 5

Percepción cualitativa de habilidades en trabajo colaborativo.

Estudiante	Afirmación
E2	“Buenas ideas y disposición son esenciales para una buena comunicación y un trabajo efectivo.”
E4	“A mí la verdad me gusta más los trabajos en grupo, aunque a pesar de las diversidades y problemas, me gusta más la actividad grupal.”
E6	“En comunidades se organiza mejor el trabajo porque hay más comunicación y respeto.”
E7	“En mi opinión, el liderazgo debe ser entre todos. Todos deben mostrar su punto de vista y decidir en conjunto.”

Nota. Elaboración propia. Resultados de entrevista a grupo focal.

Particularmente relevantes fueron los momentos en que los estudiantes lograron organizar de manera autónoma sus roles, practicar el liderazgo compartido y resolver tareas de forma conjunta. Entre las estrategias observadas destacan el uso de organizadores gráficos colaborativos y la creación de espacios de discusión donde las ideas eran compartidas y debatidas respetuosamente, evidenciando un fortalecimiento tangible de las habilidades para la cooperación.

Meta-inferencia

La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos evidencia que la implementación de comunidades de aprendizaje fortaleció de manera significativa las habilidades colaborativas del grupo. Más del 75 % de los estudiantes, como se reflejó en el cuestionario tipo Likert, percibieron mejoras en su disposición y capacidad para el trabajo en equipo.

Desde el enfoque cualitativo, se observó una transformación progresiva: de una desconfianza inicial hacia el trabajo grupal se transitó hacia dinámicas sustentadas en la corresponsabilidad, la comunicación efectiva y la toma de decisiones compartida. Este cambio fue favorecido por el uso de guías de aprendizaje centradas en la indagación colectiva y la aplicación sistemática de rúbricas de evaluación, las cuales reforzaron los valores de equidad, respeto y compromiso grupal.

Finalmente, las observaciones de aula confirmaron estos avances, registrando prácticas como el liderazgo compartido, la organización autónoma de tareas y el uso de estrategias colaborativas efectivas, consolidando así una cultura escolar más participativa y democrática.

Categoría: Comunicación Asertiva

Análisis Cuantitativo

Los resultados del cuestionario tipo Likert (ver Apéndice E) evidencian avances significativos en la categoría de la comunicación asertiva. Como se muestra en la Tabla 6, el 82,1 % de los estudiantes indicó que participar en las comunidades de aprendizaje mejoró su capacidad para expresar opiniones de manera clara y respetuosa. Además, el 78,6 % reportó

haber aprendido a escuchar activamente y a responder de manera constructiva, mientras que el 75,0 % manifestó sentirse más seguro al comunicar sus ideas.

Tal como se aprecia en la Tabla 6, el 82,1 % de los estudiantes percibió una mejora en su capacidad para expresar opiniones de manera clara y respetuosa, el 78,6 % reportó haber fortalecido la escucha activa y la respuesta constructiva, y el 75,0 % manifestó sentirse más seguro al comunicar sus ideas.

Tabla 6

Percepción cuantitativa de habilidades en comunicación asertiva.

Ítem	Frecuencia	%
“Participar en comunidades de aprendizaje ha mejorado mi capacidad para expresar mis opiniones de manera clara y respetuosa.”	23 estudiantes	82.1 %
“Me siento más seguro/a al comunicar mis ideas a los demás.”	21 estudiantes	75.0 %
“He aprendido a escuchar activamente a los demás y a responder de manera constructiva.”	22 estudiantes	78.6 %

Nota. Elaboración propia. Resultados del cuestionario tipo Likert, tras la implementación de las comunidades de aprendizaje.

Esta tendencia de porcentajes revela que los estudiantes primero mejoraron su expresión respetuosa hacia los demás (82,1 %), seguido del desarrollo de la escucha y la respuesta en el diálogo (78,6 %), y finalmente de su seguridad personal al comunicarse (75,0 %).

La ligera disminución entre expresar opiniones y sentir seguridad refleja que, aunque el ambiente promovió una participación equitativa, algunos estudiantes todavía estaban en proceso de consolidar su confianza personal para interactuar en escenarios colectivos.

Esta evolución progresiva confirma que las dinámicas dialógicas no solo ampliaron la circulación de la palabra en el aula, sino que además estimularon un desarrollo gradual de las habilidades comunicativas en términos éticos, sociales y emocionales.

Análisis Cualitativo

De manera complementaria, los hallazgos cualitativos obtenidos a través de entrevistas grupales, observaciones participantes y producciones escritas, confirmaron transformaciones notables en las formas de comunicar de los estudiantes. En los espacios de socialización en clase, se registraron expresiones como: “Antes solo escuchábamos al profe, pero ahora hablamos entre todos y eso me hizo perder el miedo a opinar” (E3, socialización en clase de Filosofía, segundo periodo académico).

Este cambio fue respaldado por las observaciones de aula, donde se evidenció un aumento progresivo en la frecuencia, claridad y seguridad de las intervenciones. Se observaron prácticas como la escucha activa durante debates y socializaciones, reflejadas en expresiones recurrentes como “como dijo mi compañero...”, “estoy en desacuerdo, pero...”, o “quiero agregar algo a lo que ya se dijo”, las cuales muestran no solo conexión con las intervenciones de los demás, sino también una actitud reflexiva y constructiva.

Los cambios cualitativos también se reflejaron en las entrevistas a grupo focal, cuyos testimonios se presentan en la Tabla 7:

Estas afirmaciones evidencian que la participación de los estudiantes dejó de ser reactiva o limitada: ahora se muestra más estructurada, respetuosa y orientada a la construcción colectiva. Además, prácticas como la regulación del tono de voz, la organización de ideas y la escucha activa incluso de intervenciones más silenciosas, reflejan una transformación profunda en la cultura comunicativa del aula. El fortalecimiento de la comunicación asertiva también estuvo mediado por el rol activo del docente como facilitador del diálogo. A través de preguntas abiertas, intervenciones modeladas y retroalimentaciones respetuosas, la mediación educativa permitió generar un entorno seguro para que los estudiantes perdieran el miedo a expresarse, aprendieran a escuchar con atención y construyeran consensos de forma respetuosa y argumentada.

Tabla 7

Percepción cualitativa de habilidades en comunicación asertiva.

Estudiante	Afirmación
E1	“No era la líder, pero siempre proponía ideas y participaba activamente.”
E5	“El diálogo es lo primordial para ponerse de acuerdo y escuchar las ideas.”
E6	“Todos pueden aportar sus ideas, votar por la mejor y elegir la que pueda mejorar más.”
E7	“La relación con mis compañeros se ha fortalecido, porque aprendemos a trabajar juntos y a escuchar las opiniones de los demás.”
E8	“El respeto es fundamental. Tener en cuenta las opiniones de todos y llegar a una idea en común.”

Nota. Elaboración propia. Resultados de entrevista a grupo focal.

Meta-inferencia

Los resultados integrados, tanto cuantitativos como cualitativos, permiten concluir que la dimensión de comunicación asertiva experimentó un avance significativo a lo largo de la implementación de las comunidades de aprendizaje.

Desde el enfoque cuantitativo, más del 75 % de los estudiantes percibió mejoras en su capacidad para expresar ideas de manera clara y respetuosa. Este dato es consistente con los hallazgos cualitativos, donde las entrevistas, observaciones y producciones escritas revelan un cambio progresivo en la participación de los estudiantes: perdieron el miedo a opinar, fortalecieron el respeto por las opiniones ajenas y asumieron la escucha activa como parte del diálogo constructivo. En suma, la transformación observada no se limitó a una mejora técnica de las habilidades comunicativas, sino que implicó también un cambio ético en las relaciones interpersonales, consolidando un ambiente de aula basado en el respeto, la empatía y la construcción colectiva del conocimiento.

Categoría: Empatía

Análisis Cuantitativo

Aunque la empatía no fue abordada como una categoría autónoma en el diseño inicial del cuestionario, su manifestación transversal puede observarse claramente a través de los ítems relacionados con la escucha activa y el respeto por la diferencia. Tal como se evidencia en la Tabla 8, el 78,6 % de los estudiantes indicó haber aprendido a escuchar activamente a los demás, mientras que el 89,3 % manifestó haber desarrollado la capacidad de atender diferentes puntos de vista.

Tabla 8

Percepción cuantitativa de habilidades en empatía.

Ítem	Frecuencia	%
“He aprendido a escuchar activamente a los demás...”	22 estudiantes	78.6 %
“He aprendido a escuchar diferentes puntos de vista...”	25 estudiantes	89.3 %

Nota. Elaboración propia. Resultados del cuestionario tipo Likert, tras la implementación de las comunidades de aprendizaje.

Tal como se observa en la Tabla 8, el 89,3 % de los estudiantes manifestó haber aprendido a escuchar diferentes puntos de vista, mientras que el 78,6 % indicó haber fortalecido la escucha activa hacia los demás.

Esta diferencia sugiere que, aunque la mayoría logró abrirse a perspectivas diversas (89,3 %), aún existe un pequeño grupo de estudiantes que se encuentra en proceso de perfeccionar la escucha profunda y sostenida en las interacciones cotidianas (78,6 %).

El mayor porcentaje en el reconocimiento de la diversidad de opiniones demuestra que el aprendizaje dialógico promovió una apertura cognitiva al otro, mientras que el porcentaje ligeramente menor en la escucha activa sugiere que consolidar la atención plena durante el diálogo sigue siendo un desafío evolutivo para algunos.

Estos hallazgos confirman que las comunidades de aprendizaje no sólo estimularon la comprensión empática a nivel conceptual, sino que también favorecieron su aplicación práctica en el entorno de aula, fortaleciendo los procesos de convivencia democrática.

Análisis Cualitativo

Los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas grupales, relatorías y observaciones participantes complementan y profundizan esta tendencia de avance empático. En las entrevistas a grupo focal, recogidas en la Tabla 9, los estudiantes expresaron que la responsabilidad, la buena comunicación, el respeto y la disposición activa fueron fundamentales para fortalecer sus relaciones interpersonales.

Tabla 9

Percepción cualitativa de habilidades en empatía.

Estudiante	Afirmación
E2	“Todos deben tener responsabilidad, buena comunicación, respeto, orden y confianza.”
E3	“La disposición es una habilidad social importante. Todos deberían tener la disposición de contribuir y comunicarse bien.”
E4	“Se ha fortalecido porque aprendemos a compartir lo correcto o lo erróneo sin que la persona se sienta ofendida.”
E7	“Diría que se ha fortalecido porque aprendemos a trabajar juntos y a escuchar las opiniones de los demás.”

Nota. Elaboración propia. Resultados de entrevista a grupo focal.

Estas afirmaciones evidencian que la empatía no fue concebida como un concepto abstracto, sino como una práctica activa que se cultivó a través del diálogo cotidiano y la interacción sostenida entre pares. En este sentido, reflexiones como la del participante E4 “Se ha fortalecido porque aprendemos a compartir lo correcto o lo erróneo sin que la persona se sienta

ofendida”, revelan una comprensión ética de la comunicación, donde el respeto mutuo y la validación del otro se configuran como pilares fundamentales del trabajo conjunto.

