

**Fortalecimiento de la competencia dialógica en el área de filosofía mediante estrategias  
de gamificación en la Institución Educativa Centro de Comercio de Piedecuesta,  
Santander**

Luis Eduardo García Rico

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencia de la Educación – ECEDU

Licenciatura en filosofía

Piedecuesta

2022

**Fortalecimiento de la competencia dialógica en el área de filosofía mediante estrategias  
de gamificación en la Institución Educativa Centro de Comercio de Piedecuesta,  
Santander**

Proyecto de investigación

Luis Eduardo García Rico

Asesor:

John Fredy Murillo Herrera

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

Escuela de Ciencia de la Educación – ECEDU

Licenciatura en filosofía

Piedecuesta

2022

### **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por haberme otorgado la fuerza para poder culminar cada proceso de esta investigación, así como también, me siento agradecido con Luis Padilla, mi padre, y Ana Rico, mi madre, quienes me brindaron su apoyo incondicional en todas las etapas de mi vida académica, otorgando me en cada momento el apoyo que requerí para poder culminar de manera eficiente mi formación como profesional.

De igual manera, agradezco a Katerine Quintero, quien estuvo en uno de los momentos más cruciales de esta investigación y me brindó en cada caída la motivación para persistir y alcanzar mis metas. Agradezco a todos los participantes del grado decimo tres y a la licenciada Luz Amparo de la Institución Centro de Comercio de Piedecuesta, quienes hicieron posible la adaptación apropiada de todas las fases de este proyecto de investigación en las horas de clase. Finalmente, agradezco a todo el cuerpo de docentes de la carrera de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, quienes me guiaron por el riguroso camino de la investigación, y sembraron en estos cinco años de carrera un espíritu hacia la indagación metodológica y científica.

## Ficha RAE

<b>Resumen analítico especializado (RAE)</b>	
<b>Título</b>	Fortalecimiento de la competencia dialógica en el área de filosofía mediante estrategias de gamificación en la Institución Educativa Centro de Comercio de Piedecuesta, Santander
<b>Modalidad de Trabajo de grado</b>	Proyecto de investigación
<b>Línea de investigación</b>	Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje
<b>Núcleo Problemático</b>	El núcleo problémico de este proyecto hace parte de la línea de investigación “Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje”, en donde se pretende mejorar a través de la pedagogía las habilidades de comunicación en la educación media, y para ello, se plantea la siguiente pregunta problematizadora que se espera resolver: ¿Cómo fortalecer la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía, a través de la gamificación en los estudiantes de decimo grado de la institución CEDECO de Piedecuesta, Santander?
<b>Autor</b>	Luis Eduardo García Rico
<b>Institución</b>	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
<b>Fecha</b>	29/11/2022
<b>Palabras claves</b>	Competencia dialógica, comunicación, didáctica, enseñanza dialógica, filosofía y gamificación.
<b>Descripción</b>	<p>La investigación inscrita en este proyecto reside en implementar estrategias de gamificación aplicadas a actividades académicas con el objetivo principal de fortalecer la competencia dialógica en los estudiantes de grado decimo en el área de filosofía de la Institución Educativa Centro de Comercio de Piedecuesta, Santander. Para lograr a esto, se ha dispuesto realizar una serie de observaciones con una duración de 6 meses en donde se ha analizado mediante una técnica de campo, el uso académico que poseen los estudiantes frente a las habilidades orales que conforman una competencia dialógica.</p> <p>Este proyecto ha sido formulado a través de una serie de antecedentes que han sido distribuidos en un contexto departamental (Santander), nacional e internacional. Así mismo, ha sido sustentado teóricamente por los estándares curriculares de filosofía realizados por el Ministerio de Educación colombiano, acompañado de los derechos y deberes básicos de aprendizaje o DBA que son formulado en el plan de área de filosofía de grado decimo por la Institución Educativa Centro de Comercio.</p> <p>Esta problemática ha sido profundizada en un modelo de investigación mixta, en donde en donde las herramientas cuantitativas cumplen la función de obtener los datos y los resultados del proyecto a través de formatos de encuestas, los cuales han sido analizados mediante una interpretación cualitativa.</p>

---

La presente investigación ha sido definida a partir de una hipótesis que se espera resolver por medio de tres (3) momentos distribuidos en los resultados de la investigación: inicial, intermedio y final. El propósito de cada momento consiste en dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos y el objetivo general planteado en la investigación.

---

**Fuentes**

A continuación, se presentarán las cinco (5) fuentes principales que se han abordado a nivel departamental, nacional e internacional en la investigación:

**Fuentes departamentales**

Galvis, M. y Patricia, P. (2017). Didáctica para la enseñanza de la Filosofía en estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral de Bucaramanga, para el desarrollo del pensamiento crítico.

Mantilla, J. (2016). Los métodos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del grado noveno del Instituto Santa Teresita.

Macías, H. (2017). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. (Tesis de posgrado). Universidad Industrial de Santander.

Díaz, S. y Edgar, J. (2020). Aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en educación media.

Avendaño, L. (2021). Construcción del Pensamiento Crítico en la Filosofía a Través de la Gamificación en Estudiantes del Grado.

**Fuentes internacionales**

Nova, M. (2020). Tesis: la enseñanza de la filosofía y desarrollo del pensamiento crítico en la secundaria.

Ruiz, R. y Martha, Y. (2019). EPAS: Una estrategia pedagógica para la generación de aprendizajes significativos en el área de filosofía en los estudiantes de grado undécimo del Colegio de la Presentación de Ubaté.

Hincapié, H. (2021). Diseño de un videojuego como estrategia de enseñanza dentro de la gamificación que enseñe la vanguardia del surrealismo a niños de quinto grado.

Sandoval, E. (2020). Diseño de una estrategia de aprendizaje significativo basada en un videojuego educativo sobre deberes escolares.

Higueta, M. (2019). El uso comprensivo del conocimiento científico a través de la gamificación en el aula. Universidad Nacional de Colombia.

Vallejo, A. (2019). Pensamiento crítico y discurso oral

**Fuentes internaciones**

Coello Morán, L. J., & Gavilanes Aray, B. E. (2019). Tesis.

Quizhpi, A., Yulisa, M., Vergar, J. y Jorge L. (2022). La gamificación: un proceso eficaz de mediación lectora para estudiantes de EGB superior

Galvis, M. y Patricia, P. (2017). Didáctica para la enseñanza de la Filosofía en estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral de Bucaramanga, para el desarrollo del pensamiento crítico

Malvasi, V. y Moreno, D. (2021). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas.

Guzmán, M., Escudero, A. y Canchola S. (2020). Gamificación de la enseñanza para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: cartografía conceptual. Sinéctica.

