

**Filosofía con pocos recursos: experiencia de aula con un OVA en Wix en Chibolo,
Magdalena**

Anllelo Favrizzio Melo Serrano

Indira Isabel Cerpa Barrios

Asesora

Eliana N. Cruz Carvajal

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Filosofía

2026

Resumen

Este documento presenta una experiencia de investigación formativa desarrollada en la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo de Chibolo, Magdalena, con estudiantes de grado 10°, orientada a fortalecer la argumentación filosófica mediante un OVA de Filosofía en Wix adaptado a baja conectividad. El objetivo general fue fortalecer la argumentación filosófica de los estudiantes de grado 10° a través de esta mediación, durante el primer periodo académico de 2026. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y bajo un proceso de investigación-acción, apoyado en observación directa, conversación semiestructurada, diario de campo, producciones escritas y comparación entre registros iniciales y finales. Los hallazgos mostraron que al inicio predominaban respuestas breves y poco justificadas; durante la implementación se observaron avances en la toma de postura y en la justificación, con un progreso más lento en la contraargumentación. En conclusión, el OVA en Wix, articulado con acompañamiento docente y actividades presenciales, funcionó como una mediación pertinente para iniciar el fortalecimiento de la argumentación filosófica en un contexto rural con recursos limitados.

Palabras clave: filosofía, argumentación, mediación, OVA, ruralidad.

Abstract

This document presents a formative research experience carried out at the Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo in Chibolo, Magdalena, with tenth grade students. The experience aimed to strengthen philosophical argumentation through a Philosophy learning object hosted in Wix and adapted to low connectivity. The general objective was to strengthen students' philosophical argumentation through this mediation during the first academic term of 2026. The study followed a qualitative approach and an action research process, supported by direct observation, a brief semi-structured conversation, field notes, students' written productions, and comparison between initial and final records. The findings showed that, at the beginning, students tended to give brief and weakly justified answers. During the implementation, clearer positions and more explicit reasons began to appear, although counterargumentation progressed more slowly. In conclusion, the Wix learning object, combined with teacher guidance and face-to-face activities, worked as a relevant pedagogical mediation to begin strengthening philosophical argumentation in a rural context with limited resources.

Keywords: philosophy, argumentation, mediation, OVA, rurality.

Tabla de Contenido

Introducción	7
Caracterización	9
Planteamiento del Problema	11
Pregunta de Investigación	13
Objetivos	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos	14
Marcos de Referencia	15
Referentes Conceptuales.....	15
Referentes Teóricos	17
Referentes Técnicos.....	20
Referentes Legales.....	20
Referentes Éticos	22
Herramientas y Métodos	24
Enfoque y Tipo de Estudio	24
Unidad de Análisis.....	24
Técnicas para la Recolección de Datos	24
Categorías para el Análisis de Datos	26
Resultados	28
Acercamiento de la Población a la Variable.....	28
Experimentación	29
Identificación de Variaciones	30

Análisis y Discusión	32
Conclusiones	35
Recomendaciones	37
Referencias Bibliográficas	38
Apéndices.....	41

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Evidencias de Investigación</i>	41
--	----

Introducción

En la enseñanza de la Filosofía, especialmente en contextos rurales, sigue siendo un reto lograr que los estudiantes no permanezcan únicamente en la opinión rápida, sino que aprendan a sostener lo que piensan con razones, ejemplos y una postura más clara. En la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo de Chibolo, Magdalena, esta necesidad se hizo evidente, porque el grupo mostró interés cuando los temas se relacionaron con su realidad, pero no siempre contó con mediaciones que ayudaran a ordenar sus ideas. En un contexto de baja conectividad y recursos tecnológicos limitados, resultó poco pertinente proponer una herramienta solo por su apariencia novedosa. Por esta razón, el trabajo se centró en una mediación sencilla, útil y posible de sostener en el aula.

El problema que dio origen a esta investigación fue la dificultad de varios estudiantes de grado 10° para argumentar de manera más elaborada en la clase de Filosofía. Aunque participaban, con frecuencia respondían con frases como “porque sí”, “porque es verdad” o “porque eso dice el texto”. Cuando se les pedía ampliar la idea, justificar una postura o contrastarla con otra, las respuestas resultaban limitadas. Esta situación afectó la discusión filosófica, la lectura crítica y la capacidad de defender una idea con mayor fundamento, aspectos que se relacionan con las orientaciones del MEN y con estudios recientes sobre filosofía, mediación pedagógica y lectura crítica en educación media.

Frente a esa realidad, el objetivo general del estudio fue fortalecer la argumentación filosófica de estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo de Chibolo, Magdalena, a través de un OVA de Filosofía en Wix adaptado a baja conectividad, durante el primer periodo académico de 2026. Para avanzar en ese propósito se trabajó desde un enfoque cualitativo y bajo la lógica de la investigación-acción. Se

utilizaron observación directa, conversación semiestructurada, diario de campo, producciones escritas y comparación entre registros iniciales y finales, con el fin de observar el proceso de manera cercana y no reducirlo a una lectura superficial del resultado.

El hallazgo más importante fue que el OVA en Wix no resolvió por sí solo las dificultades del grupo, pero sí ayudó a organizar mejor la experiencia de aula y a hacer más visibles la postura y la justificación en las respuestas de los estudiantes. El avance fue más claro en la capacidad de decir qué pensaban y por qué lo pensaban, mientras que la contraargumentación siguió apareciendo como un aprendizaje en construcción. En las páginas siguientes se presenta el proceso completo, desde la caracterización del contexto hasta las conclusiones, para mostrar de qué manera una mediación sencilla puede aportar rutas reales de mejora en una clase de Filosofía con recursos limitados.

Caracterización

La Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo está ubicada en el municipio de Chibolo, Magdalena. Es una institución oficial con enfoque técnico agropecuario. La mayoría de estudiantes proviene de familias del municipio y de zonas cercanas; por eso, el contexto rural está muy presente en la vida escolar. La institución busca sostener la formación académica y técnica, aunque se evidencian límites importantes en conectividad, acceso a equipos y uso de herramientas TIC. Estas condiciones influyen en la forma como se planean y se desarrollan las clases, especialmente cuando se intenta variar la metodología.