De manera complementaria, otras expresiones recogidas en los grupos focales, como la de E7 “aprendemos a trabajar juntos y a escuchar las opiniones de los demás”, o la de E3 “todos deberían tener la disposición de contribuir y comunicarse bien”, refuerzan la idea de que la empatía se manifestó no sólo como sensibilidad emocional, sino también como disposición activa hacia la cooperación y el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo.

Asimismo, la capacidad de escuchar con atención, de reconocer las emociones y perspectivas ajenas, y de establecer vínculos basados en la confianza —como lo expresó E2 al señalar la necesidad de “comunicación, respeto, orden y confianza”— se consolidó como una herramienta esencial para el fortalecimiento del liderazgo compartido. Esto demuestra que la empatía desempeñó un rol clave en la construcción de relaciones interpersonales más colaborativas, horizontales y éticamente comprometidas dentro de las comunidades de aprendizaje.

Un aspecto especialmente significativo se evidenció en los cuentos filosóficos trabajados en la Guía de Aprendizaje III (ver Apéndice J), donde los estudiantes personificaron objetos inanimados para explorar sentimientos humanos desde perspectivas simbólicas. Estas composiciones revelan no sólo una apropiación crítica del contenido, sino también una sensibilidad creciente hacia las emociones propias y ajenas. Por ejemplo, en un fragmento de uno de los cuentos al dar voz a un reloj despertador para reflejar una percepción de inutilidad e invisibilidad que conecta con experiencias de exclusión., E4 y E5 escribieron:

A veces me quedo en silencio,

mirando la pared vacía.

Mi única compañía: el polvo que aparece sobre mi cuerpo de acero.

Ellos no me miran ni me agradecen.

Solo les soy útil en ese segundo exacto, donde les arranco de sus sueños,

y, por mi culpa, vuelven a la realidad.

Y después, otra vez, oscuridad.

Una espera, un mismo acto sin fin.

Mi existencia es un eterno esperar.

Pero, ¿quién me despierta de esta vida monótona y gris?

De manera similar, en la historia creada por E9, sobre un zapato olvidado donde se evocan sentimientos de olvido, abandono y pérdida de sentido:

Soy Zapato Izquierdo. Mi hermano gemelo se llama Zapato Derecho.

Hace dos años estaba de moda; en esos tiempos valía mucho más de lo que valgo ahora...

Mi dueño estaba muy feliz cuando me compró.

Él cuidaba mucho de mí y de mi hermano.

Al pasar el tiempo, él me utilizaba mucho más,

ya no me cuidaba como los primeros días en que me compró.

Ahora me siento más cansado y desgastado, me siento feo...

Estas narrativas construidas en el marco de las actividades filosóficas no sólo evidencian la apropiación conceptual del contenido trabajado, sino que constituyen una expresión tangible del desarrollo empático de los estudiantes. A través de estas composiciones —en las que objetos cotidianos cobran voz para transmitir emociones de abandono, invisibilidad o desgaste— se observa una capacidad creciente para reconocer y representar el dolor, la soledad o la marginación del otro, aunque este otro sea una figura simbólica. Este ejercicio narrativo, nutrido por la imaginación filosófica y el trabajo colaborativo, permitió a los participantes explorar dimensiones emocionales profundas desde una perspectiva crítica y sensible.

De hecho, al leer en voz alta las narrativas ante el grupo, se generaron y observaron evocaciones de emociones como tristeza, alegría, enojo o asombro, lo que enriqueció la experiencia y permitió una conexión emocional más profunda entre los estudiantes. En la medida en que las historias eran compartidas, se activaban reacciones afectivas que no sólo reflejaban la identificación con los personajes creados, sino también una ampliación de la comprensión emocional mutua.

De esta manera, la empatía no se limitó a ser una categoría transversal del proceso formativo, sino que se convirtió en una experiencia situada, encarnada en la voz de los objetos o del compañero que anhela ser escuchado. Estas producciones narrativas se consolidaron como una forma de transferencia emocional y cognitiva, mediante la cual los estudiantes pudieron nombrar, representar y comprender estados emocionales propios y ajenos. Estos avances no se dieron de forma espontánea: la figura del docente como mediador educativo fue crucial para crear un clima de confianza, promover la validación del otro y modelar conductas comunicativas empáticas. Desde este rol facilitador, se propiciaron momentos de reflexión colectiva que

ayudaron a resignificar las emociones, los vínculos y la comprensión mutua, tal como lo plantea la mediación educativa en contextos de aprendizaje dialógico.

Meta-inferencia

Los hallazgos integrados permiten concluir que la empatía emergió como una dimensión clave en el proceso formativo. Desde el enfoque cuantitativo, los altos porcentajes de aceptación en los ítems sobre escucha activa (78,6 %) y respeto por la diferencia (89,3 %) evidencian una internalización efectiva de disposiciones empáticas en la vida escolar cotidiana.

Desde el enfoque cualitativo, las entrevistas, observaciones y producciones narrativas muestran que la empatía trascendió el plano de la disposición emocional, manifestándose también en la cooperación, el liderazgo compartido y la validación del otro como interlocutor legítimo. Particularmente, las producciones narrativas de los cuentos filosóficos constituyeron un canal simbólico que facilitó no solo la apropiación crítica de los contenidos, sino también una representación emocional profunda de realidades humanas, consolidando a la empatía como un eje articulador del aprendizaje colaborativo, ético y ciudadano.

Categoría: Participación Social

Análisis Cuantitativo

La participación social se consolidó como una de las categorías con mayor impacto positivo en el grupo estudiado, según los resultados del cuestionario tipo Likert, ya que las afirmaciones relacionadas con el rol ciudadano, la capacidad de actuar con autonomía y la preparación para interactuar con el entorno evidenciaron altos niveles de acuerdo.

Como se evidencia en la Tabla 10, el 82,1 % de los estudiantes afirmó que las habilidades desarrolladas les ayudarán a participar activamente en la sociedad, el 75,0 % manifestó sentirse preparado para enfrentar desafíos sociales, y el 85,7 % reconoció que las comunidades de aprendizaje fomentan la ciudadanía activa y responsable. El 85,7 % de los estudiantes reconoció que las comunidades de aprendizaje fomentaron la ciudadanía activa y responsable, superando los porcentajes de quienes afirmaron que las habilidades desarrolladas les ayudarán a participar en la sociedad (82,1 %) y de quienes se sienten preparados para enfrentar desafíos sociales (75,0 %).

Esta diferencia indica que, si bien la mayoría identifica un impacto positivo inmediato en sus habilidades ciudadanas, un porcentaje menor todavía manifiesta cierta inseguridad o necesidad de fortalecer sus competencias para actuar frente a problemáticas sociales complejas.

Tabla 10

Percepción cuantitativa de habilidades en participación social.

Ítem	Frecuencia	%
“Las habilidades desarrolladas me ayudarán a participar activamente en la sociedad.”	23 estudiantes	82.1 %
“Me siento preparado/a para enfrentar desafíos sociales.”	21 estudiantes	75.0 %
“Las comunidades de aprendizaje fomentan la ciudadanía activa y responsable.”	24 estudiantes	85.7 %

Nota. Elaboración propia. Resultados del cuestionario tipo Likert, tras la implementación de las comunidades de aprendizaje.

El alto nivel de acuerdo en torno a la ciudadanía activa (85,7 %) sugiere que la experiencia de aprendizaje dialógico fortaleció valores de compromiso comunitario, mientras que el porcentaje ligeramente inferior en la autopercepción de preparación para desafíos sociales (75,0 %) pone de relieve la importancia de consolidar en etapas posteriores una formación que profundice la autonomía crítica y la acción transformadora en escenarios reales.

Así, los resultados evidencian que la intervención no solo modificó dinámicas escolares inmediatas, sino que también proyectó cambios en la construcción de una conciencia social más sólida, orientada a la participación responsable y ética.

Análisis Cualitativo

Los hallazgos cualitativos, obtenidos a través de entrevistas grupales y relatorías, refuerzan esta tendencia positiva. Como se presenta en la Tabla 11, las afirmaciones de los estudiantes evidencian un cambio en su autoimagen: pasaron de percibirse como individuos reservados a reconocerse como sujetos sociales activos, con capacidad de interacción, diálogo y acción comunitaria.

Los testimonios de E5 y E8 son particularmente reveladores: reflejan no sólo la superación de barreras personales (timidez, inseguridad), sino también el desarrollo de competencias sociales fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. La autopercepción de mejora en la interacción social confirma que la participación, en este contexto, no fue concebida como una acción aislada, sino como una práctica continua de diálogo, colaboración y construcción colectiva.

Tabla 11*Percepción cualitativa de habilidades en participación social.*

Estudiante	Afirmación
E2	“Me ha servido para aprender a asociarme con los demás y escuchar sus opiniones.”
E4	“Sí, me ha fortalecido mucho el diálogo y la socialización. En mi futuro, me ayudará a entender los puntos de vista de mis compañeros de trabajo.”
E5	“Soy tímida y he mejorado mucho en la interacción con mis compañeras.”
E7	“Sí, ha sido difícil cambiar de compañeros, pero he aprendido a trabajar igual con ellos.”
E8	“Antes era muy callado y tímido, pero ahora participo más y he cambiado mucho.”

Nota. Elaboración propia. Resultados de entrevista a grupo focal.

En consonancia con ello, las actividades dialógicas realizadas —como exposiciones, debates y creaciones literarias (cuentos y poemas filosóficos)— permitieron vincular el contenido teórico con situaciones de la vida real. Los estudiantes abordaron críticamente temas como la exclusión, la indiferencia, la corrupción y la desigualdad, demostrando una comprensión ética más profunda y una actitud propositiva frente a los problemas sociales contemporáneos.

Particularmente, en los espacios de discusión filosófica se observaron posturas críticas frente a temas de actualidad como el medio ambiente y la justicia social. Además, se formularon propuestas de transformación colectiva, evidenciando que la participación no se limitó a la

expresión de opiniones, sino que se consolidó como un ejercicio de responsabilidad ética, compromiso comunitario y acción consciente.

Meta-inferencia

La triangulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos evidencia que la participación social se consolidó como una de las dimensiones de mayor transformación en los estudiantes tras la implementación de las comunidades de aprendizaje.

Desde el análisis cuantitativo, los altos niveles de acuerdo en las afirmaciones del cuestionario tipo Likert —con porcentajes que oscilan entre el 75,0 % y el 85,7 % (Tabla 10)— indican que la intervención favoreció no sólo el fortalecimiento de habilidades sociales en el entorno escolar inmediato, sino también la proyección ética, ciudadana y social de los estudiantes hacia su comunidad. Esta evolución se tradujo en una mayor disposición para asumir responsabilidades compartidas, participar en procesos de cambio colectivo y ejercer una ciudadanía activa y crítica frente a los desafíos contemporáneos.

Complementariamente, el análisis cualitativo, sustentado en entrevistas grupales, observaciones participativas y producciones creativas, permitió evidenciar una resignificación del rol de los estudiantes como sujetos sociales. A partir de dinámicas dialógicas, debates, exposiciones y relatos filosóficos, los participantes no sólo identificaron problemáticas del entorno —como la exclusión, la desigualdad o la indiferencia social— sino que también desarrollaron propuestas transformadoras, posicionándose como agentes de cambio comprometidos con su realidad.