---

---

<b>Contenidos</b>	<p>Este proyecto se encuentra repartido por los siguientes de momentos en orden secuencial:</p> <p>Para este apartado se ha desarrollado el planteamiento del problema que se espera resolver, sustentado por un árbol de problemas, una serie de objetivos que se espera alcanzar y una justificación que dispone defender los motivos que incentivaron el desarrollo de este proyecto.</p> <p>Para el segundo capítulo, se ha construido un marco referencial en donde se han expuesto los antecedentes encontrados de los últimos 10 años, los cuales responden directamente con la dimensión dialógica, de gamificación y de filosofía que se ha determinado para este proyecto. Acto seguido, se ha definido los conceptos claves en orden de mayor a menor importancia mediante una serie de autores. Finalmente, se ha desarrollado un marco teórico que dispone de tres (3) categorías en relación directa con las (3) dimensiones previamente mencionadas.</p> <p>En tercer lugar, se ha elaborado un marco metodológico que define la hipótesis de este proyecto, así mismo, se ha planteado una serie de variables, dimensiones e indicadores que son comprendidas como las tres (3) categorías del marco teórico del presente proyecto. En este marco se encuentra de manera secuencias el método y enfoque de investigación, el tipo de población, el tipo de muestra, la muestra definida, los instrumentos y técnicas de recolección de datos para la obtención de los resultados.</p> <p>El cuarto capítulo ha sido dedicado para el análisis de los resultados y datos encontrados mediante las técnicas implementadas, en donde se expone a través de un ejercicio de tabulación y un informe infográfica los registros obtenidos en cada instrumento aplicado. Posterior al análisis, se ha realizado una discusión en donde se confronta los hallazgos encontrados con los antecedentes más importantes detectados y los elementos teóricos más representativos. Finalmente, se ha redactado las conclusiones, acompañadas de los referentes teóricos y los respectivos anexos del proyecto.</p>
<b>Metodología</b>	<p>La metodología de este proyecto ha sido edificada mediante el modelo método mixto, el cual ha sido enfatizado hacia el modelo de desarrollo de instrumentos. Este modelo recolecta la información y los datos del proyecto mediante una serie de instrumento cuantitativo elaborado por técnica de guía de preguntas, también comprendido como cuestionario que han sido formados a partir de un modelo de escala de Likert de frecuencia y aceptación, los cuales serán analizados e interpretados por un lenguaje cualitativo.</p> <p>Para la identificación de la problemática planteada, se ha dispuesto una serie de observaciones acompañadas de una estrategia de grupo focal y una técnica de campo que ha permitido definir los factores causales del problema inscrito a partir de la experiencia de los sujetos involucrados</p> <p>Los instrumentos de esta investigación han sido distribuidos en 3 momentos diferentes:</p> <p>Momento inicial: Este primer momento ha sido dedicado para el reconocimiento de deficiencia de la competencia dialógica en la muestra seleccionada.</p>

---

---

Momento intermedio: En este segundo momento se ha identificado los factores pedagógicos que impiden el desarrollo de la competencia dialógica.

Momento final: para este último momento, se ha analizado el mejoramiento de las habilidades dialógicas encontrados en las actividades de gamificación.

---

**Conclusiones** En el momento inicial, los hallazgos han señalado que en el área de filosofía existe un gran vacío pedagógico hacia la construcción de la competencia dialógica, lo que se produce de acuerdo con los resultados, por la ausencia de actividades y estrategias de enseñanza que enfatizan su eje central en fortalecer la argumentación oral para los discursos orales y las sustentaciones académicas. Así mismo, se ha reflejado por medio de las observaciones realizadas, que los estudiantes tienen una baja capacidad de transformar sus pensamientos e ideas textuales en discusiones, exposiciones y otros trabajos que exigen por su naturaleza una comunicación y un dialogo oral, reflexivo y analítico.

Con este mismo sentido, en el momento intermedio se ha evidenciado en los registros obtenidos que existen elementos pedagógicos que obstruyen el desarrollo continuo de una participación voluntaria y un interés adecuado por parte de los estudiantes en ser parte activa de clase de filosofía, por ende, es posible inferir que existe una enseñanza pasiva en las clases que no permite que los estudiantes se involucren a través del lenguaje oral en las temáticas impuestas, lo cual resulta un obstáculo que imposibilita la adquisición de las habilidades dialógicas que conforman parte de una competencia dialógica.

En última instancia, en el momento final fue posible reconocer mediante los datos obtenidos que, gracias a las actividades de gamificación integradas en las clases de filosofía, se ha reflejado un aumento significativo en cinco (5) habilidades dialógicas distribuidas uniformemente en cada actividad aplicada, lo cual determina que existe un fortalecimiento en la competencia dialógica en la muestra seleccionada, por tal motivo, se ha dado respuesta directa a la pregunta problemática y la hipótesis definida en este proyecto.

---

**Referencias** Avendaño, L. (2021). Construcción del Pensamiento Crítico en la Filosofía a Través de la Gamificación en Estudiantes del Grado 10º. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/47b1d5da-d2f4-4824-90a0-bf9ce9c8cab9>

Dalila, A. y Aguirre, R. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. [scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf](https://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf)

Gaitán, C., López, E., y Salazar, W. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Revolución educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Pedagogicas\\_Filosofia\\_en\\_Educacion\\_Media.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf).

Galvis, M. y Patricia, P. (2017). Didáctica para la enseñanza de la Filosofía en estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral de Bucaramanga, para el desarrollo del pensamiento crítico. Universidad Santo Tomas. <http://hdl.handle.net/11634/10085>

Lozano, N. (2020, 4 de febrero). La gamificación no solo es digital. <https://www.youtube.com/watch?v=hguzDJZs2Q4>

---

---

**Anexos**

Para evidenciar los registros y las actividades de gamificación realizadas, este proyecto cuenta con una serie de anexos categorizados desde el Anexo A hasta el Anexo P, en donde se ha integrado los diferentes consentimientos informados de los estudiantes participantes y del coordinador académico de la institución como representante legal, las evidencias fotográficas de los estudiantes realizando las actividades, los premios físicos que se han otorgado en el proceso de la gamificación, y finalmente, una serie de enlaces que direccionan al lector a una carpeta drive que contiene todos los formatos de encuestas diligenciados por los participantes durante el desarrollo de la investigación.

---

## Tabla de contenido

Introducción .....	15
Planteamiento del problema.....	18
Justificación .....	21
Objetivos.....	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	23
Marco referencial .....	24
Antecedentes de la investigación .....	24
Antecedentes departamentales.....	24
Antecedentes nacionales .....	27
Antecedentes internacionales .....	31
Marco conceptual.....	32
Competencia Dialógica .....	34
Competencia comunicativa .....	35
Gamificación .....	36
Didáctica .....	37
Filosofía .....	37
Aprendizaje dialógico .....	38

Marco teórico .....	39
Teorías de la dialógica .....	39
Teorías de la competencia comunicativa .....	41
La dialógica en la enseñanza filosófica .....	44
Distinción teórica entre gamificación y ABJ .....	46
Diseño metodológico.....	51
Enfoque de la investigación .....	51
Tipo de investigación.....	51
Técnica de investigación .....	52
Hipótesis .....	53
Variables .....	54
Operacionalización de las variables .....	54
Fases del proyecto .....	56
Cronograma .....	57
Campo de investigación .....	58
Población .....	58
Análisis de la población .....	59
Criterios de elegibilidad .....	60
Tipo de muestra.....	60
Muestra .....	61
Consideraciones éticas.....	61

Instrumentos de recolección de datos .....	62
Objetivos de la técnica de encuesta .....	63
Formatos de instrumentos de recolección de datos.....	64
Actividades de gamificación .....	67
Técnica de análisis de datos .....	73
Resultados de la investigación.....	75
Momento inicial.....	75
Momento intermedio.....	79
Momento final.....	84
Discusión .....	88
Conclusiones .....	95
Recomendaciones .....	98
Referencias bibliográficas .....	100

### Lista de tablas

Tabla 1. <i>Lista de variables, dimensiones e indicadores</i> .....	54
Tabla 2. <i>Diseño de cronograma</i> .....	56
Tabla 3. <i>Valores específicos de estudiantes por grado</i> .....	58
Tabla 4. <i>Valor diferenciador entre población finita y la muestra</i> .....	60
Tabla 5. <i>Características de los instrumentos para la recolección de datos</i> .....	62
Tabla 6. <i>Formato de encuesta de reconocimiento</i> .....	64
Tabla 7. <i>Formato para la identificación de las problemáticas metodológica</i> .....	65
Tabla 8. <i>Formato de medición de los resultados de las habilidades dialógicas</i> .....	66
Tabla 9. <i>Actividades de gamificación</i> .....	67
Tabla 10. <i>Registros de la encuesta 1°</i> .....	75
Tabla 11. <i>Representación gráfica y análisis de los resultados de la encuesta 1°</i> .....	76
Tabla 12. <i>Registros de la encuesta 2°</i> .....	79
Tabla 13. <i>Representación gráfica y análisis de los resultados de la encuesta 2°</i> .....	80
Tabla 14. <i>Registros de la encuesta 3°</i> .....	83
Tabla 15. <i>Representación gráfica y análisis de los resultados de la encuesta 3°</i> .....	84
Tabla 16. <i>Cuadro comparativo del fortalecimiento de las habilidades más desarrolladas y menos desarrolladas en las actividades</i> .....	86