La unidad de análisis de este estudio estuvo conformada por estudiantes de grado 10°. Cada salón tiene aproximadamente 30 estudiantes, con edades entre 15 y 17 años. El año escolar se organiza en cuatro periodos académicos. El grupo es diverso: algunos estudiantes participan con facilidad, mientras otros prefieren permanecer callados. También se observó mayor interés cuando los temas se relacionaron con situaciones reales del territorio, como la convivencia, la familia, el trabajo en el campo y las decisiones personales.

En Filosofía se hizo necesario fortalecer la lectura, la escritura y, especialmente, la argumentación. Se observó que varios estudiantes respondían con opiniones cortas, sin razones suficientes, o repetían ideas del texto sin explicar por qué. Por ejemplo, cuando se les preguntaba por qué estaban de acuerdo o en desacuerdo, solían contestar “porque sí”, “porque es verdad” o “porque eso dice el texto”. Cuando se les pedía un ejemplo, algunos ofrecían respuestas muy generales o no lograban conectar el ejemplo con la idea. Esto hacía que el debate se mantuviera en afirmaciones sueltas y no avanzara hacia argumentos. Además, esta dificultad se relacionó con los problemas de lectura crítica, especialmente cuando debían justificar una opción en preguntas tipo ICFES.

Entre los factores del contexto que afectaron el aprendizaje se encontró el uso reducido de herramientas TIC. En la institución solo se cuenta con un videobeam, cuyo préstamo es limitado, y con un parlante administrado por coordinación. Por ello, la clase suele desarrollarse con tablero, cuaderno y guías impresas. Estos recursos no son negativos, pero limitan la posibilidad de ofrecer apoyos variados para practicar la argumentación. También amplían la diferencia frente a instituciones con mejores condiciones tecnológicas. Por esta razón, la intervención se pensó desde una alternativa realista: un OVA sencillo en Wix, diseñado para funcionar con baja conectividad y acompañado de actividades de aula que no dependieran de internet permanente.

Planteamiento del Problema

En grado 10° se reconocieron aspectos valiosos para el trabajo filosófico. Algunos estudiantes se animaban a participar cuando el tema se relacionaba con su vida, por ejemplo, al hablar de decisiones, justicia, normas, libertad o problemas del entorno. También se notó que el grupo respondía mejor cuando se trabajaba con preguntas cercanas, conversaciones guiadas y ejemplos de la vida cotidiana. Incluso algunos estudiantes lograban dar su punto de vista con seguridad. Esto mostró que sí había interés y potencial para pensar filosóficamente. La dificultad principal no era la falta de pensamiento, sino la poca claridad para sostener lo pensado con razones.

En la práctica, las clases se apoyaban con frecuencia en la explicación del docente, la lectura de un texto corto, preguntas orales o guías en el cuaderno. Esta forma de trabajo ayudaba a organizar el tema, mantener el orden y avanzar aunque no hubiera tecnología disponible. Sin embargo, no resultaba suficiente para fortalecer la argumentación. Al momento de justificar, muchos estudiantes ofrecían respuestas breves, repetían frases del texto sin explicarlas o elegían una postura sin dar razones. También les costaba construir un argumento completo con idea, razón y ejemplo. De esta manera, había participación, pero esta no siempre se convertía en argumentación; allí se ubicó la brecha pedagógica del aula.

Por esta razón surgió el interés de introducir una mediación que ayudara a guiar el proceso. En este caso, se eligió un OVA de Filosofía en Wix, pensado como apoyo para trabajar la argumentación mediante pasos simples, actividades cortas, lecturas guiadas, ejemplos y preguntas orientadas a la justificación, sin depender de conexión permanente. El supuesto pedagógico fue que, si los estudiantes contaban con una ruta clara para argumentar, con modelos de ejemplo y con actividades que los llevaran a escribir y hablar con estructura, su

argumentación podía mejorar incluso en un contexto con pocos recursos tecnológicos. Lo central no fue la tecnología en sí, sino la mediación pedagógica que se propuso.

En resumen, la brecha que se buscó abordar no fue solo tecnológica, sino pedagógica. En el aula se observó dificultad para sostener ideas con razones, ejemplos y explicaciones propias, y esto afectaba la calidad de la discusión filosófica y el desempeño en tareas de lectura crítica donde se necesita justificar. Por ello, se hizo necesario investigar, desde un enfoque de investigación-acción, cómo una mediación sencilla como un OVA adaptado a baja conectividad podía ayudar a fortalecer la argumentación filosófica en los estudiantes de grado 10º, para pasar de la opinión rápida a una postura mejor sustentada.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer la argumentación filosófica por parte de estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo de Chibolo (Magdalena), a través de un OVA de Filosofía en Wix adaptado a baja conectividad, durante el primer periodo académico de 2026?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la argumentación filosófica por parte de estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo de Chibolo (Magdalena), a través de un OVA de Filosofía en Wix adaptado a baja conectividad, durante el primer periodo académico de 2026.

Objetivos Específicos

Explorar el acercamiento de los estudiantes de grado 10° al OVA de Filosofía en Wix, teniendo en cuenta las condiciones reales de acceso y uso de recursos tecnológicos en la institución.

Movilizar la argumentación filosófica a través de la experimentación de actividades del OVA en Wix, combinando trabajo en aula y apoyo de material accesible.

Reconocer cambios o variaciones en la argumentación filosófica en los estudiantes de grado 10° después de implementar el OVA en Wix, comparando el inicio y el cierre del proceso.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

En este trabajo, la argumentación filosófica se entendió como la capacidad de tomar una postura, sostenerla con razones, explicarla con claridad, dialogar con otras posiciones y revisar lo que se piensa a la luz de nuevas preguntas. No se trata solo de opinar, sino de justificar, relacionar ideas y construir sentido en conversación con los demás. Desde las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, la formación filosófica busca fortalecer el pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad. Por eso, la argumentación no aparece como un ejercicio aislado, sino como una práctica que ayuda al estudiante a pensar por sí mismo, escuchar al otro y participar con responsabilidad en su contexto (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010).