Además, este proceso favoreció un fortalecimiento del sentido de autonomía personal y colectiva. La transformación positiva de la autoimagen, reflejada en expresiones de mayor seguridad, interacción y apertura social (Tabla 11), evidenció que la participación dejó de ser un acto discursivo para convertirse en una práctica ética sostenida, cimentada en el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento y del tejido social.

En síntesis, la participación social, en el marco de las comunidades de aprendizaje, no sólo potenció habilidades ciudadanas, sino que también consolidó la conciencia crítica, el compromiso comunitario y la autopercepción de los estudiantes como actores sociales capaces de incidir en su entorno de manera ética y transformadora.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de las comunidades de aprendizaje en el fortalecimiento de habilidades sociales —aprendizaje dialógico, empatía, trabajo colaborativo, resolución de conflictos y participación social— en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder. A partir de los resultados obtenidos, puede afirmarse que se alcanzaron los objetivos propuestos, logrando una transformación educativa significativa en el contexto de la enseñanza de la Filosofía.

Los hallazgos evidencian que el enfoque dialógico y participativo permitió el fortalecimiento de habilidades sociales esenciales. Por ejemplo, en la dimensión de comunicación asertiva, el 82,1 % de los estudiantes reportó mejoras en la expresión clara y respetuosa de sus opiniones (ver Tabla 6), confirmando los planteamientos de Freire (2005) y Vygotsky (2009), quienes sostienen que el conocimiento se construye en interacción social mediada por el lenguaje. Esta transformación, además de técnica, fue de carácter ético, puesto que los estudiantes desarrollaron prácticas de escucha activa, respeto por la diferencia y argumentación constructiva, pilares fundamentales para la convivencia democrática.

En la dimensión de resolución de conflictos, el 89,3 % de los estudiantes afirmó haber aprendido a escuchar diferentes puntos de vista (ver Tabla 1), evidenciando que el aprendizaje dialógico facilita superar fragmentaciones sociales y promueve la construcción colectiva del conocimiento (Elboj et al., 2006). Así, el aula dejó de ser un espacio de transmisión unilateral para convertirse en un escenario de diálogo y construcción conjunta de sentido.

Del mismo modo, los resultados relativos al trabajo colaborativo (85,7 % de los estudiantes manifestaron sentirse más cómodos trabajando en equipo; ver Tabla 4) respaldan los

argumentos de Steponavičius et al. (2023), quienes destacan la necesidad de integrar de manera explícita las habilidades sociales en el currículo escolar. La experiencia documentada sugiere que la cooperación, la corresponsabilidad y el liderazgo compartido pueden enseñarse y consolidarse progresivamente.

Respecto a la dimensión de empatía, el 89,3 % de los estudiantes indicó haber aprendido a escuchar perspectivas distintas (ver Tabla 8), fortaleciendo la validación del otro como interlocutor legítimo. Estos resultados se alinean con las Orientaciones del MEN (2010), que promueven la educación para la formación integral del ser, la ética del cuidado y el pensamiento crítico.

Finalmente, la participación social emergió como una de las dimensiones más fortalecidas. El 85,7 % de los estudiantes reconoció que las comunidades de aprendizaje fomentaron una ciudadanía activa y responsable (ver Tabla 10), en consonancia con las recientes recomendaciones de la UNESCO (2023) que enfatizan la necesidad de repensar la educación como un proceso de construcción de sentido, ciudadanía crítica y justicia social.

Sin embargo, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. La medición del impacto se basó fundamentalmente en las autopercepciones de los estudiantes, lo cual podría estar afectado por sesgos de deseabilidad social. Además, la implementación se circunscribió a un único contexto educativo, por lo que se recomienda cautela al generalizar los resultados a otros entornos.

Desde un punto de vista metodológico, la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos fue crucial para obtener una comprensión más holística del fenómeno. La integración de los resultados a través de la estrategia de meta-inferencias, permitió observar no sólo cambios

conductuales, sino también transformaciones profundas en las formas de concebir la convivencia y la ciudadanía.

Es importante también señalar que algunos autores contemporáneos, como Biesta (2013), advierten sobre los riesgos de reducir la participación a meros indicadores de interacción superficial. Frente a esta advertencia, los resultados de esta investigación muestran que las prácticas dialógicas, cuando son sistemáticas y reflexivas, logran trascender la participación formalista, configurándose como prácticas éticas de reconocimiento mutuo y construcción de sentido.

Como proyección futura, se sugiere profundizar en investigaciones que exploren la sostenibilidad de estas transformaciones en el tiempo, así como expandir el análisis a diferentes áreas del conocimiento y contextos escolares. Además, sería pertinente incorporar la voz de otros actores educativos —como familias y docentes de otras asignaturas— para enriquecer el análisis de los impactos comunitarios de las comunidades de aprendizaje.

En síntesis, los resultados de esta investigación reafirman que la práctica filosófica en clave dialógica y comunitaria no solo mejora competencias académicas, sino que también permite construir sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social. La Filosofía, lejos de ser una disciplina abstracta, se reveló como una herramienta vital para pensar, dialogar y construir comunidad en la escuela, posicionándose como un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar el impacto de las comunidades de aprendizaje en el fortalecimiento de habilidades sociales —comunicación asertiva, empatía, trabajo colaborativo, resolución de conflictos y participación social— en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder. A partir de la integración de métodos cualitativos y cuantitativos, los hallazgos permiten afirmar que se cumplieron plenamente los objetivos propuestos, consolidando una transformación educativa significativa en el contexto de la enseñanza de la Filosofía.

Los resultados evidenciaron que la implementación de comunidades de aprendizaje, desde una perspectiva dialógica y participativa, promovió el desarrollo de competencias sociales esenciales para la vida democrática. En particular, los estudiantes mostraron avances notorios en la comunicación asertiva, siendo capaces de expresar sus opiniones de forma clara y respetuosa (82,1 %, ver Tabla 6). Este hallazgo es coherente con los planteamientos de Freire (2005) y Vygotsky (2009), quienes afirman que el conocimiento se construye en interacción social mediada por el lenguaje, en un proceso ético y transformador.

En la resolución de conflictos, el 89,3 % manifestó haber aprendido a escuchar diferentes puntos de vista (ver Tabla 1), lo cual evidencia un cambio profundo en la forma de afrontar los desacuerdos, ahora concebidos como oportunidades de diálogo y construcción colectiva. Esta transformación se alinea con las tesis de Elboj et al. (2006), quienes destacan el poder del aprendizaje dialógico para promover el entendimiento mutuo y superar fragmentaciones sociales.

En cuanto al trabajo colaborativo, el 85,7 % de los estudiantes afirmó sentirse más cómodo trabajando en equipo (ver Tabla 4), lo que respalda la importancia de integrar

explícitamente las habilidades sociales en el currículo escolar, como proponen Steponavičius et al. (2023). La corresponsabilidad, la coordinación grupal y el liderazgo compartido se consolidaron como prácticas habituales en el aula.

Respecto a la empatía, el 89,3 % de los estudiantes reconoció haber desarrollado la capacidad de escuchar distintas perspectivas (ver Tabla 8), fortaleciendo así una disposición ética hacia el reconocimiento del otro como interlocutor legítimo. Este resultado se articula con las Orientaciones del MEN (2010), que promueven la formación de sujetos íntegros, críticos y socialmente comprometidos.

La participación social fue una de las dimensiones más fortalecidas. El 85,7 % afirmó que las comunidades de aprendizaje fomentaron una ciudadanía activa y responsable (ver Tabla 10), y muchos estudiantes resignificaron su rol en la comunidad escolar como agentes de cambio ético y social, en sintonía con los planteamientos de la UNESCO (2023) sobre el papel transformador de la educación.

Metodológicamente, el enfoque de Investigación-Acción Participativa (Carr y Kemmis, 2021; Berrocal de Luna y Expósito, s.f.) resultó especialmente pertinente. No solo permitió involucrar activamente a los estudiantes en la toma de decisiones pedagógicas, sino que fomentó ciclos de reflexión y acción que transformaron prácticas docentes y fortalecieron vínculos comunitarios.

En síntesis, esta investigación aporta evidencia empírica y teórica sobre la pertinencia de transformar la enseñanza de la Filosofía desde un enfoque activo, dialógico y ético. El aula dejó de ser un espacio de transmisión unilateral para convertirse en un escenario de convivencia, reflexión y construcción colectiva. La Filosofía, lejos de ser una disciplina abstracta, se

consolidó como una práctica vital que transforma relaciones interpersonales y fortalece el tejido comunitario.

No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones. El alcance de los resultados está circunscrito a una única institución educativa, lo que limita su generalización. Además, al basarse en instrumentos de autopercepción, algunos resultados pueden estar influenciados por sesgos de deseabilidad social. Para futuras investigaciones, sería valioso incorporar otros actores del entorno educativo (familia, docentes de otras áreas), ampliar la muestra a diferentes contextos y realizar seguimientos longitudinales que evalúen la sostenibilidad de las transformaciones observadas.

Finalmente, este estudio confirma que educar desde el diálogo, el respeto y la participación no solo fortalece habilidades académicas, sino que forma sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la transformación social. Como señala Freire (2005), “la educación es un acto de amor, y por tanto, un acto de valor”. En ese acto amoroso y valiente reside, justamente, la potencia transformadora de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Agámez Dávila, M. C., y Olivera Brochado, C. I. (2024). La tertulia dialógica filosófica, como estrategia pedagógica para robustecer la lectura crítica (Tesis de Maestría, Univ. de la Costa, Colombia). <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/d80ca5f1-8a69-45bd-9cab-179d8a64bb50>
- Alcaldía Municipal de Palmira. (s.f.).
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia Editorial.
- <https://oldpage.palmira.gov.co/index.php/enlaces-de-interes/informacion-general-de-palmira>.
- Amaro Agudo, A., Gómez Domínguez, T., y Marauri Ceballos, J. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntariado en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(2), 368-387.
- <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217021/194162217021.pdf>
- Arboleda Diaz, M y Escobar Bejarano, T. (2024). Desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas del Jardín infantil Mi Pequeño Mundo del corregimiento la Herradura Palmira (Valle). Institución Universitaria Antonio José Camacho. Disponible en: <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/2467>
- Bances Goicoechea, R. (2019). Trabajo de Investigación Habilidades Sociales: Una Revisión Teórica del Concepto. Facultad de Humanidades Escuela Académico Profesional de Psicología. Perú.

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1>

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de La Personalidad*. Alianza Editorial.

http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf

Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Berrocal de Luna, E. y Expósito, J. (s.f.) *El Proceso de Investigación Educativa: Investigación - Acción*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Disponible en: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317263319_A30904712/preview-9781317263319_A30904712.pdf

Carr, W., y Kemmis, S. (2021). *Teoría crítica de la enseñanza*. Morata.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (Eds.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación Nacional.

<https://redaprende.colombiaprende.edu.co/recursos/colecciones/XPZ3E0WCN1C/QDY5MK4R2ZS/30381>

Corte Constitucional de Colombia. (2024). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Edición Corte Constitucional de Colombia.

https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/1_CONSTITUCION_POLITICA/Constituci%C3%B3n_2024.pdf

Cosme-Garcilazo, R. I. ., Portilla Ríos, I. G., y Lino Tupiño, R. M. (2023). Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: una revisión bibliográfica. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(27), 143–152.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.503>

Creswell, J.W. (2014). Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4a ed.). Thousands Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p40>

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). SAGE Publications.