### Lista de figuras

Figura 1. <i>Árbol de problemas</i> .....	19
Figura 2. <i>Modelo de desarrollo de instrumento del enfoque mixto</i> .....	52

### Lista de Anexos

Anexo A. Consentimiento informado diligenciado por el representante legal de la institución .	104
Anexo B. Consentimientos informados individuales diligenciados .....	104
Anexo C. Evidencia fotográfica del grupo focal .....	109
Anexo D. Evidencia fotográfica de la organización de la mini obra.....	109
Anexo E. Evidencia fotográfica de los líderes exponiendo los discursos con las figuras retóricas .....	109
Anexo F. Evidencia fotográfica del líder tomando la lectura de un libro filosófico .....	109
Anexo G. Evidencia fotográfica de los estudiantes realizando la actividad de discusión de parejas.....	110
Anexo H. Evidencia fotográfica de estudiantes diligenciando las encuestas.....	110
Anexo I. Fotografía grupal.....	111
Anexo J. Recompensa del libro Leviatán de Thomas Hobbes.....	111
Anexo K. Recompensa del libro de Drácula .....	112
Anexo L. Recompensa del libro de la muerte de Iván Ilich .....	112
Anexo M. Recompensa del incentivo de dulce .....	112
Anexo N. Evidencias individuales del diligenciamiento de la encuesta 1°.....	113
Anexo O. Evidencias individuales del diligenciamiento de la encuesta 2° .....	113
Anexo P. Evidencias individuales del diligenciamiento de la encuesta 3°.....	113

## Introducción

El proyecto investigativo que se encuentra inscrito en la sucesión lógica de las siguientes páginas, es el producto de un trabajo bajo la línea de investigación definida como “Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje” de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en donde se expresa como generalidad de investigación la necesidad de fortalecer competencias comunicativas orales en cada uno de los niveles de la educación mediante estrategias didácticas. Esta línea manifiesta el interés de desarrollar habilidades dialógicas que sean instrumentadas en el ejercicio reflexivo, crítico y analítico de una sociedad educativa, esto con el propósito de construir practicas discursivas impulsadas por la pedagogía y desarrolladas en situaciones socio-reales que se presentan en el ámbito social, educativo y laboral en el cual se desenvuelve y se proyecta el individuo.

Este proyecto se encuentra distribuido por los siguientes momentos secuenciales: En el primer lugar, se ha identificado una problemática, se ha delimitado un conflicto y se ha construido una serie de objetivos. De igual forma, se ha realizado una minuciosa investigación de los últimos 10 años en correlación con la problemática determinada, así mismo, se han establecido las principales aportaciones teóricas mediante un marco referencial que sostiene cada uno de los elementos conceptuales del proyecto. Acto seguido, se ha propuesto una metodología que permitirá ofrecer un análisis de profundidad sobre los elementos causales que se han desarrollado en el problema planteado. Finalmente, el último momento ha sido dedicado para el análisis, la discusión y la conclusión de los resultados obtenidos de la investigación.

El objetivo de este proyecto reside en fortalecer la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía desde la gamificación en el grado decimo a través de una metodología mixta construida mediante un proceso de observación y análisis, la cual será acompañada por una serie de instrumentos físicos de carácter cuantitativos donde se pretende

mejorar cinco (5) habilidades dialógicas y visualizar las falencias pedagógicas mediante la experiencia de los estudiantes, por tal motivo, esta metodología busca dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos de este proyecto que responden directamente a la problemática didáctica planteada y suscrita dentro de la dimensión de la competencia dialógica en el área de filosofía de Institución Centro de Comercio, institución que será comprendida a partir de ahora por su abreviación oficial: CEDECO.

La problemática de este proyecto es analizada mediante un árbol de problemas que ha sido elaborado como fruto de una serie de observaciones realizadas en un periodo de practica pedagógica en la institución, en donde fue posible reconocer conflictos que afectaban el uso de las habilidades dialógicas en los estudiantes y su apreciación por la asignatura de filosofía.

El enfoque mixto de este proyecto es formulado mediante una tipología comprendida como investigación y acción participa o IAP, apoyada a partir de una estrategia de grupo focal y una técnica de campo que permitirá interiorizar el fenómeno estudiado por medio de espacios dedicados al dialogo y a la interacción directa de los principales sujetos involucrados, lo cual significará una mayor profundización para el investigador con la problemática planteada. La combinación apropiada del IAP, grupo focal, técnica de campo, los instrumentos cuantitativos y la interpretación cualitativa del fenómeno son insumos que se aplicarán para acercar la investigación a la esencia más cerca del conflicto, puesto que, este proyecto no simplemente pretende analizar un núcleo problémico, sino también, busca contribuir de manera paralela a la educación filosófica de la institución CEDECO y a las habilidades dialógica de los estudiantes, fortaleciendo tanto la enseñanza, como el aprendizaje, el desarrollo personal y colectivo de la argumentación oral.

Cada etapa categorizada sistemáticamente en este proyecto procura realizar una inmersión dentro de la clase de filosofía de la institución CEDECO, en donde se ejerce de manera cotidiana las diferentes temáticas filosóficas inscritas en el plan curricular de la

institución, el cual comprende la competencia dialógica como una habilidad fundamental para el desarrollo personal y educativo de los estudiantes. La investigación de este proyecto tiene el propósito de construir y dar respuesta a una hipótesis a partir de los registros obtenidos en la investigación, esta hipótesis ha sido diseñada mediante las dos principales dimensiones que caracterizan este trabajo: la competencia dialógica y la gamificación. Estas dimensiones han sido formuladas en correspondencia con la hipótesis planteada, como variables de tipo independiente, dependiente e intervinientes. La función de estas variables reside en clarificar los elementos que se buscarán fortalecer, la forma en cómo se pretenderá hacerlo y los factores que pueden que obstaculizar este proceso.

Finalmente, el análisis de los registros obtenidos de la investigación, los datos serán distribuidos en tres (3) momentos: momento inicial, momento intermedio y momento final. Para lograr ello, se ha propuesto un ejercicio de tabulación acompañado de un informe infográfico en donde se expresarán los resultados adquiridos mediante los instrumentos de recolección de datos pensados para el reconocimiento de profundidad del fenómeno, este ejercicio busca interpretar de manera cualitativa los datos expresados en lenguaje numérico inscritos en la tabulación.

### **Planteamiento del problema**

Por medio de una serie de diálogos y observaciones realizadas durante un periodo de 6 meses de practica pedagógica en la Institución CEDECO, fue posible identificar falencias en la metodología de la enseñanza integrada en las clases de filosofía, las cuales afectaban directamente al uso apropiado de la dialógica en la discusión, sustentación y exposiciones filosóficas en los estudiantes. Este factor ha producido como segunda medida, un impacto en la apreciación por parte de los estudiantes de decimo hacia la asignatura, agregando a ello, una actitud desinteresada y de rechazo por parte del alumnado hacia el pensar y expresarse de manera oral, critica, elocuente y reflexiva en las clases de filosofía.