La lectura crítica, en coherencia con el problema del estudio, no se redujo a comprender información literal. También implicó interpretar, contrastar, evaluar razones y justificar una elección frente a un texto o una situación. Por eso tiene una relación directa con la argumentación. Rosso Jaimes (2023) muestra que, en educación media, la lectura crítica y la filosofía se cruzan cuando el estudiante debe sustentar una respuesta y no solo marcar una opción. Este aporte fue importante para la investigación, porque en el aula se observó que muchos estudiantes comprendían ideas generales, pero tenían dificultad para explicarlas y defenderlas con razones propias.

El Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) se asumió como un recurso digital con propósito educativo, organizado para apoyar un aprendizaje concreto, con contenidos, actividades y elementos de contextualización. Así, no se entendió como una página informativa, sino como una mediación didáctica. En estudios sobre OVA se recuerda que estos recursos

deben ser autocontenibles, reutilizables y pensados para favorecer procesos de aprendizaje. En el caso colombiano se ha retomado la definición del MEN, según la cual se trata de recursos digitales diseñados con una finalidad formativa clara (Morales et al., 2016). En esta investigación, el OVA en Wix no se planteó como reemplazo del docente, sino como apoyo para orientar la lectura, la postura, la justificación y el ejemplo.

La mediación pedagógica se comprendió como la manera concreta en que el docente organiza materiales, preguntas, tiempos, recursos y acompañamiento para que el aprendizaje ocurra de forma más intencional. Desde esta mirada, el valor del OVA no dependió solo de que fuera digital, sino de cómo ordenó la experiencia del estudiante, cómo propuso actividades, cómo guió el paso de la opinión a la justificación y cómo se articuló con el trabajo en aula. La literatura sobre OVA insiste en que estos recursos funcionan mejor cuando están ligados a una estrategia de aprendizaje y no cuando se usan como elemento tecnológico aislado. Por eso, en este estudio la mediación fue tan importante como el recurso mismo (Morales et al., 2016; Wiley, 2000).

La brecha digital y la baja conectividad se entendieron como condiciones desiguales de acceso, uso y aprovechamiento de recursos tecnológicos. Esta condición no solo afecta el ingreso a internet o la disponibilidad de equipos, sino también las oportunidades pedagógicas que se abren o se cierran dentro del aula. El Informe GEM de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023) recuerda que la tecnología educativa debe evaluarse por su pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad. En Colombia, los documentos sobre conectividad escolar señalan que la brecha entre zonas urbanas y rurales sigue siendo significativa. Por ello, no era adecuado proponer una intervención que ignorara las condiciones reales del contexto (MEN, 2022).

La investigación-acción se asumió como el enfoque que permitió observar la práctica, reconocer un problema del aula, intervenir de manera situada y volver sobre la experiencia para comprenderla y mejorarla. No partió de una lógica distante, sino del examen reflexivo de lo que ocurrió en la enseñanza. Por eso fue coherente con un trabajo nacido de la práctica pedagógica en Filosofía y orientado a transformar una dificultad concreta: la debilidad en la argumentación. Desde esta perspectiva, el aula no fue solo un lugar de aplicación, sino también un espacio de reflexión, ajuste y producción de conocimiento pedagógico (Catalán Cueto, 2020).

Referentes Teóricos

El marco teórico de una investigación educativa permite ordenar el problema, delimitarlo mejor y sostener la interpretación de los hallazgos. Matos Columbié y Matos Columbié (2010) explican que este marco ayuda a reconocer antecedentes, evolución histórica del problema y referentes que orientan la solución que se busca desde la investigación. Este planteamiento fue útil para el presente estudio, porque evitó que la dificultad observada en la argumentación se redujera a una impresión de aula y permitió ubicarla dentro de discusiones más amplias sobre filosofía, lectura crítica, mediación didáctica y contexto escolar.

En primer lugar, Cerrón Rojas (2019) describe la investigación cualitativa en educación como una vía adecuada para comprender, interpretar, criticar y transformar la realidad educativa. Este planteamiento fue relevante para el proyecto, porque no se buscó medir un rendimiento desde una lógica de experimento cerrado, sino comprender cómo argumentaban los estudiantes, cómo respondían a una mediación distinta y qué cambios podían reconocerse durante el proceso. El aporte de Cerrón también fue importante porque vincula la investigación con la práctica real del maestro, lo cual coincide con la intención de analizar el aula como espacio de reflexión y mejora.

En segundo lugar, Catalán Cueto (2020) presenta la investigación-acción como una estrategia de revisión de la práctica pedagógica basada en planificación, acción y reflexión. Este referente fue pertinente, porque el trabajo no nació de una pregunta abstracta, sino de una dificultad concreta observada en clase: estudiantes que participaban, pero no siempre lograban sostener sus ideas con razones, ejemplos y explicaciones. La investigación-acción permitió intervenir sin perder de vista el contexto y también ubicó al docente dentro del proceso de revisión, ajuste y mejora.

En tercer lugar, las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media del MEN (2010) ofrecen una base sólida para entender el sentido formativo de la asignatura. El documento propone que la enseñanza de la filosofía debe favorecer el pensamiento crítico, la competencia dialógica y la creatividad, además de relacionar los problemas filosóficos con situaciones reales del contexto. Este referente fue central para la investigación, porque confirmó que el trabajo sobre argumentación no era una ocurrencia aislada del docente, sino una necesidad coherente con el lugar que tiene la filosofía en la educación media y con la formación integral del estudiante.

En cuarto lugar, Rosso Jaimes (2023) analiza la lectura crítica en educación media desde la mirada de la filosofía y muestra que existe una relación fuerte entre la manera como se trabaja la lectura en clase y la forma como se exige en las pruebas externas. Este estudio aportó al presente trabajo porque respaldó la idea de que la dificultad no estaba solo en comprender textos, sino también en justificar decisiones, sustentar una interpretación y hacer visibles las razones detrás de una respuesta. En otras palabras, la lectura crítica y la argumentación no van por caminos separados, y eso coincidió con lo observado en grado décimo.