Cuero Rodríguez, H. C., De Ávila Vanegas, L., y Plaza Valencia, M. C. (2023). Estrategia lúdica para promover el buen trato en los estudiantes del grado 7-3 de la Institución Educativa Harold Eder del municipio de Palmira-Valle (Trabajo de grado, Especialización en Pedagogía de la Lúdica). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/5521>

Daza, B. C., y Vega, L. M. (2004). Aulas en Paz. En E. Chaux, J. Lleras y A. M. Velásquez (Comps.), Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas (pp. 29–41). Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes, CESO.

<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/XPZ3E0WCN1C/QDY5MK4R2ZS/30381>

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Ediciones Paidós S.A. <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.-Jhon-Dewey.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación- Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje - Transformar la Educación*. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Flecha, R. (2015). *Aprendizaje dialógico: De la teoría a la práctica*. Hipatia Editorial.
- Flecha García, J. R., y Puigvert Mallart, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 1(1), p. 11–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Freile Hernández, S. y Mora Tirado, L.(2018). *El trabajo colaborativo para promover el pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias científico sociales en los estudiantes de quinto y sexto grado*. Universidad del Norte - Maestría en Educación. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7922>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores S.A. Traducción de Jorge Mellado. <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. (Primera edición publicada en 1995).

Google Maps (2024). Barrio Zamorano.

<https://www.google.com/maps/place/Zamorano,+Palmira,+Valle+del+Cauca/@3.557116>

[7,-](#)

[76.3076931,15z/data=!4m6!3m5!1s0x8e3a049e35849db7:0x393266400af494ad!8m2!3d](#)

[3.5571463!4d-](#)

[76.2985941!16s%2Fg%2F1hhvwxl92?entry=ttuyg_ep=EgoyMDI1MDQwOS4wIKXMD](#)

[SoASAFQAw%3D%3D](#)

Guest, G., y Fleming, P. J. (2015). Mixed methods research. In J. F. Gubrium y A. B. Holstein (Eds.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2nd ed., pp. 581–598). Sage. https://www.researchgate.net/profile/Paul-Fleming-4/publication/281625054_Mixed_Methods_Research/links/56b4ef0e08aebbde1a77a63c/Mixed-Methods-Research.pdf

Haiyan, Q., y Allan, W. (2020). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 46(4), 586-598. https://www.researchgate.net/publication/341710999_Creating_conditions_for_professional_learning_communities_PLCs_in_schools_in_China_the_role_of_school_principals

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw Hill. <https://www-ebooks7-24-com.bibliotecavirtual.unad.edu.co/stage.aspx?il=ypg=yed=>

Hernández - Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología De La Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 08 de febrero de 1994.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Congreso de Colombia. Marzo 15 de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Congreso de la República. Septiembre 01 de 2014.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Lewin, K. (1988). Investigación-acción y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, ISSN-e 1579-3680, ISSN 0213-4748, Vol. 3, N° 2, 1988, págs. 229-240.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2903452>

Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de La Torre. Madrid.

Lipman, M., Sharp, A.M., y Oscanyan, F.S. (1998). *Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones La Torre.

Mallama Lugo, W. (2013). Reseña de la I.E. Harold Eder. Institución Educativa Harold Eder.

<https://ieharoldeder.blogspot.com/2013/10/resena-institucioneducativa-harold-eder.html>.

Recuperado el 06 de julio de 2024.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38–47.

<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Medellín Flórez, Y y Ojeda Arroyo, I. (2022). Habilidades sociales en estudiantes de básica primaria de zona rural del departamento de Córdoba. Universidad de Córdoba.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/entities/publication/9c5671ec-d093-40f4-8ea7-3bc6661d50a3>

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*.Nº1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina.ISSN 1853-6190. Pp. 47 -

60.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>

Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media - Guía No. 14.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020). Orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra de la Paz en la educación básica y media .

<https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/orientaciones-generales-para-la->

[implementacion-de-la-catedra-de-la-paz-en-los-establecimientos-educativos-de-preescolar-basica-y-media-de-colombia/](#)

Mojica, A. M. (2024). Experiencias de Aprendizaje Colaborativo para Favorecer Habilidades Sociales en los Niños y las Niñas de Grado Primero del Suzhou Science and Technology Town Foreign Language School de China, entre Agosto 2023 – Abril 2024. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65271>

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didácticaOpen this document with ReadSpeaker docReader . Universidad Surcolombiana.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Monje Mayorca, V., Camacho Camacho, M., Rodríguez Trujillo, E., y Carvajal Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78–95.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>

Moyolema, P., Freire, A., Mayorga, D. y Coquillo, J. (2024). Habilidades Sociales como Clave en el Éxito Académico.p. 148 - 162. doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

OECD. (2022). Trends Shaping Education 2022. OECD Publishing. Paris.

<https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>

Ojeda, I. y Medellín, Y. (2021). Habilidades Sociales en Estudiantes de Básica Primaria de Zona Rural del Departamento de Córdoba. Universidad de Córdoba. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Maestría en Ciencias Sociales.

<https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/97dcdede-6342-4cbb-bed1-6ee85edd8b8a/content>

Peña Guillén, L. M., Merchán Gómez, M. E., Chitiva Sánchez, I. N., y Salazar Tiempos, L. Y. (2023). Los cambios en habilidades sociales post pandémicos en estudiantes de grado cuarto de primaria de las instituciones educativas Colegio Departamental Sabio Mutis en La Mesa, Cundinamarca, y Gimnasio El Lago de Bogotá. Maestría en Educación, Facultad de Educación, Universidad La Gran Colombia, Bogotá, Colombia.

<https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/0e22668c-0174-4961-bbcd-55493aea159a/content>

Rosas, R. y Sebastian, C. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces. Aique Grupo Editor.

Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 2 Núm. 2 Pág. 173-191.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123804>

Soletic, Á., y Kelly, V. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/lac/media/42581/file/Pol%C3%ADticas%20digitales%20en%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., y Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. OECD Education Working Papers, No. 304. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO. (2018). Education for sustainable development: Learning to act, learning to change. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>

UNESCO. (2023). Transforming education: An imperative for inclusion and social cohesion. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/reports/futures-education/2023/transforming-education>

UNICEF. (2023). Building Social and Emotional Skills in Schools: A global imperative for equity and learning. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/reports/building-social-and-emotional-skills-schools-2023>

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas (Trad. M. M. Rotger; Pról. J. Itzigsohn; Comentarios J. Piaget). Ediciones Fausto. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Traducción por Silvia Furió. Editorial Crítica. Barcelona.<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

Apéndice

Apéndice A Cuestionario Recolección de Datos Etnográficos

27408_1620 Cuestionario Recolección de Datos Etnográficos

Cuestionario Recolección de Datos Etnográficos

La siguiente encuesta es fundamental para ayudar a comprender mejor cómo las comunidades de aprendizaje influyen en el desarrollo de habilidades sociales y en la formación de perspectivas hacia la participación social. Sus respuestas serán tratadas de manera confidencial y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.

La participación en esta encuesta es voluntaria y su tiempo y contribución son muy valiosos. Sus respuestas serán anónimas y no se asociarán con su identidad personal. Siéntase libre de responder a las preguntas con honestidad y sinceridad.

* Indica que la pregunta es obligatoria

A. Información General del Estudiante

1. **Escribe tu nombre y apellido ***

2. **Tipo de documento**
 Marca solo un óvalo:
 B.C.
 T.I.
 C.C.
 Otros: _____

3. **Número de documento de identidad**

4. **¿Cuál es tu edad? ***
 Marca solo un óvalo:
 15 años
 16 años
 17 años
 18 años
 Otros: _____

5. **Tu género: ***
 Marca solo un óvalo:
 Masculino
 Femenino
 Otros: _____

B. Contexto Familiar y Social

6. **Número de personas con quien vives en el hogar (incluyéndote): ***
 Marca solo un óvalo:
 1 a 3
 4 a 5
 6 o más

7. **Respecto a tu padre y madre ¿Convives con...? ***
 Marca solo un óvalo:
 Ambos padres.
 Papá.
 Mamá.
 Ninguno de mis padres.

8. **Ocupación de tus padres o acudientes**
 Marca solo un óvalo:
 Ambos trabajan
 Sólo uno trabaja
 Ninguno trabaja

9. **Nivel educativo de tus padres o acudientes**
 Marca solo un óvalo por fila.

	Sin educación formal	Educación primaria	Educación secundaria	Educación técnica o tecnológica	Educación universitaria	Postgrado
Madre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acudiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **Número de hermanos con quienes convives en el hogar: ***
 Marca solo un óvalo:
 1
 2
 3
 4 o más

11. **Estrato socioeconómico de tu familia: ***
 Marca solo un óvalo:
 0
 1
 2
 3
 4 o más

12. **¿Participas en alguna actividad extracurricular? ***
 Marca solo un óvalo:
 Deportes
 Arte/Música
 Clubes académicos
 Ninguna
 Otros: _____

C. Contexto Escolar y Académico

13. **¿Participas en alguna actividad escolar relacionada con el aprendizaje colaborativo? ***
 Marca solo un óvalo:
 Clubes académicos
 Debates
 Talleres
 Ninguna
 Otros: _____

14. **¿Qué tan motivado e interesado te sientes en tu educación en general? ***
 Marca solo un óvalo:
 Muy motivado/a
 Motivado/a
 Neutral
 Poco motivado/a
 Nada motivado/a

15. **¿Encuentras alguna dificultad en tus estudios? ***
 Marca solo un óvalo:
 Muchas dificultades
 Algunas dificultades
 Pocas dificultades
 Ninguna dificultad

16. Si eligiste "Muchas, Algunas o Pocas dificultades", escribe algunas de ellas.

17. **¿Tus expectativas y objetivos académicos son...? ***
 Marca solo un óvalo:
 Muy altas
 Altas
 Medias
 Bajas
 Muy bajas

18. **¿Qué te gustaría estudiar o en qué campo te gustaría trabajar en el futuro? ***
 Marca solo un óvalo:
 Ciencias de la salud
 Ingeniería y tecnología
 Ciencias sociales y humanidades
 Artes y diseño
 Negocios y economía
 Otros: _____

19. **¿En qué medida crees que las comunidades de aprendizaje influyen en la necesidad de relacionarte con otros en tu proyección profesional? ***
 Marca solo un óvalo:
 Fortalecen mi capacidad para trabajar en equipo, lo cual es crucial en cualquier ámbito profesional.
 Mejora mis habilidades de comunicación y colaboración, habilidades esenciales para cualquier profesión.
 No percibo una influencia directa de las comunidades de aprendizaje en mi proyección profesional.