Las metodologías y los modelos de aprendizaje integrados en esta asignatura han desembocado una inatención en los estudiantes de educación media; definiéndola como una materia aburrida, llena de historia y sin una precisa comprensión, sumando a esto, el desconocimiento que poseen sobre cómo convertir el pensamiento crítico y las ideas textuales en un lenguaje oral y cómo interpretar sus realidades desde una mirada reflexiva. Todo este conflicto ha ocasionado una indiferencia que se refleja en las actitudes del alumnado. Estas actitudes se han manifestado en su desinterés, su poca atención a las temáticas, en la ausencia de la concentración en las actividades y su poca participación en las misma. De igual manera, esta problemática se visualiza en la baja capacidad discursiva que tienen los estudiantes en las competencias de debates y las actividades que requieran un uso técnico de las palabras en la práctica oral.

Este comportamiento en clase ha sido profundizado y estudiado mediante una serie de diálogos con los estudiantes, en donde se les preguntó el motivo, la causa y razón de su actitudes desapegadas en la asignatura de filosofía, los cuales respondieron de manera generalizada que la estrategia implementada en el aula no provocaba en ellos un interés

motivacional en hacer parte activa en las clases, sino por el contrario, afirmaban que las clases poseían un gran vacío didáctico que desarrollaba en ellos una idea soporífera de la filosofía.

Esta idea poco llamativa de la filosofía por parte del alumnado genera una carencia de habilidades comunicativas que impiden que los estudiantes puedan expresarse de manera idónea en sus clases de filosofía.

En este sentido, nace la necesidad de analizar que metodologías pueden promover adecuadamente la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía, y del mismo modo, es imprescindible investigar qué estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden enriquecer las clases hacia una pedagogía significativa, esto con el propósito fortalecer la competencia dialógica a partir de una estrategia didáctica que rescate el interés, la atención y la participación activa por parte del alumnado, optimizando de esta forma las habilidades discursivas y argumentativas en la enseñanza de la filosofía.

### **Árbol de problemas**

A continuación, se presentará el diseño de un árbol de problemas que ha sido formulado a partir de 3 falencias metodológicas que han obstaculizado el desarrollo adecuado de la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía. Estas tres falencias se clasifican en: Falencia en la metodología de aprendizaje, falencia en la metodología de enseñanza y ausencia de actividades que fortalezcan la práctica discursiva en las clases de filosofía.

La delimitación de las siguientes 3 falencias ha sido definida mediante un proceso de observación en las clases de filosofía de la institución CEDECO, y corroboradas mediante una técnica de investigación de encuesta que ha sido aplicada a los estudiantes de grado decimo.

Figura 1. *Árbol de problemas*

Fuente: Elaboración propia

**Pregunta problemática**

¿Cómo fortalecer la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía, a través de la gamificación en los estudiantes de decimo grado de la institución CEDECO de Piedecuesta, Santander?

## Justificación

Los motivos que incentivan el desarrollo de la presente investigación consisten en fortalecer la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía a partir de la estrategia de gamificación, esto con la intencionalidad de promover la participación activa de los estudiantes, involucrando a estos al proceso de aprendizaje como sujetos participativos en la construcción de sus saberes. Es de recordar que la gamificación permite trasladar "la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos" (Gaitán, 2013, p. 2).

Esta investigación puede significar una contribución a la formación de una enseñanza-aprendizaje dialógico en la institución CEDECO, con el objetivo de acercar a los estudiantes al fortalecimiento de las habilidades orales de reflexión y análisis de la asignatura, todo ello, construido a partir de un modelo dinámico de actividades.

Este análisis pretende identificar las ventajas que puede ofrecer la gamificación en la enseñanza y el refuerzo de las practicas discursivas y la argumentación oral como competencias. El éxito de este diseño corresponderá al objetivo mismo de la gamificación, el cual consiste en "motivar a los alumnos, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación, utilizando una serie de técnicas mecánicas y dinámicas extrapoladas de los juegos." (Gaitán, 2013, p. 2).

Para lograr esto, en primera instancia se debe discernir entre las posibles amenazas y oportunidades que esta estrategia pueda ofrecer en la educación, y a esto, Borrás (2015) sostiene que es imprescindible entender la "diferencia entre juego y jugar, pues el primero implica un sistema explícito de reglas que guían a los usuarios hacia metas discretas y

resultados, es por lo tanto algo cerrado con una estructura." (p.4). Mientras que el segundo, implica un comportamiento llevado hacia el placer sin metas trazadas fuera de la diversión.

El enfoque de este ejercicio comprendido como investigativo de acción y participación (IAP), permitirá involucrar a los estudiantes y al investigador en el proceso del proyecto, lo cual aumentará el porcentaje de obtener una mejor participación en las actividades desarrolladas y en los instrumentos aplicados, puesto que la IAP, según Balcázar (2003), promueve "la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas" (p. 3).

La competencia dialógica ha sido señalada en este proyecto como aquel componente que contribuirá en las habilidades dialógicas y en aquellas actividades de sustentación de trabajos, proyectos, exposiciones filosóficas y actividades de confrontación que se presenten en la enseñanza de la filosofía, es por ello, que se debe reconocer que la educación filosófica "debe permitir que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas" (Gaitán et al., 2010, p. 26).

Finalmente, el modelo de desarrollo de instrumentos mixtos aplicados para el registro de los datos, hallazgos y resultados obtenidos, ampliarán la posibilidad de analizar las causas, las consecuencias y los efectos que se desarrollan en la problemática planteado, por tal motivo, los instrumentos han sido pensados en un enfoque cuantitativo de carácter físico, mientras que la interpretación y análisis ha sido aplicada a través de un modelo cualitativo que permitirá direccionar la investigación por medio de las experiencias de los estudiantes hacia el núcleo problémico y la hipótesis definida.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía desde la gamificación en el grado decimo de la institución CEDECO.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las falencias metodológicas que obstruyen el desarrollo de la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía de la institución CEDECO.

Determinar cómo las actividades construidas desde la gamificación pueden promover las habilidades dialógicas en los estudiantes.

Contribuir al mejoramiento de las habilidades dialógicas de los estudiantes de la Institución CEDECO.

## Marco referencial

### Antecedentes de la investigación

Las diferentes universidades de Colombia de carácter público y privado, las universidades del continente americano y europeo, junto con las facultades de humanidades y escuelas de aprendizaje que las conforman, han dedicado sus esfuerzos por integrar modelos pedagógicos atractivos en el área de filosofía de la educación media como un intento por desalinear el neologismo contemporáneo que se ha ocasionado en las últimas décadas hacia la filosofía como asignatura y hacia sus competencias curriculares. Estos esfuerzos han sido registrados en investigaciones científicas de carácter pedagógico que han sido publicados para el mejoramiento de la filosofía.

Estas investigaciones serán analizadas como referentes de apoyo para este proyecto, por ende, se examinará a continuación las investigaciones que se han realizado frente a la implementación de la gamificación en la enseñanza de la filosofía y sus resultados obtenidos hacia el mejoramiento de la competencia dialógica de los últimos diez (10) años. El orden de estos referentes será llevado a cabo desde estudios departamentales, nacionales e internacionales.

### Antecedentes departamentales

A nivel departamental, en la ciudad Bucaramanga, Galvis (2017) diseñó un estudio de investigación denominado: *Didáctica para la enseñanza de la Filosofía en estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral*, con la Universidad Santo Tomás de Aquino. En este estudio se analizaron los principales elementos que pueden promover una educación filosófica a partir de un modelo constructivista, esto, partiendo desde la problemática de la información en masa que es adquirida por los estudiantes en las plataformas de internet, provocando un acumulación de información inapropiado y no significativa en los estudiantes (p. 10), lo que cual produce

facilidades el uso del pensamiento crítico por la gran facilidad de obtener información en esta era tecnológica.

En los resultados concluidos por Galvis (2017), fue evidente reconocer una gran falencia en la integración de la didáctica que involucre el pensamiento crítico y vitalice las clases de filosofía hacia el interés en los estudiantes, por tal motivo, se encuentra la necesidad de implementar un modelo atractivo que consolide las habilidades analíticas individuales de los estudiantes, esto con el propósito de construir una empatía en situaciones sociales, de formar una interpretación crítica hacia escenarios académicos, a adquirir sentido de pertenencia y entre otros comportamiento que produce el buen uso del pensamiento crítico.