En quinto lugar, los estudios sobre OVA señalan que estos recursos pueden convertirse en apoyo importante para el aprendizaje cuando están diseñados con una intención didáctica clara. Morales et al. (2016) advierten que el diseño de un OVA debe estar enmarcado en una teoría o estrategia de aprendizaje, mientras que otros trabajos sobre objetos virtuales resaltan su capacidad para promover trabajo autónomo cuando existe una ruta de uso bien organizada. Esta idea fue útil para el estudio, porque evitó pensar el OVA como simple recurso tecnológico y lo ubicó como mediación pedagógica pensada para guiar el proceso argumentativo de los estudiantes.

En sexto lugar, la discusión reciente sobre tecnología y educación exigió analizar el contexto con cuidado. El Informe GEM de la UNESCO (2023) insiste en que la tecnología debe evaluarse por su pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad, y no por novedad. En la misma línea, documentos colombianos sobre conectividad escolar reconocen que la brecha de acceso sigue siendo fuerte entre lo urbano y lo rural. Este marco fue valioso para la investigación, porque permitió justificar por qué el OVA en Wix se diseñó para baja conectividad y se acompañó con actividades presenciales, de modo que la propuesta no dependiera de condiciones que la institución no tenía.

Por último, estudios recientes sobre enseñanza de la filosofía y pensamiento crítico recuerdan que esta área no puede limitarse a la repetición de autores o teorías, sino que debe abrir espacios para inferir, interpretar, discutir y construir postura frente a hechos sociales y culturales. En esa línea, la filosofía escolar cobra sentido cuando ayuda a pensar problemas reales y cuando ofrece metodologías que invitan al estudiante a tomar la palabra con mayor fundamento. Este referente dialogó directamente con el propósito del estudio, porque reforzó la

idea de que fortalecer la argumentación filosófica no es añadir una habilidad externa a la clase, sino trabajar una dimensión propia del filosofar en educación media (Torres Ríos, 2022).

Referentes Técnicos

Como referente técnico principal, este trabajo asumió las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media del MEN, porque allí se proponen criterios claros sobre el sentido formativo del área, las competencias que se buscan fortalecer y algunas rutas didácticas para llevar la filosofía al aula desde problemas, diálogo y contextualización. Este documento sirvió como guía operativa para definir qué se espera de la enseñanza de la filosofía en grado décimo y para justificar que la argumentación, la lectura, la comunicación y la reflexión crítica son aprendizajes válidos y necesarios en este nivel educativo (MEN, 2010).

Como segundo referente técnico, se tomó el Informe GEM de la UNESCO sobre tecnología en la educación y el documento de Estrategia de Conectividad Escolar en Colombia, porque ambos ayudaron a contextualizar el uso de recursos digitales en escenarios con acceso limitado. Estos materiales no se usaron solo como respaldo general, sino como guías para decidir que la tecnología debía ser pertinente al contexto, sostenible y usable con los recursos reales de la institución. En consecuencia, el OVA en Wix se justificó técnicamente no por su sofisticación, sino por su posibilidad de organizar contenidos y actividades en un formato flexible, apoyado también con material impreso y trabajo presencial (UNESCO, 2023; MEN, 2022).

Referentes Legales

El marco legal del estudio parte del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que reconoce la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. Esta base constitucional es importante porque sitúa la presente investigación dentro del compromiso de la escuela con el acceso al conocimiento, la formación integral y el desarrollo de

capacidades que permitan a los estudiantes participar de manera crítica en la vida social. En coherencia con ello, la propuesta de fortalecer la argumentación filosófica no es ajena al derecho a una educación con sentido formativo, sino una manera de concretarlo en el aula (Constitución Política de Colombia, 1991).

A nivel específico del sistema educativo, la Ley 115 de 1994 resulta fundamental, porque regula el servicio público de la educación en Colombia y establece que la educación media académica debe incluir como áreas obligatorias y fundamentales, entre otras, las ciencias económicas, políticas y la filosofía. Además, la misma ley señala que el Estado debe atender de forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, incluidos los recursos, métodos, innovación e investigación educativa. Este referente legal respalda tanto la presencia de la filosofía en la educación media como la legitimidad de proponer innovaciones pedagógicas ajustadas al contexto escolar (Ley 115 de 1994).

También se considera relevante el Decreto 1075 de 2015, por ser el decreto único reglamentario del sector educación, ya que organiza disposiciones relacionadas con calidad, evaluación y responsabilidades institucionales. Para este trabajo es útil porque recuerda que los resultados de la educación media y de las evaluaciones externas forman parte de la información que las instituciones pueden usar para revisar y reorientar sus prácticas pedagógicas. Esto da soporte a la idea de tomar el bajo desempeño en lectura crítica, junto con la observación del aula, como un punto de partida válido para la investigación pedagógica (Decreto 1075 de 2015).

Por tratarse de una intervención con estudiantes adolescentes, también es pertinente la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, que busca garantizar el desarrollo pleno y armonioso de niños, niñas y adolescentes. Este marco obliga a que cualquier actividad investigativa o pedagógica con menores de edad se haga desde el respeto, el cuidado y la

protección de sus derechos. De igual manera, la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales orienta el manejo responsable de la información que pueda recogerse durante el proceso, por ejemplo producciones escritas, registros de observación o valoraciones de desempeño, las cuales deben tratarse con reserva y solo con fines formativos e investigativos (Ley 1098 de 2006; Ley 1581 de 2012).

Referentes Éticos

En el plano ético, la investigación se apoyó en la necesidad de actuar con respeto, cuidado y responsabilidad frente a los participantes. El libro *Generación de una cultura en ética de la investigación, bioética e integridad científica*, publicado por la UNAD y otras instituciones, insiste en la importancia de formar una cultura investigativa guiada por la integridad científica, la reflexión ética y las buenas prácticas. Llevado al contexto de este estudio, esto implicó que la recolección y el análisis de información se realizaran protegiendo a los estudiantes, evitando exposiciones innecesarias y manteniendo coherencia entre el propósito formativo y la forma de investigar (Duque Ortiz et al., 2023).