D. Desarrollo de Habilidades Sociales

20. **¿Cómo ha mejorado tu capacidad para expresar ideas y opiniones cuando participas en comunidades de aprendizaje? ***
 Marca solo un óvalo:
 Ha mejorado significativamente
 Ha mejorado moderadamente
 No ha cambiado
 Ha empeorado

21. **¿Cómo ha mejorado tu capacidad de escucha activa y empatía desde que participas en comunidades de aprendizaje? ***
 Marca solo un óvalo:
 Ha mejorado significativamente
 Ha mejorado moderadamente
 No ha cambiado
 Ha empeorado

22. **¿Cómo ha mejorado tu capacidad para trabajar en equipo desde que participas en comunidades de aprendizaje? ***
 Marca solo un óvalo:
 Ha mejorado significativamente
 Ha mejorado moderadamente
 No ha cambiado
 Ha empeorado

23. **¿Cómo ha mejorado tu capacidad para resolver conflictos en grupo desde que participas en comunidades de aprendizaje? ***
 Marca solo un óvalo:
 Ha mejorado significativamente
 Ha mejorado moderadamente
 No ha cambiado
 Ha empeorado

E. Perspectivas hacia la Participación Social

24. **¿Qué tan importante consideras la participación activa en la sociedad? ***
 Marca solo un óvalo:
 Muy importante
 Importante
 Poco importante
 No importante

25. **¿Consideras que las comunidades de aprendizaje te preparan para mejorar la forma en que te relacionas con otras personas y participas con la sociedad? ***
 Marca solo un óvalo:
 Sí, definitivamente me han preparado muy bien.
 Sí, me han preparado de manera adecuada.
 En algunos aspectos, sí me han ayudado.
 No, no he notado una mejora en mi relación con otras personas y participación con la sociedad.


26. **¿Qué sugerencias tienes para mejorar las comunidades de aprendizaje para que contribuyan más en el desarrollo de tus habilidades sociales? ***

Google no creó ni aprobó este contenido.
Google Formularios


Apéndice B Encuesta Diagnóstica

<p>Encuesta Diagnóstica</p> <p>La siguiente encuesta es fundamental para ayudar a comprender mejor cómo las comunidades de aprendizaje influyen en el desarrollo de habilidades sociales y en la formación de perspectivas hacia la participación social. Sus respuestas serán tratadas de manera confidencial y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.</p> <p>La participación en esta encuesta es voluntaria y su tiempo y contribución son muy valorados. Sus respuestas serán anónimas y no se asociarán con su identidad personal. Siéntase libre de responder a las preguntas con honestidad y sinceridad.</p> <p><small>* Indica que la pregunta es obligatoria</small></p> <p>1. Tipo de documento</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> R.C.</p> <p><input type="radio"/> T.I.</p> <p><input type="radio"/> C.C.</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p> <p>2. Número de documento de identidad</p> <p>_____</p> <p>3. Escribe tu nombre y apellido</p> <p>_____</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1f5j6XWkC3ae7Dae_JCQp0MgCw4P4nB8-BQW0Ww/edit 15</small></p>	<p>4. ¿Qué estrategia de aprendizaje te han asignado, con mayor frecuencia los docentes, para realizar tus actividades escolares durante toda tu vida escolar?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Trabajar de forma individual.</p> <p><input type="radio"/> Trabajar en grupo.</p> <p><input type="radio"/> Ambas formas por igual.</p> <p>5. ¿Qué método de trabajo prefieres y consideras que aporta más a tu aprendizaje?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Trabajo en grupo.</p> <p><input type="radio"/> Trabajo individual.</p> <p><input type="radio"/> Ambos métodos.</p> <p>6. ¿Cómo te sientes cuando aprendes por tu cuenta?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Motivado/a y concentrado/a.</p> <p><input type="radio"/> Desafiado/a y listo para resolver problemas.</p> <p><input type="radio"/> Confundido/a y un poco perdido/a.</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1f5j6XWkC3ae7Dae_JCQp0MgCw4P4nB8-BQW0Ww/edit 25</small></p>	<p>7. ¿Qué te ha ayudado más al desarrollar tus actividades del colegio de forma individual?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Sentirme más independiente y responsable.</p> <p><input type="radio"/> Descubrir cosas nuevas a mi propio ritmo.</p> <p><input type="radio"/> Asumir mis responsabilidades sin cargar con las de otros.</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p> <p>8. ¿Qué obstáculos has enfrentado al desarrollar las actividades del colegio de forma individual?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> No tener suficiente ayuda o guía.</p> <p><input type="radio"/> Sentirme desmotivado/a o sin dirección.</p> <p><input type="radio"/> No tener tiempo o recursos suficientes.</p> <p><input type="radio"/> No poder dialogar con otras personas.</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p> <p>9. ¿Cómo te sientes cuando desarrollas las actividades del colegio en grupo?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Colaborativo/a y emocionado/a por compartir ideas.</p> <p><input type="radio"/> A veces frustrado/a por las diferencias de opinión.</p> <p><input type="radio"/> Indiferente y sólo participo porque debo hacerlo.</p> <p><input type="radio"/> Disgustado/a por tener que compartir con otros mis ideas.</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1f5j6XWkC3ae7Dae_JCQp0MgCw4P4nB8-BQW0Ww/edit 35</small></p>
<p>10. ¿Qué te ha aportado poder desarrollar actividades en grupo?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Mejorar mis habilidades para trabajar con otros.</p> <p><input type="radio"/> Ver las cosas desde diferentes perspectivas.</p> <p><input type="radio"/> No me ha aportado nada.</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p> <p>11. ¿Qué dificultades has encontrado al realizar actividades en grupo?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Problemas para organizarse y distribuir tareas.</p> <p><input type="radio"/> Algunos miembros del equipo no participan, ni aportan lo suficiente.</p> <p><input type="radio"/> Conflictos entre compañeros que dificultan el trabajo en equipo.</p> <p><input type="radio"/> No me gusta trabajar en grupo.</p> <p>12. En tu experiencia, ¿crees que es más beneficioso aprender individualmente o con tus compañeros?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Aprender individualmente me permite concentrarme mejor y avanzar a mi propio ritmo.</p> <p><input type="radio"/> Aprender con mis compañeros me brinda diferentes perspectivas y me ayuda a comprender mejor los temas.</p> <p><input type="radio"/> Depende del tema o la situación específica.</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1f5j6XWkC3ae7Dae_JCQp0MgCw4P4nB8-BQW0Ww/edit 45</small></p>	<p>13. En tu opinión ¿Cómo crees que la forma en que aprendes, ya sea individualmente o con tus compañeros, podría influir en tu vida fuera del colegio?</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="radio"/> Aprender individualmente me ayuda a desarrollar habilidades de autogestión y resolución de problemas que son útiles en mi vida diaria y profesional.</p> <p><input type="radio"/> Aprender con mis compañeros me proporciona habilidades sociales y colaborativas que son valiosas en el ámbito laboral y en la vida en comunidad.</p> <p><input type="radio"/> Creo que ambas formas de aprendizaje pueden tener impacto fuera del colegio, dependiendo de la situación.</p> <p><input type="radio"/> Otros: _____</p> <p>_____</p> <p><small>Google no creó ni aprobó este contenido.</small></p> <p>Google Formularios</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1f5j6XWkC3ae7Dae_JCQp0MgCw4P4nB8-BQW0Ww/edit 55</small></p>	

Apéndice C Consentimiento Rectoría



Escuela de
Ciencias de la Educación



UNAD
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Consentimiento informado

Yo, Marina Elvira Casas Reyes identificada con la C.C. No. 66779452 expedida en Palмира, como Rectora de la Institución Educativa Harold Eder autorizo a **José Leonardo Becerra Cañas** y a **Francy Estella Ríos Chagüendo**, maestrantes en educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, para:

1. Desarrollar su trabajo de investigación **“Rol de las comunidades de aprendizaje en Filosofía: Desarrollo de habilidades sociales y perspectivas hacia la participación social”** en las instalaciones de la Institución Educativa Harold Eder.
2. Desarrollar dicho proyecto de investigación a través de cada uno de los aspectos metodológicos que en él se condensan y con la muestra de la población seleccionada (estudiantes del grado 11º2).
3. Recopilar información audiovisual (fotografías, videos, etc.) para llevar a cabo la investigación.

Reconozco que este proyecto de investigación tiene un carácter pedagógico y sin ánimo de lucro, y tengo en cuenta que la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los contemplados en este proyecto. Además, comprendo y acepto que durante el proyecto se pueden presentar circunstancias imprevisibles o inesperadas que pueden requerir una extensión del tiempo o actividades inicialmente planeadas.


Al firmar este documento acepto que he sido informada, me han explicado y que comprendo perfectamente su contenido. Por tanto, doy mi consentimiento y firmo a continuación:

Nombre: Marina Elvira Casas Reyes
 Firma: [Firma manuscrita]
 Cédula de ciudadanía No.: 66779452 Expedida en: Palмира
 Fecha. Día: 24 Mes: 06 Año: 2024.


Prohibida su reproducción y copia sin autorización de la UNAD. // UNAD © 2020 derechos reservados.

Apéndice D Consentimiento Informado para Estudiantes y Acudientes

Modelo de consentimiento informado firmado por los estudiantes y sus acudientes, para participar en el proyecto de investigación.



**Escuela de
Ciencias de la Educación**



UNAD
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Consentimiento informado

Yo, Nury A. Muñoz identificado/a con cédula de ciudadanía N° 29.819.730 expedida en Sevilla V., autorizo a **José Leonardo Becerra Cañas** y a **Francy Estella Ríos Chagüendo**, maestrantes en educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, para recopilar información que aporte al desarrollo del proyecto de investigación **“Rol de las comunidades de aprendizaje en Filosofía: Desarrollo de habilidades sociales y perspectivas hacia la participación social”** en las instalaciones de la Institución Educativa Harold Eder, a través de:

1. La participación de mi hijo/a Daniela Arias Muñoz, menor de edad e identificado/a con la Tarjeta de Identidad N° 1115 358 983, en la realización de registros audiovisuales y documentales que serán utilizados únicamente para demostrar los objetivos del proyecto de investigación:
2. La recolección de la información específica orientada estrictamente al desarrollo de dicho proyecto investigativo con entrevistas, grupos focales, revisión documental y observación que involucren a mi hijo/a.

Reconozco que este proyecto de investigación tiene un carácter pedagógico y sin ánimo de lucro, y tengo en cuenta que la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los contemplados en este proyecto. Además, comprendo y acepto que durante el proyecto se pueden presentar circunstancias imprevisibles o inesperadas que pueden requerir una extensión del tiempo o actividades inicialmente planeadas.

Al firmar este documento acepto que he sido informado/a, me han explicado y que comprendo perfectamente su contenido. Por tanto, doy mi consentimiento y firmo a continuación:

Nombre de la madre o del padre: Nury A. Muñoz



Firma: Nury A. Muñoz

Cédula de ciudadanía N°: 29.819.730 Expedida en: Sevilla V.





Fecha: Día: 26 Mes: 06 Año: 2024

Prohibida su reproducción y copia sin autorización de UNAD // UNAD es 2023. Todos los derechos reservados.