Continuando con el sector geográfico de Bucaramanga, es posible hallar investigaciones pedagógicas hacia la filosofía, esta vez, en autoría de Mantilla (2016), quien analizó: *Los métodos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del grado noveno del Instituto Santa Teresita*. En esta investigación se ha sustentado la contribución hacia la enseñanza de la filosofía de los siguientes métodos: Exposición filosófica, la interrogación didáctica, la lectura y comentario de texto, análisis lingüístico, fenomenológico-crítico y el estudio dirigido. (Mantilla, 2016, p.52).

De acuerdo con las observaciones realizadas por Mantilla (2016), cada uno de estos métodos enriqueció una competencia en específico: La competencia del pensamiento crítico, la competencia dialógica y la competencia lectora. (p.53). Sus resultados en relación con la competencia dialógica, han demostrado que las actividades de exposiciones filosóficas permitan promover las habilidades de comunicación en los estudiantes, formando en ellos la disposición de resolver problemas mediante el dialogo y la capacidad de expresar sus pensamientos críticos de manera oral.

Por otro lado, a nivel departamental, en la ciudad de Pamplona, la Universidad de Pamplona en compañía de la asociación de Cuaderno de Filosofía Latinoamérica, con la autoría de Campo et al., (2021) publicaron el análisis de la investigación definida como: *Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso provincia de Pamplona*, partiendo desde la premisa: “¿cómo los profesores los colegios de la zona Pamplona enseñan filosofía en el Norte de Santander?” (p.2).

Campo et al., (2021), han establecido que es necesario incorporar una formación y aptitud investigativa en los docentes de filosofía que los habilite a ser profesionales competentes en el are de filosofía, generando actividades que inicien desde una realidad local y nacional en un contexto colombiano, integrando el estudio de la ética y la aplicación del pensamiento crítico hacia la enseñanza propia del filosofar (p.20).

De igual manera, Macias (2017) realizó un estudio denominado como: *Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander*, en la cual indagó hacia las ventajas de la pedagogía en el desarrollo de la competencia de la lectura critica en la filosofía.

En sus hallazgos, Macias (2017) ha manifestado que la enseñanza de la filosofía debe contener ejercicios que guíen a los estudiantes hacia una comprensión de contenidos significativos en la lectura, pero estos deben contener características tanto de contenido teóricos como contenidos prácticos llamativos para el alumnado, involucrando contextos sociales que promuevan los hábitos de lectura y pensamiento crítico-analítico. (p.15). De esta manera, transformando la enseñanza de la filosofía hacia una lectura de la realidad.

En el mismo departamento de Santander, pero esta vez en el municipio de San Gil, Diaz (2020) de la Universidad Santo Tomas de Aquino, Investigó sobre el *aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en educación media*, en el Liceo Superior

Rafael Pombo en el grado décimo, en donde se ha integrado una perspectiva interdisciplinar que se fundamentó en 3 elementos: Filosofía, pedagogía y psicología, esto, a partir de la identificación de los problemas que poseían los estudiantes al expresar sus ideas de manera argumentativa y discursiva en las temáticas de la asignatura de filosofía (p.23).

Díaz (2022), en sus resultados ha concluido a diferencia de Campo et al (2021), que la aptitud investigativa no debe integrarse plenamente en el profesorado, sino también, en los propios estudiantes, sostenido que, la manera más idónea que llevar la realidad social a los temarios de filosofía, es fomentando la investigación social en los estudiantes, esto con el propósito de construir a partir de la investigación el pensamiento crítico. (p.25).

### **Antecedentes nacionales**

A nivel nacional, en el municipio de Bello, Antioquia, se realizó una investigación gestionada por la Universidad de Santander (UNDES) bajo la autoría de Avendaño (2021), definida como: *Construcción del pensamiento crítico en la filosofía a través de la gamificación en estudiantes del grado 10º*, quien propuso un modelo de gamificación integrado por las TIC's para fortalecer el pensamiento crítico. Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Hernán Villa Baena, su fin último consistía en fortalecer la competencia de pensamiento crítico a través de una plataforma de videojuego por medio de la gamificación.

Los resultados obtenidos por Avendaño (2018), contribuyeron en gran medida en motivar a los estudiantes de grado decimo hacia el pensar de manera crítica en situaciones concretas del trasfondo del video juego, en donde fue posible evidenciar un incremento en la dimensión dialógica de los estudiantes por la necesidad natural de comunicación que tuvieron los estudiantes para la culminación de las actividades del juego. (p.30).

Así mismo, en el noroeste de Cundinamarca, en la región Valle de Ubaté, en la Institución Educativa Departamental Divino Salvador de Cucunubá, Nova (2020), ha analizado:

*La enseñanza de la filosofía y desarrollo del pensamiento crítico en la secundaria*, como su proyecto de investigación. En él se ha intentado reforzar (al igual que Mantilla, 2016) la competencia del pensamiento crítico inscrita por el Ministerio de Educación de Colombia en los estándares curriculares de la filosofía.

Nova (2020), ha defendido la idea de la ausencia de autonomía en los estudiantes que desemboca la falta de capacidad de pensamiento crítico, teniendo en cuenta este núcleo problemático (el cual se presenta en las demás competencias previamente mencionadas). En respuesta a esta falta de autonomía, Nova ha propuesto una reestructura del modelo pedagógico de filosofía que apunte hacia “el aprendizaje con base en las experiencias y reflexiones de los estudiantes” (p.99), esto con el fin último de obtener ventajas de un modelo de introspección aplicado a la educación que promueva la autonomía y el pensar crítico en los estudiantes.

En sus investigaciones, Nova (2020) ha determinado que las actividades filosóficas inclinadas hacia la autonomía del pensar críticamente han contribuido a que los estudiantes puedan desarrollar una aptitud reflexivas alejadas de los prejuicios que se desenvuelven en la sociedad, tales como la misma idea de un grupo social que ha sido construida por un solo individuo, pero promovida y defendida por todos.

Con este mismo propósito, en el departamento de Boyacá, en el municipio de Chiquinquirá, Ruiz (2019) trabajó una investigación dirigida hacia: *EPAS: Una estrategia pedagógica para la generación de aprendizajes significativos en el área de filosofía en los estudiantes de grado undécimo del colegio de la presentación Ubaté*. La autora parte (al igual que Macias, 2017), desde el núcleo problémico de cómo generar una estrategia pedagógica que sostenga un aprendizaje significativo, no obstante, dirige su atención hacia la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Este enfoque personal y social hacia la vida del estudiante permite contribuir hacia el crecimiento como individuo del estudiante, y la manera en cómo este se traza su futuro a partir de una mirada crítica de la realidad. Ruiz (2019), defiende la idea de impartir un modelo que le sentido práctico a la filosofía en la vida humana, afirmando que este modelo debe permitirle al estudiante poder enfrentar situaciones adversas que se presentarán en su trayectoria como ciudadano y como persona. (p.15).

Enfocando el estudio de la literatura hacia la gamificación: En Bogotá, Colombia, Hincapié (2021) realizó una investigación sobre *el Diseño de un videojuego como estrategia de enseñanza dentro de la gamificación que enseñe la vanguardia del surrealismo a niños de quinto grado*, el cual fue publicado en la Universidad Santo Tomas de Aquino. El interés de este proyecto consistió en promover una enseñanza de la historia del arte sustentada por la gamificación para niños y a adolescentes. Hincapié (2021) propuso un videojuego que pueda ser adoptado dentro del temario de la historia del arte (haciendo énfasis en el surrealismo clásico), esto con el objetivo de facilitar los elementos teóricos e históricos de la asignatura, por medio de animaciones e interacciones. (p.13)

Los resultados de la investigación obtenidos por Hincapié (2021), permitieron desarrollar una autonomía por parte de los estudiantes hacia la construcción de sus propios conocimiento, dado que los estudiante tenían la responsabilidad de cumplir tareas específicas de manera individual, pero también de manera colaborativo, así mismo, permitió que los estudiantes pudieran reflexionar mediante el dialogo con otros compañeros sobre que es la realidad del arte, promoviendo de esta manera un impacto en el fortalecimiento del lenguaje oral y la expresión artística mediante la discusión, es decir, la competencia dialógica. (p,59).