De manera concreta, este trabajo asumió principios éticos básicos como la autonomía, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia, entendidos como criterios para orientar decisiones pedagógicas e investigativas. En la práctica, esto significó informar con claridad el propósito de las actividades, solicitar los permisos institucionales y familiares cuando fue necesario, cuidar que ningún estudiante fuera afectado o estigmatizado por sus resultados y garantizar que la propuesta beneficiara al grupo, no solo que produjera datos para el informe. También implicó reconocer que se trabajó con población menor de edad en un contexto escolar, por lo que la dignidad, la confidencialidad y el trato respetuoso estuvieron por encima de cualquier interés de cumplimiento académico (Sánchez González, 2016).

En esa misma línea, la integridad científica exigió honestidad en el registro de la información, transparencia en la presentación de los hallazgos y cuidado para no exagerar resultados que todavía estaban en proceso. Por eso, en este estudio no se presentó el OVA como una solución definitiva, sino como una mediación analizada de forma crítica, reconociendo tanto sus aportes como sus límites. Esta postura ética también implicó evitar el plagio, citar adecuadamente las fuentes y diferenciar con claridad entre lo que provino de la literatura, lo que surgió de la observación del aula y lo que correspondió a la interpretación del investigador (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2023; Duque Ortiz et al., 2023).

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, porque buscó comprender una situación pedagógica real del aula más que medirla únicamente en cifras. Interesó observar cómo argumentaban los estudiantes, cómo usaron el OVA y qué cambios se reconocieron en sus respuestas, participaciones y producciones escritas. Este enfoque resultó pertinente porque el problema del estudio nació de una experiencia concreta de práctica pedagógica y exigió interpretar procesos, sentidos y variaciones dentro de un contexto escolar específico. En coherencia con ello, el tipo de estudio fue investigación-acción, ya que no se partió de una mirada externa al aula, sino de una revisión reflexiva de la práctica, acompañada de una intervención pedagógica pensada para mejorar una dificultad observada: la debilidad en la argumentación filosófica de estudiantes de grado 10°. De esta manera, el método se organizó como un proceso de observación, planeación, puesta en marcha del OVA en Wix y análisis de los cambios reconocidos durante el primer periodo académico de 2026 (Cerrón Rojas, 2019; Catalán Cueto, 2020; Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014).

Unidad de Análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria San Judas Tadeo del municipio de Chibolo, Magdalena.

Técnicas para la Recolección de Datos

Para el primer objetivo, orientado a explorar el acercamiento de los estudiantes al OVA de Filosofía en Wix, se utilizaron la observación directa y una conversación semiestructurada breve al inicio del proceso. La observación permitió registrar cómo reaccionaron los estudiantes

frente al recurso, qué tan familiarizados estaban con este tipo de apoyo y qué dificultades o facilidades mostraron en el acceso, la navegación y la participación. La conversación semiestructurada sirvió para recoger percepciones iniciales sobre la clase de Filosofía, el uso de recursos digitales y la manera en que solían justificar sus respuestas. Como muestras de esta fase se tomaron notas de campo, registros de observación y respuestas diagnósticas cortas producidas por los estudiantes.

Para el segundo objetivo, centrado en movilizar la argumentación filosófica a través de la experimentación con el OVA, se empleó principalmente el diario de campo del docente y la revisión de producciones escritas desarrolladas durante las actividades. El diario de campo permitió dejar constancia de lo ocurrido en cada sesión, las reacciones del grupo, los avances, las dificultades y los ajustes realizados durante la implementación, en coherencia con la lógica de la investigación-acción. Las producciones escritas de los estudiantes, como respuestas a preguntas de postura, justificación y ejemplo, sirvieron como muestra del proceso de movilización de la argumentación. Esta fase también se apoyó en una planeación didáctica previa, organizada de acuerdo con los momentos de la intervención y con el uso realista del OVA en un contexto de baja conectividad (Moreno, 2022a; Moreno, 2022b).

Para el tercer objetivo, dirigido a reconocer cambios o variaciones en la argumentación filosófica una vez desarrollado el proceso, se aplicó un cuestionario breve posterior a la experiencia y se realizó una comparación entre producciones iniciales y finales de los estudiantes. El cuestionario permitió recoger la percepción del grupo sobre el uso del OVA, su utilidad y los aspectos que más ayudaron a organizar sus ideas. La comparación de producciones permitió observar variaciones en elementos como la postura, la claridad de la razón, la presencia de ejemplos y la relación entre lo que se afirmaba y lo que se justificaba. En conjunto, estas

técnicas permitieron reunir muestras escritas y reflexivas suficientes para responder a los tres objetivos del estudio sin perder de vista las condiciones reales del contexto.

Categorías para el Análisis de Datos

El análisis de los datos se organizó a partir de tres categorías principales, construidas en coherencia con la pregunta de investigación, los objetivos específicos y las muestras recogidas durante la implementación del OVA en Wix. Estas categorías permitieron leer el proceso desde el punto de partida del grupo, lo ocurrido durante la intervención y las variaciones reconocidas al cierre, sin reducir la experiencia a una calificación. El interés fue comprender cómo se movilizó la argumentación filosófica en el aula.

La primera categoría fue acercamiento al OVA en Wix. Esta categoría permitió analizar cómo los estudiantes recibieron el recurso, qué disposición mostraron frente a él, qué dificultades de acceso o uso aparecieron en el contexto institucional y de qué manera relacionaron el recurso con la clase de Filosofía. En esta categoría se observaron señales como participación inicial, comprensión de instrucciones, familiaridad con el recurso y percepción de utilidad.

La segunda categoría fue movilización de la argumentación filosófica. Allí se tuvieron en cuenta indicadores más precisos para leer los textos y respuestas producidas durante las actividades del OVA. La subcategoría A fue toma de postura, entendida como la capacidad de expresar una posición de forma explícita, por ejemplo, cuando el estudiante decía “estoy de acuerdo”, “no comparto esa idea” o “mi posición es”. La subcategoría B fue garantía o justificación, referida a la presencia de razones que explicaban la postura, con apoyo de conectores como “porque”, “ya que”, “puesto que” o “debido a que”. La subcategoría C fue contraargumentación, entendida como la posibilidad de reconocer una opinión distinta,

anticiparla o responderla mediante expresiones como “aunque”, “otros podrían pensar” o “sin embargo”.