Apéndice E Entrevista para Participantes – Escala Tipo Likert

<p style="text-align: center;">Escuela de Ciencias de la Educación</p> <p style="text-align: right;"></p> <p style="text-align: center;">Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD</p> <p style="text-align: center;">Entrevista para participantes en el Proyecto de Investigación:</p> <p style="text-align: center;">Las Comunidades de Aprendizaje en Filosofía: Contribución a la Resolución de Conflictos, el Trabajo Colaborativo y la Comunicación Asertiva en Estudiantes de Undécimo Grado.</p> <p>Estimado/a estudiante:</p> <p>Este formulario tiene como objetivo conocer tu opinión sobre cómo el trabajo en comunidades de aprendizaje ha influido en el desarrollo de tus habilidades sociales y colaborativas, preparándote para una participación activa en la sociedad. Tus respuestas son valiosas y ayudarán a mejorar las estrategias de aprendizaje.</p> <p>Instrucciones:</p> <p>Por favor, lee cada afirmación cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje tu grado de acuerdo o desacuerdo, utilizando la siguiente escala Likert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 = Totalmente en Desacuerdo • 2 = En Desacuerdo • 3 = Neutral • 4 = De Acuerdo • 5 = Totalmente de Acuerdo <p>I. Resolución de Conflictos</p> <p>1. Participar en comunidades de aprendizaje me ha ayudado a resolver conflictos de manera más efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>2. He aprendido a escuchar diferentes puntos de vista para resolver desacuerdos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>3. Encuentro más fácil llegar a acuerdos con otros gracias a mi participación en comunidades de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>II. Trabajo Colaborativo</p> <p>4. Me siento más cómodo/a trabajando en equipo gracias a mi experiencia en comunidades de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 	<p style="text-align: center;">Escuela de Ciencias de la Educación</p> <p style="text-align: right;"></p> <p>5. He mejorado mi capacidad para compartir ideas y responsabilidades con otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>6. Creo que puedo contribuir de manera más efectiva a proyectos grupales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>III. Comunicación Asertiva</p> <p>7. Participar en comunidades de aprendizaje ha mejorado mi capacidad para expresar mis opiniones de manera clara y respetuosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>8. Me siento más seguro/a al comunicar mis ideas a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>9. He aprendido a escuchar activamente a los demás y a responder de manera constructiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>IV. Preparación para la Participación Social</p> <p>10. Creo que las habilidades que he desarrollado en comunidades de aprendizaje me ayudarán a participar activamente en la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>11. Me siento más preparado/a para enfrentar desafíos sociales gracias a mi experiencia en comunidades de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>12. Considero que las comunidades de aprendizaje fomentan la ciudadanía activa y responsable.</p> <ul style="list-style-type: none"> • () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 <p>V. Reflexión Personal</p> <p>¿Qué aspectos de las comunidades de aprendizaje han sido más útiles para tu desarrollo social y colaborativo? (Por favor, explica brevemente).</p> <p>¿Cómo crees que las comunidades de aprendizaje podrían mejorar para apoyar aún más el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas? (Por favor, ofrece sugerencias).</p>
--	--

Apéndice F Entrevista para Participantes


<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="font-size: small;">  </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div> <p style="text-align: center;">Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD</p> <p style="text-align: center;">Entrevista para participantes en el Proyecto de Investigación:</p> <p style="text-align: center;">Las Comunidades de Aprendizaje en Filosofía: Contribución a la Resolución de Conflictos, el Trabajo Colaborativo y la Comunicación Asertiva en Estudiantes de Undécimo Grado.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 20px;"> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff; width: 15%;">Maestranes</td> <td>José Leonardo Becerra Cañas Francy Estella Ríos Chagüendo</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;">Pregunta de investigación:</td> <td>¿Cómo contribuyen las comunidades de aprendizaje en Filosofía al fortalecimiento de la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira, Valle del Cauca?</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e6f2ff;">Grupo focal:</td> <td>Nueve estudiantes del nivel de Media Académica de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira.</td> </tr> </table> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;">Indicaciones</p> <p>La siguiente entrevista pretende explorar en profundidad su experiencia y percepción en cuanto a su participación en actividades grupales, así como comprender cómo estas experiencias influyen en su desarrollo personal, académico y social. Por favor, al responder cada pregunta, tómese el tiempo necesario para reflexionar y profundizar en su respuesta. Se espera que brinde detalles específicos y ejemplos concretos que ayuden a comprender mejor su experiencia y perspectiva.</p> <p>El objetivo es obtener una comprensión detallada de su participación en actividades colaborativas, su percepción de las dinámicas de trabajo en equipo y cómo estas experiencias impactan en su desarrollo personal, académico y social.</p>	Maestranes	José Leonardo Becerra Cañas Francy Estella Ríos Chagüendo	Pregunta de investigación:	¿Cómo contribuyen las comunidades de aprendizaje en Filosofía al fortalecimiento de la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira, Valle del Cauca?	Grupo focal:	Nueve estudiantes del nivel de Media Académica de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira.	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="font-size: small;">  </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>Nombre del participante: _____</p> <p>Fecha de entrevista: _____</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1. En las actividades grupales, ¿qué rol desempeñas generalmente en el grupo y cómo valoras esa experiencia? ¿Cómo te has sentido con esta experiencia? <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2. ¿Has notado diferencias en tu nivel de comprensión o desempeño al realizar actividades de manera individual o en grupo? Si es así, describe estas diferencias. <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3. Desde tu perspectiva, ¿qué beneficios encuentras en las actividades individuales para tu aprendizaje? y ¿cuáles son las desventajas? <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">4. ¿Qué aportes individuales deben realizar los integrantes de un grupo, para contribuir a un mejor trabajo en equipo? <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">5. ¿Crees que el liderazgo debe ser tomado por una persona o debe ser compartido por todo el equipo de trabajo? ¿Qué características debe tener un líder para facilitar el trabajo en equipo? <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">6. ¿Has experimentado alguna vez dificultades para comunicarte o colaborar con otros integrantes durante actividades grupales? ¿Cómo las superaste? <li style="background-color: #e6f2ff; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">7. ¿El desarrollo de actividades grupales ha fortalecido o afectado la relación con tus compañeros? ¿Cómo?
Maestranes	José Leonardo Becerra Cañas Francy Estella Ríos Chagüendo						
Pregunta de investigación:	¿Cómo contribuyen las comunidades de aprendizaje en Filosofía al fortalecimiento de la resolución de conflictos, el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva en estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira, Valle del Cauca?						
Grupo focal:	Nueve estudiantes del nivel de Media Académica de la Institución Educativa Harold Eder de Palmira.						

Apéndice G Fotografías de Entrevista a Grupos Focales



Apéndice H Guía Digital de Aprendizaje I

Primera guía aplicada, desde una presentación digital con instrucciones generales para los estudiantes y que fue subida a la página web (Pensar para Crear) implementada para el desarrollo de la clase de Filosofía:



¿Qué me hace ser como soy?

Subpreguntas:


1. ¿Somos libres o sólo creemos serlo?
2. ¿Somos buenos o malos por naturaleza?

Actividad Primer Periodo

Actividad


Paso 1
Los estudiantes se deben organizar en comunidades de 4 a 5 personas, dependiendo la indicación dada por la docente que varía según la totalidad de estudiantes que tenga el grupo.

Paso 2
Leer, analizar, comprender y contextualizar la teoría asignada a cada comunidad, desde las subpreguntas problema del periodo I: ¿Somos libres o sólo creemos serlo? y ¿Somos buenos o malos por naturaleza?



Paso 3
El recurso visual debe ser digital y debe contener un organizador gráfico (mapa conceptual, mentefacto, organigramas, diagramas de Venn, cuadros comparativos, cuadro sinópticos, entre otros) que permita conceptualizar la teoría asignada en relación con la subpregunta correspondiente.


Paso 4
Los organizadores gráficos serán sustentados ante los compañeros del grupo, de acuerdo al orden especificado por la docente.



Pautas de la actividad

Pauta 1
Los estudiantes que expongan pueden ser todos los de la comunidad, algunos o sólo uno. Por ello, es importante que todos se apropien del proceso de preparación.


Pauta 2
En la sustentación se debe presentar un elemento creativo y dinámico, aterrizado al contexto actual (No olvidar la subpregunta problematizadora con relación a dicha teoría).



Pautas de la actividad

Pauta 3
El tiempo asignado para la lectura, desarrollo del organizador gráfico y preparación de la sustentación, es de seis horas clase, es decir, dos semanas (a partir del momento en que se inicia).

Pauta 4
Cada sustentación tendrá un tiempo de 25 minutos, como máximo y diez minutos para preguntas.



Pautas de la actividad

Pauta 5
La actividad será promediada para evaluación procesual y parcial, es decir, saldrán valoraciones de la preparación y trabajo en clase, así como de la sustentación.


Pauta 6
Cada comunidad debe enviar, a todo el grupo y a la docente, un resumen del artículo asignado con una semana de antelación. Todo el grupo debe hacer lectura de ellos previamente. Es probable que se apliquen pruebas orales o escritas antes de cada exposición o se realicen preguntas



Listado de temas

¿Somos libres o sólo creemos serlo?

- 1 La libertad desde [San Agustín](#) y [Santo Tomás](#).
- 2 La libertad desde Jean Paul Sartre. ([Doc. 1](#) - [Doc. 2](#)).
- 3 Biopoder-[Foucault](#)
- 4 Psicopoder - [Chul-Han](#)
- 5 Violencia Simbólica - [Bourdieu](#).
- 6 Filosofía humanista - [Simone de Beauvoir](#).




Listado de temas

¿Somos buenos o malos por naturaleza?

Discusión Moderna

- 1 [Thomas Hobbes](#)
- 2 Jean Jacques Rousseau ([Doc. 1](#) - [Doc. 2](#))
- 3 [John Locke](#)
- 4 [Nicolás Maquiavelo](#)



Apéndice I Rúbricas de Evaluación Primer Periodo Académico

Rúbrica de Coevaluación Entre Estudiantes - Primer Periodo				
ÍTEM	RANGO DE VALORACIÓN			
	1.0 – 2.9	3.0 – 3.9	4.0 – 4.5	4.6 – 5.0
Presentación digital y organizador gráfico	La comunidad no presenta el material o es confuso y desordenado. No se entiende la información.	La comunidad presenta el material, pero con errores de estructura o poco atractivo visualmente.	La comunidad presenta un material claro, con diseño adecuado y buena organización.	La comunidad presenta un material excelente, bien diseñado, atractivo y fácil de comprender.
Relación de la teoría con la subpregunta y la realidad	No hay relación clara entre la teoría, la subpregunta y la realidad. Falta profundidad en el análisis.	Relación superficial con la subpregunta y la realidad, con pocos ejemplos o explicaciones.	Buena conexión entre la teoría, la subpregunta y la realidad, con ejemplos adecuados.	Explicación profunda y bien argumentada, con ejemplos relevantes y aplicables a la realidad.
Actividad creativa	No presenta una actividad o es poco comprensible. No motiva la participación.	Presenta una actividad, pero es poco original o no logra el objetivo.	Actividad interesante, con una estructura adecuada y participación aceptable.	Actividad innovadora, participativa y que refuerza significativamente el aprendizaje.
Resumen	No envió el resumen o tiene errores graves de contenido y estructura.	Resumen incompleto o con errores importantes en redacción o ideas clave.	Resumen claro, con buena estructura y contenido relevante.	Resumen excelente, bien redactado, con ideas clave destacadas y conclusiones acertadas.
Trabajo en comunidad	Durante la exposición se evidencia desorganización y falta de participación equitativa entre los miembros del grupo.	Se observa cierta coordinación, pero algunos miembros participan poco o hay falta de cohesión.	El equipo muestra buen trabajo en conjunto, con roles definidos y participación balanceada.	Se evidencia un excelente trabajo colaborativo, con integración, equidad y una comunicación efectiva entre los integrantes.