Así mismo, en el municipio de Palmira, Sandoval (2020) formuló en sus investigaciones un *"Diseño de una estrategia de aprendizaje significativa basada en los videojuegos educativos sobre deberes escolares"*. Este estudio nació desde la premisa definida como la "incidencia

negativa de incumplimiento de los deberes escolares [...] en el rendimiento académico y en la construcción de competencias ciudadanas". (Sandoval, 2020, p.9). Esta premisa se establecía como problemática en la institución en donde se realizó la investigación, y como resolución a esto, Sandoval (2020) propuso un modelo de gamificación.

En las conclusiones obtenidas por Sandoval (2020), se ha manifestado que la integración de "el uso de un videojuego educativo y actividades en valores como la responsabilidad, el autocontrol, el respeto a la autoridad y las normas" (p.9), permitieron que los estudiantes adoptarán actitudes depuestas hacia el reflexionamiento de los deberes escolares. De acuerdo con Sandoval (2020), la implementación de estrategias de videojuegos ha contribuido para formar los valores personales de los estudiantes, dado que las exigencias requeridas en las dinámicas integradas se han construido para que los estudiantes puedan reconocer la importancia del respeto hacia las normas y sus deberes. (p.26).

Por otro lado, en la ciudad de Medellín, Higuita (2018), mediante una investigación examinó *El uso comprensivo del conocimiento científico mediante la gamificación*. A través de un enfoque cualitativo, este trabajo analizó las aportaciones que pueden darse desde una estrategia de gamificación planificada para optimizar la comprensión del conocimiento científico en la enseñanza de ecosistema en estudiantes de grado quinto de la Institución José Antonio Galán.

De acuerdo con Higuita (2018), en su investigación fue posible demostrar que "el diseño de la estrategia de la gamificación en el aula, [...] es efectiva en la medida que permite incrementar la motivación, la expectativa de logro y el esfuerzo del estudiante para mejorar la comprensión del conocimiento científico." (p.10). Sus resultados permitieron que los estudiantes pudiesen adoptar habilidades competentes de comprensión, discusión y dialogo para la construcción del conocimiento científico.

Continuando con la ciudad de Medellín, Vallejo (2019) ha realizado estudios sobre la *integración del pensamiento crítico y discurso oral en estudiantes de grado octavo de la Institución educativa Manuel Uribe Ángel de la ciudad de Medellín*. Vallejo (2019) ha afirmado en su estudio que existe un temor por expresar los pensamientos, ideas y emociones de forma oral y publica en sus estudiantes, este factor ha representado una baja capacidad en los discursos orales y un rendimiento en decadencia de los trabajos orales de los alumnos. (p.13). Para fortalecer esta capacidad, Vallejo (2019) ha sostenido que es necesario contar con elementos verbales y no verbales en el aula de clase que permitan que los estudiantes instrumentalicen estos elementos para orientar y apoyar sus habilidades de comunicación.

### **Antecedentes internacionales**

Ampliando el horizonte investigativo a nivel internacional, En Ecuador, Guayaquil, Coello y Gavilanes (2019) realizaron una investigación bajo el título de: *La gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje significativo. diseño de aplicación lúdica*. Esta investigación ha propuesto una mirada similar hacia el estudio formulado Avendaño (2021), quien ha integrado adicionalmente la teoría de la gamificación para promover las competencias filosófica, sin embargo, lo que Coello y Gavilanes (2019) establecieron en su proyecto, aborda una gamificación enfocada hacia el lenguaje en la asignatura de lengua y literatura.

Los resultados obtenidos por los autores presentan gran importancia en relación hacia la competencia comunicativa de la filosofía, la cual se fundamenta en las habilidades orales de los estudiantes, en este sentido, los datos concluidos por Coello y Gavilanes (2019), han indicado que la gamificación como estrategia permitió incrementar la motivación y el interés en las actividades en clases, fortaleciendo la dialogo en los estudiantes (p.80) , así como lo ha establecido también Luis Avendaño (2018) en sus investigación de integración de la gamificación en la filosofía.

En segunda instancia, en la Universidad de Cuenca (UCUENCA), en Ecuador, Quizhpi & Vergara (2022) plantearon el problema motivacional que existe en el área de filosofía, en donde a partir de la premisa de: cómo promover el hábito lector a través de la gamificación, diseñaron una investigación bajo el título de: *La gamificación: un proceso eficaz de mediación lectora para estudiantes de EGB superior* (2022).

En sus resultados demostraron la confirmación de su tesis, la cual afirmaba la posibilidad de promover el gusto de la lectura como ejercicio cotidiano en los estudiantes mediante actividades construida desde la gamificación, teoría que permitió que los estudiantes adoptaran una aptitud académica interesada y placentera hacia las actividades de lectura en la filosofía. (Quizhpi y Vergara, 2022, p. 63).

En tercera instancia, Malvasi y Moreno (2022) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, realizaron un estudio de profundización sobre las percepciones de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas, en donde pretendían examinar el impacto de la gamificación aplicado como estrategia didáctica en la asignatura de matemáticas de las escuelas de nivel secundario de Italia.

En los frutos de la investigación de Malvasi y Moreno (2022), se ha recopilado un factor sustancial respecto hacia a los maestros y la necesidad de integrar este tipo de estrategias gamificadoras en el aula, en donde afirma que “el equipo docente manifiesta un escaso conocimiento sobre la gamificación y las oportunidades que ofrece a su ejercicio profesional. Sostienen no abordar la gamificación en sus planteamientos por la falta de tiempo, las horas de dedicación que supone” (p. 14).

Con este mismo sentido, Reyes (2022) de la Universidad Autónoma de Yucatán, en México, ha indagado sobre la "Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea". En este estudio se propuso “conocer el efecto de estas estrategias que son cada vez más utilizadas en

los contextos educativos a distancia" (p.3) con el propósito de reconocer los elementos permiten la participación y acción colaborativa en los estudiantes que interiorizan en una educación a distancia. Los resultados determinados por Reyes (2022), han apostado hacia las habilidades de interpretación, apoyo de los compañeros, apoyo del tutor, interactividad, pensamiento reflexivo y relevancia (p.7), como los elementos que posibilitan la adecuada integración de actividades de gamificación en los espacios virtuales.

La Universidad de Murcia, en España, diseñaron una investigación sobre el Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista bajo la autoría de Guzmán et al (2013). El propósito de la investigación consistió en analizar los componentes que pueden desarrollarse mediante un ejercicio de argumentación fundado por el dialogo en herramientas digitales. En los resultados obtenidos, Guzmán (2013) ha sostenido que:

“Desde la visión que ofrece el enfoque de competencias, se observa que una competencia importante por promover es la argumentativa. Esta importancia radica en que, a partir de ella, los estudiantes en formación aprenden a fundamentar sus puntos de vista o a refutar ideas que les parecen incorrectas o incompatibles con su pensamiento, como producto del beneficio directo que les da el entendimiento de un lenguaje científico.” (Guzmán, 2013, p. 8).