La tercera categoría fue variaciones en la argumentación filosófica, orientada a comparar los registros iniciales y finales para identificar avances, permanencias y dificultades. En esta categoría se revisó si hubo cambios en la claridad de la postura, la relación entre idea y razón, el uso de ejemplos y la aparición de contraargumentos. Estos indicadores se asumieron como criterios cualitativos de análisis y no como una escala cerrada, porque lo que interesó fue comprender el proceso real de los estudiantes dentro de su contexto.

Resultados

En esta fase se organizaron los hallazgos obtenidos mediante la observación inicial, el diario de campo y la revisión de producciones escritas elaboradas durante las actividades del OVA en Wix. Los resultados se presentan de acuerdo con los tres objetivos específicos: primero, el acercamiento inicial del grupo a la variable; luego, lo observado durante la experimentación; y, finalmente, las variaciones identificadas al comparar el inicio y el cierre del proceso.

Acercamiento de la Población a la Variable

En el acercamiento inicial se encontró que los estudiantes mostraban interés por discutir temas filosóficos cuando estos se conectaban con situaciones cercanas a su vida, como la justicia, las decisiones personales o la convivencia. Sin embargo, ese interés no siempre se convertía en argumentación. En las respuestas diagnósticas y en las primeras conversaciones aparecieron posturas breves, poco desarrolladas y sostenidas en afirmaciones generales, con expresiones como “porque sí”, “porque es verdad” o “porque eso dice el texto”. Esto confirmó que la dificultad central no estaba en participar, sino en justificar con razones propias.

Frente al OVA en Wix, el recurso generó curiosidad porque rompía con la rutina del tablero y la guía impresa, pero también permitió reconocer algunas limitaciones del contexto. Varios estudiantes necesitaron acompañamiento para leer las instrucciones, navegar por las actividades y relacionar lo que veían en el recurso con lo que debían escribir. Este primer momento permitió reconocer un punto de partida claro: había disposición frente a la mediación, pero todavía poca costumbre de usar una estructura de apoyo para tomar postura, justificar y contrastar ideas.

Experimentación

Durante la experimentación se trabajó con actividades de lectura breve, preguntas orientadoras, toma de postura y escritura de razones, todo articulado al OVA en Wix y acompañado por el docente en el aula. Los registros del diario de campo mostraron que el recurso ayudó a dar una secuencia más clara a la clase, porque los estudiantes sabían qué leer, qué responder y sobre qué aspecto debían concentrarse en cada momento. Esto favoreció una participación más organizada.

En la subcategoría A, toma de postura, se observó un cambio inicial importante, porque las actividades exigían que el estudiante expresara con claridad su posición. En los primeros ejercicios algunos respondían solo con un sí o un no, o repetían lo dicho por un compañero. De manera progresiva comenzaron a aparecer formulaciones más definidas, como “estoy de acuerdo con...”, “mi posición es...” o “no comparto esa idea porque...”. Esto permitió que la respuesta tuviera un punto de partida más claro.

En la subcategoría B, garantía o justificación, también se notó movilización, aunque con diferencias entre estudiantes. Al inicio las razones solían ser cortas y generales. Con el apoyo de preguntas guía y modelos del OVA, varios textos empezaron a incluir explicaciones más completas y conectores como “porque”, “ya que”, “debido a que” y “puesto que”. No en todos los casos la justificación fue sólida, pero sí se observó una mayor intención de explicar el porqué de la postura y no solo enunciarla.

La subcategoría C, contraargumentación, fue la más difícil de trabajar. Cuando se pidió pensar qué podría responder otra persona, muchos estudiantes continuaban defendiendo solo su punto de vista, sin abrir espacio a una mirada distinta. Aun así, en algunos textos y conversaciones empezaron a aparecer expresiones como “aunque otros pueden pensar que...” o

“alguien podría decir lo contrario, pero...”. Esto mostró un avance inicial en la posibilidad de reconocer otra postura, aunque todavía con necesidad de acompañamiento.

En conjunto, la experimentación permitió ver que el OVA no actuó como solución automática, pero sí como una mediación útil para ordenar el ejercicio argumentativo, ofrecer ejemplos y sostener una secuencia de trabajo que hizo más frecuente la presencia de postura, razón y, en menor medida, contraargumento.

Identificación de Variaciones

Al comparar los registros iniciales con las producciones del cierre, la variación más visible estuvo en la claridad de la postura y en la presencia de justificaciones más comprensibles. Al inicio eran frecuentes respuestas muy cerradas o apoyadas en frases generales, mientras que al final se encontraron textos con mayor desarrollo, con mayor esfuerzo por explicar la idea principal y sostenerla con al menos una razón.

En toma de postura se observó que varios estudiantes pasaron de respuestas ambiguas o implícitas a formulaciones más directas. Esto mejoró la claridad de sus escritos y de sus intervenciones orales. Este cambio no significa que todos alcanzaran el mismo nivel, pero sí evidenció un avance en la capacidad de decir qué piensan y desde dónde lo piensan, que era uno de los vacíos más notorios al inicio del proceso.

En garantía o justificación se identificó una variación relevante. Al cierre del proceso aparecieron con mayor frecuencia explicaciones que relacionaban la postura con una razón concreta e, incluso en algunos casos, con ejemplos vinculados a la vida cotidiana o al texto trabajado. Todavía persistieron justificaciones débiles o repetitivas en algunos estudiantes, pero en general la respuesta final mostró menos afirmación vacía y más intento de sustento.

En contraargumentación el avance fue más limitado. Aunque ya no era un aspecto completamente ausente, todavía se observó como un nivel en construcción, pues solo en parte del grupo apareció la capacidad de anticipar una opinión distinta o responderla sin perder la propia postura. Esto sugiere que el reconocimiento del otro como interlocutor argumentativo necesita más tiempo, más práctica y actividades específicas para consolidarse.