Ver rúbrica en Google Forms: <https://forms.gle/V2sNLPXYLMPQEpBN8>


Rúbrica de Autoevaluación De Estudiantes - Primer Periodo				
ÍTEM	RANGO DE VALORACIÓN			
	1.0 – 2.9	3.0 – 3.9	4.0 – 4.5	4.6 – 5.0
Cumplí con mis responsabilidades en la preparación de la exposición (investigar, aportar ideas, colaborar en el material).	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Ensayé para mejorar la claridad y seguridad al hablar.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Comprendí teoría con la subpregunta y la realidad de manera clara y comprensible.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Durante la exposición, contribuí al buen desarrollo de la presentación.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Mi equipo se organizó bien, nos comunicamos de forma efectiva y trabajamos de manera equitativa.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Ver rúbrica en Google Forms: <https://forms.gle/axeLn6D99x49ofNCA>

Rúbrica de Heteroevaluación - Primer Periodo


ÍTEM	RANGO DE VALORACIÓN			
	1.0 – 2.9	3.0 – 3.9	4.0 – 4.5	4.6 – 5.0
Trabajo previo y preparación: Los estudiantes investigaron, organizaron ideas y se prepararon antes de la exposición.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Claridad y estructura de la exposición: La información presentada fue clara, bien organizada y comprensible.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Relación de la teoría con la subpregunta y la realidad: Se evidenció un buen manejo del contenido y su aplicación a la realidad.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Creatividad y participación: Se usaron estrategias creativas para presentar el tema y se promovió la participación del grupo.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Trabajo en equipo: Se observó coordinación, equidad en la participación y comunicación efectiva entre los integrantes.	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

Apéndice J Guía de Aprendizaje II

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER			
GUÍA DE APRENDIZAJE II PERIODO			
ÁREA:	Filosofía		GRADO:
Pregunta Problematicadora	¿Qué podemos conocer?		
Subpregunta	¿Mis conocimientos son ciertos y verdaderos o he sido engañado por la ciencia y la tecnología? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Iluminación - Patrística ✓ El movimiento renacentista ✓ Racionalismo y Empirismo: Movimientos de la modernidad ✓ Juicios sintéticos y analíticos (Immanuel Kant) ✓ Ciencia y verdad (Popper, Kuhn, positivismo lógico) 		
Competencia	Establezco conexiones claras entre la teoría filosófica y la realidad práctica, mostrando cómo los conceptos filosóficos pueden aplicarse y ser relevantes en el análisis y comprensión de situaciones concretas.		

Para tener en cuenta:

- ✓ La metodología de trabajo del área es la comunidad de aprendizaje: esto implica que todo lo que aprendes individualmente tiene sentido cuando lo compartes, discutes o enriqueces en grupo.
- ✓ Se requiere realizar lectura previa de la guía, especialmente de las páginas que indique la docente.
- ✓ Algunas actividades y tareas serán individuales, otras se desarrollarán en comunidad de aprendizaje.
- ✓ Las actividades individuales tienen un enfoque de indagación personal: lo que descubras debe servir para alimentar el trabajo colectivo.
- ✓ Todo el material de apoyo, guías, documentos o textos estarán disponibles en la página web de la clase:
<https://sites.google.com/view/pensarparacrearfilpo>
- ✓ Durante el proceso, se realizarán evaluaciones orales o escritas relacionadas con las discusiones y producciones filosóficas realizadas.
- ✓ A medida que leas, es fundamental que subrayes, tomes apuntes y registres tus ideas para contribuir con sentido a las actividades colectivas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE II PERIODO		
ÁREA: Filosofía	GRADO: Undécimo	

ACTIVIDAD PROCESUAL EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

OBJETIVO: Fortalecer las habilidades lectoescritoras desde el análisis y argumentación filosófica, basados en la teoría y las vivencias cotidianas que están relacionadas con el conocimiento.

ACTIVIDAD: Ponencias, debates y relatorías filosóficas.


Asignación de Temas para Debatir

Se usará una ruleta virtual para asignar los contenidos temáticos por las comunidades. Cada comunidad debe indagar sobre su tema, desde la subpregunta. Esto no quiere decir que no indaguen sobre los otros temas, dado que para debatir se requiere conocer sobre las ideas contrarias al tema que se tiene.

DEBATE 1	
Tema 1: Iluminación - Patrística	Tema 2: El Movimiento Renacentista
DEBATE 2	
Tema 3: Racionalismo (René Descartes)	Tema 4: Empirismo (Locke, Hume, Berkeley, Bacon.)
DEBATE 3	
Tema 5: Juicios sintéticos y analíticos (Immanuel Kant)	Tema 6: Ciencia y verdad (Popper, Kuhn, positivismo lógico.)

Pasos a Desarrollar

- Para desarrollar la actividad siempre se tendrá como referencia la pregunta transversal y la subpregunta:
 - Pregunta: ¿Qué podemos conocer?
 - Subpregunta: ¿Mis conocimientos son ciertos y verdaderos o he sido engañado por la ciencia y la tecnología?
- Durante tres semanas, durante la primera hora de la clase, realizaremos indagación, lectura y trabajo en comunidades de aprendizaje con base en el material de la guía y la búsqueda de información que realice cada comunidad de forma independiente. Además de las explicaciones de la docente.
- Para ello, siempre, deben establecer por cada lectura, las ideas que conducen a relacionar los conceptos con las preguntas problemas mencionadas en el punto 2.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE II PERIODO		
ÁREA: Filosofía	GRADO: Undécimo	

4. Por cada lectura semanal, elaboren procesualmente en sus cuadernos el organizador gráfico de **CONCEPTUALIZACIÓN**. Este les ayudará en la comprensión y relación de las ideas. El contenido teórico en el organizador gráfico, debe ser claro y muy concreto.
5. Por cada clase se asignará una comunidad evaluadora, una comunidad relatora, tres detractoras y tres a favor (el número varía, según la cantidad de comunidades).
6. El rol de cada comunidad de aprendizaje se irá rotando semanalmente.

Dinámica de Las Ponencias y Debates

1. Las funciones de las comunidades son:


Comunidad detractora: Son quienes estarán argumentando siempre que la teoría o autor leído es equivocada, tiene fallas o simplemente, no aporta a resolver ninguna de los interrogantes que se suscitan sobre el conocimiento. Siempre estarán en contra de lo que digan las comunidades que están a favor.

Comunidad defensora o a favor: Son los que defienden la teoría planteada, respecto a lo que aporta al conocimiento. Sus argumentos deben estar siempre a favor.

Comunidad evaluadora: No tendrán voz ni voto dentro del debate, sólo observarán y tomarán nota de los argumentos de las comunidades participantes. Al finalizar, darán sus apreciaciones sobre los argumentos planteados por los compañeros, teniendo en cuenta los criterios del ANEXO 2.

Comunidad relatora: Son los encargados de elaborar las relatorías del debate. Se debe presentar una relatoría por comunidad en hojas de block. La relatoría se entrega y se lee en la clase siguiente al desarrollo del debate (se recomienda hacerla en computador). Deben entregar una copia por comunidad y otra a la docente.

2. Cada comunidad dentro de su rol debe utilizar un lenguaje formal, estructurado dentro de lo filosófico, buscando mejorar siempre el vocabulario y uso de conceptos del área. Sin dejar de adaptar la teoría a los sucesos cotidianos. Además, se debe notar la participación aleatoria de cada integrante de la comunidad.
3. De la comunidad evaluadora, se seleccionará un moderador o moderadora, cuyas funciones son:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE II PERIODO		
ÁREA: Filosofía	GRADO: Undécimo	

FUNCIONES DEL MODERADOR/A

El moderador/a inicia el debate dando la bienvenida y presentando brevemente el tema (pregunta principal y desde qué autores se van a desarrollar) y a las comunidades debatientes.

Da la palabra a cada comunidad para que presenten su primer argumento. Posterior a ello, se abre el debate en el orden en que van solicitando la palabra, asegurando que respeten el tiempo para intervenir (2 minutos por cada intervención).

Anima la interacción entre los debatientes, haciendo preguntas de seguimiento o facilitando el debate sobre puntos de vista diferentes.

Modera las preguntas dando la palabra en el orden que considere, asegurando que tanto las preguntas como las respuestas sean pertinentes y respetuosas.

Resume los puntos clave discutidos durante el panel.

Agradece a las comunidades por su participación.

4. Tiempos para el desarrollo del debate y la coevaluación:

Actividad	Tiempo
Desarrollo del debate	30 minutos
Conclusiones por parte del moderador/a	5 minutos
Coevaluación (Evaluación entre pares)	5 minutos
Heteroevaluación (Evaluación de la docente)	10 minutos
Lectura de relatoría (en la siguiente clase, posterior a la clase del debate)	8 minutos

5. Cada comunidad expositora debe tener en físico el ANEXO 1, para la comunidad evaluadora y para la docente. También, deben imprimir su propio formato de autoevaluación (ANEXO 2) con los nombres de los integrantes de su comunidad.

PORCENTAJES DE EVALUACIÓN DE ACUERDO AL SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		
Cognitivo procedimental (70%)	Heteroevaluación y Coevaluación (evaluación por parte de la docente y todas las comunidades de aprendizaje).	40%
	Quices, exámenes (escritos o verbales), preguntas por comunidad y/o individuales dentro de la clase.	30%
Actitudinal (20%)	Reportes de preparación de la ponencia (evidencias verificables).	10%
	Presentación personal, puntualidad, responsabilidad, atención, escucha, uso del tiempo, uso de recursos.	10%
Autoevaluación (10%)	Autoevaluación en comunidad de aprendizaje.	5%
	Autoevaluación individual.	5%
TOTAL		100%

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE II PERIODO		
ÁREA: Filosofía	GRADO: Undécimo	

ANEXO 1
RÚBRICA DE COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN
SEGUNDO PERIODO

Comunidad expositora: _____ Comunidad evaluadora: _____ Grado: _____ Fecha: _____

RÚBRICA DE COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO Y PONENCIA					
ÍTEM	4.6 a 5.0	4.0 a 4.5	3.0 a 3.9	1.0 a 2.9	VALORACIÓN
1. Tesis	La tesis es clara, específica y bien articulada, presentando una posición argumentativa claramente definida.	La tesis es clara y presenta una posición argumentativa, pero podría ser más específica en algunos puntos.	La tesis es clara pero general, y la posición argumentativa podría ser más precisa.	La tesis es vaga o difícil de identificar, no presenta claramente una posición argumentativa.	
2. Argumentación	Los argumentos son lógicos, persuasivos y respaldados por evidencia sólida y razonamiento filosófico.	Los argumentos son sólidos, pero podrían beneficiarse de una mayor profundidad o ejemplos adicionales.	Los argumentos son presentados, pero la lógica o la evidencia pueden ser limitadas o superficiales.	Los argumentos son débiles, ilógicos o carecen de evidencia convincente.	
3. Presentación de ponente	Los ponentes se expresan con claridad, fluidez y utiliza un lenguaje adecuado y respetuoso para la audiencia.	La expresión oral es mayormente clara y fluida, pero puede haber algunos momentos de confusión o titubeo.	La expresión oral es confusa o poco fluida en varios puntos de la presentación.	La expresión oral es incomprensible o completamente inadecuada para la audiencia.	
4. Interacción con la audiencia	Los ponentes interactúan de manera efectiva con la audiencia, involucrándola en la presentación y respondiendo preguntas con claridad y precisión.	Los ponentes interactúan adecuadamente con la audiencia, aunque puede haber momentos en los que responde de forma limitada las preguntas.	No hay interacción con la audiencia, o las respuestas a preguntas son evasivas o poco claras.	No se permite la participación de la audiencia o las respuestas a preguntas son inadecuadas.	
TOTAL (Sumar y dividir por 4)					