### **Conclusiones del estado del arte**

Tras realizar un estudio de los últimos diez (10) años frente a las investigaciones que se han realizado respecto a la dimensión de la competencia dialógica, la enseñanza de la filosofía y la gamificación, se ha concluido que no se han obtenido registros de estudios que centralicen su eje de investigación en el desarrollo de la competencia dialógica del área de filosofía a través de la gamificación. Esto se puede producirse por el neologismo que se ha promovido en la educación media y superior hacia la filosofía, entendida como una asignatura sin ninguna aportación hacia el mundo laboral, industrial y empresarial que hoy se presenta como

hegemonía en la vida ocupacional de los ciudadanos en los países desarrollados y subdesarrollados. Así mismo, esta ausencia de estudios puede entenderse por la priorización que las investigaciones han tendido hacia la competencia del pensamiento crítico, dejando a un lado las aportaciones que la competencia dialógica pueda brindar hacia la enseñanza de la filosofía.

Además, es posible inferir que las falencias metodológicas y pedagógicas de esta asignatura a nivel nacional, han aportado para la construcción de un concepto soporífero que hoy en día se sigue manteniendo en los estudiantes frente a las temáticas filosóficas. Este concepto es entendido como un elemento poco atractivo y poco llamativo para los estudiantes que ha sido construido por la falta de actividades dinámicas en las clases.

Pese a que se ha reconocido un gran vacío hacia el fortalecimiento de la dialógica en el área educativa de filosofía, fue posible identificar diversos estudios que han analizado otras competencias de la filosofía, tales como el pensamiento crítico. De igual manera, fue posible reconocer que una gran gama de autores ha publicado trabajos enfocados hacia la interiorización de la gamificación en la filosofía, los cuales han obtenido como resultado un mejoramiento tanto en el pensamiento crítico y argumentativo, como las habilidades de discusión, comunicación e interacción de los estudiantes como consecuencia indirecta de las investigaciones.

### **Marco conceptual**

Los referentes conceptuales que se han articulado como elementos claves para esta investigación, se clasifican en el siguiente orden: En primer lugar, se sitúa la competencia dialógica y la comunicación, en donde se ha tomado como referencia a Bermúdez (2011); Gaitán et al (2010); Velasco & Gonzales (2008) y Burbules (1999). En segundo lugar, se encuentra la gamificación como estrategia de aprendizaje-enseñanza y la didáctica, los cuales han sido definidos a partir del pensamiento de Lozano (2020); Abreu et al (2017), Escribano

(2013) y Zichermann (2011). En último lugar, se sitúa el concepto de filosofía y el aprendizaje dialógico, los cuales han sido abordados bajo la mirada de Prieto & Duque (2009); Feinmann (2008), y Marías (1997).

### **Competencia dialógica**

Gaitán et al (2010) ha formulado dentro las orientaciones pedagógicas para la educación filosófica en Colombia, el concepto de dialógica como una habilidad de expresión oral. La dialógica es entendida como competencia que permite que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos en el aprendizaje, afirmando que "mediante la antigua práctica del diálogo filosófico se reconocen y se critican mutuamente las razones, las pretensiones de verdad, de validez y de autenticidad, posibilitando así el desempeño de la argumentación profunda y el pluralismo necesario para vivir la democracia." (p.33). Así mismo, citando a Burbules (1999), sostiene que:

"El ejercicio del filosofar consiste en una práctica comunicativa a través de la cual maestros y discípulos involucran razones, emociones y expectativas. El diálogo filosófico debe basarse en el desempeño de reconocer los contextos y el fundamento de las razones, así como de construir confianza entre los interlocutores" (Burbules, 1999, citado por Gaitán et al., 2010, p.33).

Respecto a la dialógica transformada como enseñanza educativa, Velasco & Gonzales (2008) la establecen como "una interacción marcada por una estructuración dialógica, incluyendo turnos de actuación o mediación equitativos, discusión continua de contenidos, cuestionamientos, discusión de opiniones, [...] resolución de problemas en el aula, discusión de dilemas hipotéticos, reales y semi-reales, etc." (p.8).

### **Competencia comunicativa**

Bermúdez (2011) define a la competencia comunicativa como "una noción que surge en el seno de la lingüística, pero con el tiempo se ha convertido en objeto de estudio de varias

disciplinas que la han abordado desde sus perspectivas, llegando incluso a reunirse para hacer análisis integradores del concepto." (p.2). La comunicación como habilidad competente nace desde la idea de poder establecer una comunicación que permita que las personas transformen sus pensamientos e ideas en palabras o cualquier otro tipo de manifestación comunicativa en algo idóneo que se ajuste a significados correcto y no ambiguos. "La competencia comunicativa implica, entonces, una serie de procesos de saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación." (Bermúdez (2011, p.6).

### **Gamificación**

Más allá de una teoría que proponga transformar el modelo tradicional de la educación en una nueva didáctica moderna, la gamificación establece construir experiencias que se desarrollan con regularidad en los videojuegos a través de propósitos educativos (Zichermann, 2011, citado por Escribano, 2013, p. 2). Sin embargo, pese a que el elemento de la "diversión" es uno de los factores claves dentro de la estrategia de gamificación, este no debe ser entendida como una diversión dirigida hacia el placer sin objetivos fuera del simple acto de divertirse, dado que estaríamos hablando de ludificación y no de gamificación.

De acuerdo con Escribano (2013) "La Gamificación cubre una gran multitud de aspectos que tienen que ver con sus mecánicas, objetivos y logros; todos estos elementos han evolucionado gracias al uso de las nuevas tecnologías digitales de información y comunicación" (p.3). Por lo anterior, se debe reconocer que estos aspectos cumplen un papel sustancial al momento de integrar la gamificación con las nuevas tecnológicas, dado que su articulación en la estrategia es lo que posibilita que los resultados propuestos sean alcanzados de manera exitosa.

No obstante, la gamificación no reside únicamente en digitalizar la educación en mecánicas de juegos integradas en la pedagogía, puesto que, esta teoría de aprendizaje posee la flexibilidad de ser estructurada fuera del aprendizaje mediado por las tecnologías o las herramientas TIC, por tal motivo, las relaciones sociales se establecen tanto de manera presencial como de manera virtual, y esto mismo se produce en actitudes cognitivas que poseen los estudiantes con juegos de mesas, juegos de roles y entre otras actividades no digitalizadas que fortalecen la imaginación y el interés en los estudiantes. (Lozano, 2020).

### **Didáctica**

De acuerdo con Abreu et al (2017), La didáctica se define como la “respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos”. (p.3). En este sentido, la didáctica es comprendida como una disciplina que establece una conexión entre la manera en cómo se enseña en la educación por parte de los profesionales y la forma en cómo se aprende por parte de los estudiantes.

Pese a que ciertos autores y profesionales del área de la educación relacionan de manera conceptual el término “didáctica” con “pedagogía”, estos no deben asimilarse como iguales o sinónimo, dado que cada concepto aborda metodológicamente una preocupación dentro del campo de la educación. Una de las principales distinciones de estos conceptos es sustentado por Abreu et al (2013), quien afirma que “la didáctica es una rama de la pedagogía, que adquiere el carácter de ciencia en la medida que estudia un nivel cualitativo de organización del proceso educativo que posee peculiaridades y tienen que ver con las relaciones internas” (p.10).

## **Filosofía**

En palabras de Marías (1997) la filosofía "consiste en formular las preguntas radicales, aquellas que afectan a la raíz de la vida humana y que son necesarias para su orientación, para que sepamos qué pensar y por tanto qué hacer." (p.2). Tradicionalmente, la filosofía en el mundo contemporáneo se ha integrado como una asignatura que se imparte tanto a nivel medio como a nivel superior en las escuelas y las universidades. No obstante, en la antigua historia, esta era comprendida como ejercicio práctico-reflexivo y elemental que todos los ciudadanos debían fortalecer, esto con la finalidad de ser sujetos críticos, desalineados y autónomos en la sociedad.