En conjunto, las variaciones identificadas permiten afirmar que la intervención generó un movimiento positivo en la argumentación filosófica, sobre todo en los componentes de postura y justificación, mientras que la contraargumentación quedó como un aprendizaje emergente. Desde esta lectura, el OVA en Wix resultó pertinente no por ser una herramienta tecnológica novedosa, sino porque ayudó a estructurar la experiencia de aula en un contexto de baja conectividad y a orientar mejor el paso de la opinión rápida a una respuesta más sustentada.

Análisis y Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la intervención respondió de manera parcial pero positiva a los tres objetivos del estudio. Primero permitió reconocer cómo se acercaba el grupo al OVA y a la argumentación filosófica; luego mostró lo ocurrido durante la experimentación con las actividades; y finalmente dejó ver variaciones en la forma de tomar postura y justificar. En esa línea, el análisis no presenta el OVA como un recurso exitoso por sí solo, sino como una mediación que funcionó dentro de un contexto rural con baja conectividad, algo coherente con la necesidad de mantener relación entre objetivos, resultados y marco teórico (Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014; Catalán Cueto, 2020).

En el momento inicial, la forma como los estudiantes se relacionaron con la variable confirmó lo que ya se había observado en clase: había interés por opinar sobre temas cercanos, pero también dificultad para sostener la opinión con razones propias. En ese sentido, el acercamiento al OVA no encontró un grupo desmotivado, sino un grupo que necesitaba una ruta más clara para pasar de la respuesta rápida a la argumentación. Esto confirmó la idea de partida del estudio y mostró que el problema no estaba solo en la ausencia de recursos, sino en la necesidad de fortalecer una mediación pedagógica que ayudara a ordenar la lectura, la postura y la justificación.

Durante la experimentación, el OVA en Wix mostró pertinencia como mediación porque organizó mejor la clase, dio secuencia a las actividades y ayudó a que los estudiantes identificaran qué debían leer, qué debían responder y cómo podían justificar. Este resultado coincide con lo planteado por Morales et al. (2016) y por Wiley (2000), quienes señalan que un OVA tiene valor cuando se articula a una estrategia de aprendizaje y no cuando se usa como elemento tecnológico aislado. También dialoga con la mirada de la UNESCO (2023), porque en

este caso la tecnología fue útil no por novedad, sino por su adecuación al contexto y por su posibilidad de funcionar junto con el trabajo presencial.

Los cambios observados después de la intervención se evidenciaron sobre todo en la claridad de la postura y en el esfuerzo por justificar. Al inicio eran comunes respuestas como “porque sí” o “porque eso dice el texto”, mientras que al final aparecieron formulaciones más directas, como “mi posición es...”, o respuestas acompañadas por conectores como “porque”, “ya que” o “debido a que”. Esto no significa que todos los estudiantes alcanzaran un mismo nivel, pero sí muestra que hubo un movimiento en el aspecto trabajado, ya que la mayoría empezó a hacer más visible la relación entre lo que piensa y la razón con que lo sostiene. La contraargumentación, en cambio, avanzó de forma más lenta, lo que indica que sigue siendo un componente en construcción.

Al comparar estos hallazgos con los referentes revisados, se encontró coincidencia con las Orientaciones Pedagógicas del MEN (2010), porque el trabajo mostró que la filosofía escolar cobra mayor sentido cuando se conecta con problemas reales y cuando exige al estudiante pensar, dialogar y justificar. También coincide con Rosso Jaimes (2023), quien plantea que la lectura crítica y la argumentación se cruzan cuando el estudiante debe sustentar una respuesta. Sin embargo, el estudio también muestra una diferencia frente a miradas más optimistas sobre tecnología educativa, ya que aquí el recurso digital no produjo cambios amplios por sí mismo, sino avances graduales, limitados por el tiempo, el contexto y la necesidad de acompañamiento constante.

Entre las limitaciones del estudio se encontraron el tiempo corto de implementación, el número de sesiones disponibles, las condiciones de baja conectividad y el hecho de trabajar con un solo grupo en un contexto específico. A esto se sumó que la evidencia se concentró en

observaciones, diario de campo y producciones escritas de aula, lo cual permitió comprender el proceso, pero no seguir sus efectos a mediano plazo. Estas limitaciones pudieron influir en que la contraargumentación no alcanzara un desarrollo más fuerte y en que algunos avances quedaran apenas insinuados. Desde la investigación cualitativa esto no invalida el estudio, pero sí exige leer los resultados con prudencia y dentro de su contexto real (Cerrón Rojas, 2019).

En términos prácticos, los hallazgos sugieren que en contextos con pocos recursos sí es posible fortalecer la argumentación filosófica si se ofrece una mediación clara, sostenida y adaptada a lo que la institución realmente puede usar. Para la práctica docente, esto implica que no es suficiente formular preguntas abiertas; también es necesario modelar la toma de postura, pedir razones, mostrar ejemplos y crear momentos para contrastar ideas. En este caso, el OVA en Wix puede seguir utilizándose como apoyo, pero conviene articularlo con guías impresas, discusión oral, escritura breve y retroalimentación continua, de modo que el aprendizaje no dependa solo del acceso tecnológico.

En síntesis, el análisis permite afirmar que la intervención fue pertinente para iniciar un proceso de fortalecimiento de la argumentación filosófica en grado 10°, especialmente en postura y justificación, aunque dejó ver que la contraargumentación requiere más tiempo y mayor trabajo didáctico. A partir de estos resultados, surgen nuevas preguntas para futuras investigaciones, por ejemplo, cómo fortalecer de manera más específica la contraargumentación en filosofía, qué cambios se observarían en un periodo más largo, o cómo dialoga un OVA de baja conectividad con otras estrategias como el debate oral, la escritura colaborativa o la lectura de textos más complejos. De esta manera, el estudio no cierra la reflexión, sino que abre una ruta de mejora para la práctica pedagógica.