ANEXO 2


RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL Y COMUNITARIA
SEGUNDO PERIODO

Fecha: _____ Grado: _____ Comunidad panelista: _____

Por favor, de acuerdo al proceso de preparación y resultado final de la ponencia en el panel foro, desarrollen en comunidad de aprendizaje la siguiente rúbrica de autoevaluación, valorando cada criterio de 1 a 5 (por cada participante), recordando siempre la coherencia y honestidad:

CRITERIOS	ESCRIBA EN CADA CASILLA ENUMERADA LOS NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD				
	1.	2.	3.	4.	5.
Leí y me apropié de la pregunta problema y de los conceptos e ideas principales del autor a presentar.					
El organizador gráfico que elaboramos como comunidad es claro, visualmente atractivo y ayudó a organizar y presentar la ponencia de manera efectiva.					
Aporté al desarrollo del argumento escrito y del organizador gráfico, para que tuviesen ideas claras, coherencia, cohesión y bibliografía sólida.					
He colaborado de manera efectiva con mis compañeros, contribuyendo ideas, escuchando activamente y respetando las opiniones de los demás.					
Realicé una búsqueda exhaustiva de información relevante, utilizando una variedad de fuentes confiables.					
Estaba confiado y preparado/a para ser el ponente del argumento, porque me apropié del mismo durante la preparación del mismo.					
TOTAL INDIVIDUAL					
TOTAL COMUNIDAD (Suman los resultados individuales y los dividen en la cantidad de integrantes de la comunidad)					


Apéndice K Guía de Aprendizaje III

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER				
GUÍA DE APRENDIZAJE III PERIODO				
ÁREA:	Filosofía	GRADO:	Undécimo	

Pregunta Problematicadora	¿Se puede conocer e interpretar el mundo sin lenguaje?
Subpregunta	¿Se puede percibir la realidad como realmente es? ✓ El lenguaje como representación del mundo- Wittgenstein. ✓ El lenguaje como comprensión e interpretación - Hans-Georg Gadamer ✓ Modernidad Líquida – Zygmunt Bauman
Competencia	Establezca conexiones claras entre la teoría filosófica y la realidad práctica, mostrando cómo los conceptos filosóficos pueden aplicarse y ser relevantes en el análisis y comprensión de situaciones concretas.

Para tener en cuenta:

- ✓ La metodología de trabajo del área es la comunidad de aprendizaje: esto implica que todo lo que aprendes individualmente tiene sentido cuando lo compartes, discutes o enriqueces en grupo.
- ✓ Se requiere realizar lectura previa de la guía, especialmente de las páginas que indique la docente.
- ✓ Algunas actividades y tareas serán individuales, otras se desarrollarán en comunidad de aprendizaje.
- ✓ Las actividades individuales tienen un enfoque de indagación personal: lo que descubras debe servir para alimentar el trabajo colectivo.
- ✓ Todo el material de apoyo, guías, documentos o textos estarán disponibles en la página web de la clase:
<https://sites.google.com/view/pensarparacrearfilpo>
- ✓ Durante el proceso, se realizarán evaluaciones orales o escritas relacionadas con las discusiones y producciones filosóficas realizadas.
- ✓ A medida que leas, es fundamental que subrayes, tomes apuntes y registres tus ideas para contribuir con sentido a las actividades colectivas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE III PERIODO		
ÁREA:	Filosofía	


Actividad Introdutoria

Pregunta detonante: ¿Se puede conocer e interpretar el mundo sin lenguaje?

1. Observa la imagen proyectada (se proyecta imagen abstracta que puede variar, de acuerdo al grupo)
2. Durante 1 minuto, obsérvala en silencio sin comentar nada.
3. Luego, escribe en tu cuaderno una breve descripción de lo que observaste.
4. Comparte tu descripción con tus compañeros de la comunidad de aprendizaje y dialoguen sobre:
 - a. ¿Coinciden sus interpretaciones?
 - b. ¿Qué rol jugó el lenguaje en lo que cada uno percibió?
 - c. ¿Se puede interpretar el mundo sin usar lenguaje?

Desarrollo de Pregunta Problema con Teorías Filosóficas

1. Con tu comunidad de aprendizaje, leerán y analizarán los postulados filosóficos de: Wittgenstein, Gadamer y Bauman, identificando aspectos claves de sus posturas.
2. Luego, debatirán cómo las ideas de cada autor ayudan (o no) a comprender la realidad en que viven.
3. A cada comunidad debe elegir un objeto que posean dentro de la clase y "dialogarán con él" con las siguientes preguntas que deben responder en sus cuadernos: recibe varios objetos (simbólicos),
 - a. ¿Qué "sabe" este objeto del mundo?
 - b. ¿Cómo ve su realidad?
 - c. ¿Qué tipo de lenguaje usa (si lo tuviera)?
 - d. ¿Cómo se relaciona con los humanos?
4. Como comunidad, reflexionan:
 - a. ¿Qué revela este ejercicio sobre nuestra forma de ver la realidad?
 - b. ¿Los objetos podrían percibir el mundo de otra forma?
 - c. ¿Qué rol juega el lenguaje en esta percepción?
 - d. ¿Se puede percibir la realidad como realmente es?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE III PERIODO		
ÁREA: Filosofía	GRADO: Undécimo	

Actividad Final

- En comunidades de aprendizaje, elegirán un objeto inanimado (por ejemplo, una silla, un reloj, una piedra, un celular, etc.) y escribirán un cuento corto o un poema desde la perspectiva de ese objeto y teniendo en cuenta las ideas generales de los tres autores vistos:
 - ✓ **Wittgenstein:** El significado se determina por el uso del lenguaje.
 - ✓ **Bauman:** La realidad es líquida y subjetiva.
 - ✓ **Gadamer:** La comprensión se construye en un diálogo dentro de una tradición.
- Redactarán sus cuentos o poemas, teniendo en cuenta la siguiente estructura:
 - **Introducción:**
 - ✓ Presentar el objeto elegido y su contexto.
 - ✓ Introducir la pregunta central: "¿Se puede percibir la realidad como realmente es?".
 - **Desarrollo:**
 - ✓ Narrar un día en la vida del objeto, explorando sus pensamientos, emociones y percepciones (¿Qué siente el objeto? ¿Cómo percibe su entorno?).
 - ✓ Incluir diálogos o interacciones con otros objetos o seres humanos que resalten su perspectiva única (¿Con quién o qué interactúa durante el día? ¿Cómo afectan estas interacciones su "vida"?).
 - ✓ Reflexionar sobre cómo el objeto percibe su entorno y cómo esto se relaciona con la percepción humana de la realidad (¿Qué pensamientos tiene sobre los humanos y su relación con ellos?).
 - **Conclusión:**
 - ✓ Resumir las reflexiones del objeto sobre la realidad y su relación con los seres humanos.
 - ✓ Responder a la pregunta inicial desde la perspectiva del objeto.

Ejemplo: Un reloj podría reflexionar sobre el paso del tiempo y cómo los humanos lo valoran o ignoran o un libro puede reflexionar sobre las historias que ha contado y cómo estas han moldeado su identidad.
- El texto se debe elaborar en clase y debe tener la siguiente extensión: 2 páginas tamaño carta, para el cuento y de 20 a 30 versos para el poema.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HAROLD EDER		
GUÍA DE APRENDIZAJE III PERIODO		
ÁREA: Filosofía	GRADO: Undécimo	

RÚBRICA DE COEVALUACIÓN ACTIVIDAD CREATIVA TERCER PERIODO

Realiza la coevaluación de la actividad final desarrollada por los compañeros/as. Ten en cuenta que sólo te serán asignados de dos a tres actividades creativas para evaluar, es decir, que debes ser muy crítico en el proceso. Por cada coevaluación, te será entregada una rúbrica para evaluar. Luego, se socializarán en clase tus apreciaciones:

criterio	4-6 a 5.0	4.0 a 4.5	3.0 a 3.9	1.0 a 2.9
Creatividad y originalidad	Propuesta muy creativa y sorprendente.	Propuesta creativa, pero convencional en algunos aspectos.	Creatividad limitada.	Sin creatividad ni originalidad.
Integración de teorías filosóficas	Integra profundamente las ideas de los tres autores.	Integra adecuadamente dos autores.	Integración superficial de uno o dos autores.	Sin integración clara de autores.
Coherencia y estructura	Excelente organización de ideas, introducción, desarrollo y cierre.	Organización clara, aunque mejorable.	Organización confusa o incompleta.	Sin estructura clara.
Profundidad en la reflexión	Reflexión profunda sobre la percepción y el lenguaje.	Reflexión adecuada pero simple.	Reflexión básica o forzada.	Sin reflexión relevante.
Expresión escrita y presentación	Lenguaje claro, cuidado, adaptado al objeto; entrega completa.	Lenguaje adecuado con pequeños errores; entrega completa.	Lenguaje deficiente; faltan partes del trabajo.	Lenguaje inadecuado o entrega incompleta.

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN TERCER PERIODO

Realiza en tu cuaderno la autoevaluación de cierre del tercer periodo, de acuerdo al proceso que llevaste a cabo en este lapso de tiempo:

criterio	4-6 a 5.0	4.0 a 4.5	3.0 a 3.9	1.0 a 2.9
Interpretación y reflexión inicial	Describe e interpreta profundamente la imagen y el rol del lenguaje.	Describe e interpreta de forma adecuada.	Interpretación superficial o parcial.	No interpreta ni reflexiona.
Participación en comunidad	Participa activamente, escucha y construye en equipo.	Participa con algunas limitaciones.	Participa poco o interrumpe.	No participa o dificulta el trabajo.
Comprensión y aplicación de teorías filosóficas	Analiza y aplica críticamente a Wittgenstein, Gadamer y Bauman.	Analiza y aplica de manera general.	Análisis superficial o incompleto.	No comprende o aplica incorrectamente.
Producción final (cuento o poema)	Texto creativo, estructurado e integra las ideas filosóficas.	Texto claro, con integración parcial de ideas.	Texto básico o con fallos estructurales.	Texto incompleto, incoherente o sin integración.
Responsabilidad y cumplimiento	Entrega puntual, sigue las instrucciones y respeta procesos.	Cumple con ligeros retrasos o errores.	Cumple de manera parcial.	No cumple con tiempos ni procesos.

Apéndice L Planeación y Presentación de Exposiciones Creativas



Apéndice M Página Web: Pensar para Crear

Página web usada para dejar recursos de apoyo a los estudiantes y material bibliográfico de consulta. Además, es utilizada para que realicen seguimiento a su propio proceso de valoración. Por ello, cada año se actualiza con los listados correspondientes a cada grupo de la Media Académica:



Enlace de la página web:

<https://sites.google.com/view/pensarparacrearfilpo/p%C3%A1gina-principal>