Conclusiones

Los hallazgos del estudio permiten responder de manera positiva, aunque prudente, a la pregunta de investigación, porque la implementación del OVA de Filosofía en Wix aportó al fortalecimiento inicial de la argumentación filosófica en estudiantes de grado 10°. El avance se observó sobre todo en la toma de postura y en la aparición de justificaciones más claras. Esto guardó relación con los tres objetivos planteados: explorar el punto de partida del grupo, movilizar la argumentación durante la intervención y reconocer variaciones entre el inicio y el cierre del proceso.

La investigación movilizó el aspecto ontológico en la medida en que los estudiantes empezaron a ubicarse de otra manera frente a su propia palabra. No solo dijeron lo que pensaban, sino que intentaron hacerse responsables de lo que afirmaban y buscaron una razón para sostenerlo. Ese movimiento no fue completo ni igual en todo el grupo, pero sí dejó ver un cambio importante: pasar de la respuesta automática o repetida a una postura más consciente, mejor explicada y, en algunos casos, más abierta al diálogo con otras ideas.

La variable trabajada, entendida como el OVA en Wix usado como mediación pedagógica, tuvo un impacto favorable porque ayudó a dar orden a la clase, clarificar las consignas e insistir en una secuencia argumentativa basada en postura, razón y contraste. Su efecto no estuvo en lo tecnológico por sí mismo, sino en la forma como permitió acompañar mejor el proceso. Los resultados más fuertes se observaron en postura y justificación, mientras que la contraargumentación se mantuvo como el componente menos desarrollado. Esto también evidenció los límites del tiempo, del contexto y de la práctica todavía reciente con este tipo de trabajo.

Este estudio aporta una experiencia situada, sencilla y útil para pensar la enseñanza de la Filosofía en contextos rurales con baja conectividad. Muestra que sí es posible trabajar la argumentación con apoyo digital sin depender de recursos complejos. En términos metodológicos, deja una ruta de trabajo basada en investigación-acción y en el uso de evidencias de aula para leer avances reales. Para futuras investigaciones conviene ampliar el tiempo de implementación, profundizar en la contraargumentación y explorar cómo dialoga esta propuesta con otras estrategias, como el debate oral, la escritura colaborativa o la lectura de textos filosóficos más exigentes.

Recomendaciones

En el contexto de la institución conviene seguir utilizando el OVA en Wix, pero siempre articulado con trabajo presencial, preguntas guiadas, producción escrita breve y retroalimentación constante. También sería útil sostener una secuencia didáctica más larga, donde el docente modele con más frecuencia cómo tomar postura, cómo justificar con razones concretas y cómo responder a una opinión distinta sin perder la propia. El recurso funciona mejor cuando no reemplaza la clase, sino cuando la ordena y la acompaña.

Como ajuste metodológico y proyección futura, sería importante reunir una carpeta de evidencias mejor organizada, con textos iniciales y finales, fragmentos del diario de campo, capturas del OVA y registros de cierre. Esto permitiría hacer comparaciones más finas y mostrar con mayor claridad el proceso. También se recomienda explorar nuevas variables o cruces, por ejemplo, la relación entre argumentación filosófica y debate oral, lectura crítica, escritura reflexiva o trabajo colaborativo, de manera que el fenómeno pueda verse desde más de un ángulo y no solo desde la producción escrita.

Referencias Bibliográficas

- Catalán Cueto, J. P. (2020). La investigación-acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de Educación Básica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp. 4), 2768-2776.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14534>
- Cerrón Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Duque Ortiz, D., Flechas Chaparro, N. E., Bernal Lizarazú, M. C., Martínez Ojeda, B., Rodríguez González, D. M., Useda Sánchez, E. Y., Rincón Meléndez, M. L., Castañeda Ayala, D. A., García Alarcón, R. H., & Cáceres Matta, S. V. (2023). *Generación de una cultura en ética de la investigación, bioética e integridad científica*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586519519>
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

Matos Columbié, Z. de la C., & Matos Columbié, C. (2010). La construcción del marco teórico en la investigación educativa: Apuntes para su orientación metodológica en la tesis. *EduSol*, 10(31), 92-105.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2023). *Documento Código de Integridad Científica*.

https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/01%20DOCUMENTO%20AVANCE%20Co%CC%81digo%20Integridad%20Cienti%CC%81fica%20Taller.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-241891.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2022, 7 de julio). *Estrategia de conectividad escolar - Conexión Total*. [https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-](https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Estrategia-de-conectividad-escolar-Conexion-Total/)

[institucionales/Estrategia-de-conectividad-escolar-Conexion-Total/](https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Estrategia-de-conectividad-escolar-Conexion-Total/)

Montes del Castillo, Á., & Montes Martínez, A. (2014). Guía para proyectos de investigación. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (20), 91-126.

<https://doi.org/10.17163/uni.n20.2014.04>

Morales Martín, L. Y., Gutiérrez Mendoza, L., & Ariza Nieves, L. M. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA): Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 127-147. <https://doi.org/10.21830/19006586.46>

Moreno, S. (2022a). *El diario de campo* [Objeto virtual de información, OVI]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/50092>

Moreno, S. (2022b). *Planeación didáctica* [Objeto virtual de aprendizaje, OVA]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/49938>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación, ¿una herramienta en los términos de quién?*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

Rosso Jaimes, M. A. (2023). Análisis y percepciones sobre la evaluación de lectura crítica en instituciones de educación media. Una mirada desde la filosofía. *Actas del Congreso de Filosofía y Educación*, 6.

<https://www.filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/777>

Sánchez González, M. A. (2016). Principios básicos de bioética. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(2), 228-233. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2016.04.012>

Torres Ríos, J. J. (2022). La enseñanza de la filosofía y su contribución al pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 57-68. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i10.1895>

Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. En D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects*. Association for Educational Communications and Technology.

Apéndices

Apéndice A

Evidencias de Investigación

https://drive.google.com/drive/folders/1R8_RWKVxHd9B8c9XCxZpIWgugNlxkm0D?usp=sharing

OVA en Wix: <https://angellomelo966.wixsite.com/filosof>