Frente a la manera en cómo esta es enseñada, Marías (1997) expresa que "la filosofía no consiste primariamente en la presentación o exposición de la obra de cada filósofo, sino precisamente en la "historia", en la conexión necesaria entre todas esas libertades personales, que operan sobre la realidad misma" (p.3). Con este mismo propósito, Feinmann (2008), influenciado por Heidegger, afirma que filosofía desde el acto de filosofar "es preguntarse por el ser. Filosofar es preguntarse por qué hay ser y no más bien nada. Ese es el origen de la filosofía". (p.49).

Este acto no consiste en estar en constante negación o contradicción con el mundo, las personas y las ideas, sino más bien en formar un estado de duda que busque respuesta más allá de las que la propia realidad nos pueda ofrecer. Involucrando a las personas a romper con el paradigma de normalidad, tradición y verdad, promoviendo de esta manera la cuestión, la pregunta y la reflexión.

## **Aprendizaje dialógico**

De acuerdo con Prieto & Duque (2009), el aprendizaje dialógico es una estrategia educativa que promueve las relaciones interculturales y la capacidad de afrontar problemáticas

con contextos diversos, de igual manera, este modelo de aprendizaje suscita una inteligencia práctica y académica, apoyadas de una inteligencia comunicativa que transforma el lenguaje en una capacidad de interacción entre una comunidad educativa. Esta interacción permite que en un espacio educativo se desarrolle un aprendizaje colaborativo entre estudiantes que pueden apoyarse desde sus fortalezas para asistir a los compañeros que tienen mayor dificultad en un área, habilidad cognitiva específica o un temario. (p. 20).

### **Marco Teórico**

Los fundamentos teóricos que sustentan la base de esta investigación se han realizado a partir de 2 categorías dirigidas hacia la profundización teórica de cada concepto abordado en este proyecto. En primera instancia, se examinará las teorías de la competencia dialógica y del acto de la comunicación, tomando como referentes a Oca & Pérez (2015); Bermúdez & Gonzales (2011); Gaitán et al (2010); Duque (2009); Gómez (2006); Aguirre (2005); Flecha (1997) y Austin (1962). Posterior a ello, se analizarán las bases pedagógicas que permiten una enseñanza didáctica en la filosofía, tomando como base al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y a la revista oficial: *Revolución Educativa Colombia Aprende*, los cuales han elaborado minuciosamente el documento N°14 denominado: *Las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la Educación Media* bajo la autoría de Gaitán et al (2010).

En segunda instancia, se analizarán los elementos que fundamentan y definen a nivel pedagógico la teoría de la gamificación y sus contribuciones hacia la motivación, la participación y el aprendizaje en los estudiantes. De igual manera, se hará hincapié en la línea delgada que separa un aprendizaje basado en juegos o ABJ y un aprendizaje basado en la gamificación, esto con la finalidad de ofrecer una mirada clara sobre la metodología que se ha deseado implementar. Todo esto, bajo los referentes de Guzmán et al., (2020); Ortiz (2021); Mosquera (2019); Hensen et al., (2017); Jiménez (2016); Marín (2015); Hamari & Koivisto (2013); Diaz (2013); Albrecht (2012) y Przybylski (2010).

## Teorías de dialógica

Para este proyecto, se interiorizará en los siguientes tres modelos que serán entendidos como las dimensiones de la competencia dialógica que serán fortalecidos a través de un parámetro de indicadores, estos modelos son formulados por Bermúdez & Gonzales (2011), quienes en su trabajo definieron la teorización del acto comunicativo en la dialógica. Estos modelos son:

**Modelo discursivo:** “La competencia discursiva es la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en una lengua, dando un uso adecuado a las reglas gramaticales y significado a un texto, oral o escrito” (Bermúdez y Gonzales, 2011, p. 6). Las habilidades individuales que se desarrollarán en este modelo son: Capacidad de comunicación eficaz, uso de conectores gramáticas en la expresión oral e integración de las figuras retóricas en el discurso.

**Modelo pragmático:** “Desde la óptica de la pragmática, las contribuciones hechas por Austin (1962) permitieron ver la competencia comunicativa más allá del dominio del código, al incorporar la capacidad que posee el individuo para lograr sus proyectos” (Bermúdez & Gonzales, 2011, p. 6). Las habilidades que se pretende desarrollar en la pragmática son: Instrumentaliza el lenguaje para ejercicios de negación, especulación, argumentación, y finalmente, la capacidad de transformar textos en discursos.

**Modelo estratégico:** “La dimensión estratégica de la competencia comunicativa abarca los factores relacionados con el uso efectivo de la lengua. Es la capacidad de hacer uso de recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación” (Bermúdez y Gonzales, 2011, p. 6).

Uno de las ideas que se deben rescatar de Gaitán et al (2010), es que la competencia dialógica es también comunicación, pero esta última es una comunicación que se desenvuelve

en la práctica reflexiva del lenguaje, en donde se pretende centralizar la atención de la práctica dialógica en las habilidades filosóficas, tales como la argumentación, el dialogo inclusivo, respetuoso, lógico y coherente. La dialógica como habilidad fomenta el saber filosófico desde el discurso, partiendo desde la transformación de textos en palabras orales y en sustentaciones filosóficas (p.26).

Se ha de concluir que la dialógica debe ser comprendida como comunicación reflexiva, pero también debe entenderse en esta investigación de forma paralela como una competencia y una estrategia. La idea de competencia dialógica ha sido profundizada anteriormente con las dimensiones formuladas por Bermúdez & Gonzales (2011) y los modelos mencionados previamente. Ahora, se profundizará a continuación sobre las teorías del aprendizaje dialógico como estrategia educativa, estas teorías han sido presentadas por Flecha (1997) citado por Prieto & Duque (2009), las cuales se clasifican de la siguiente manera:

Dialogo igualitario: Mediante el dialogo como instrumento se pretende fomentar valores éticos dirigidos hacia una inclusión construida a partir de la igualdad, en donde la comunicación actúe como una herramienta de discusión para acabar con la segregación, la falsa inclusión y la verdadera exclusión. (p.4).

Inteligencia cultural: La acción comunicativa centralizada hacia la construcción de conocimientos culturales que permita romper barreras ideológicas como el eurocentrismo que se desarrollan a muy temprana edad por la ausencia de conocimientos étnicos y de las riquezas culturales propias que posee cada continente. (p.7).

Teoría de la transformación: Una de las responsabilidades de la dialógica reside en transformar la comunicación en elementos claves para el progreso ético, cultura y educativo de las sociedades. A este último factor, Prieto & Duque (2009) señalan que es sustancial tener en cuenta los siguientes componentes: "a) el del rol y el compromiso del maestro o la profesorado

y b) el de los centros educativos por aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales.” (p. 8).

### **Teorías de competencia y la comunicación**

Para comprender el sentido y propósito de una competencia dialógica, es indispensable reconocer que esta parte de una competencia comunicativa o del acto de la comunicación, por lo tanto, es necesario profundizar en este apartado sobre las teorías de la comunicación y sobre la idea de competencia en un contexto educativo y pedagógico.

Las competencias deben ser comprendidas como "aquellos comportamientos formados por habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo, de manera eficaz, cualquier actividad" (Oca & Pérez, 2015, p. 2). Por otro lado, por comunicación se debe entender la conexión entre dos hablantes mediante un lenguaje verbal, escrito, de señas, formal e informal, etc.

En primera lugar, profundizando conceptualmente una competencia: Es posible inferir que la adquisición idónea de una competencia permitirá que un persona desarrolle un actividad específica de manera apta, no obstante, para que una habilidad sea definida como “competente”, esta debe poseer cierta demanda dentro de un mercado, el cual se establece mediante criterios de necesidad social una habilidad como menester, esto con el propósito de que una sociedad pueda desarrollarse en sus diferentes campos y/o dimensiones en los que se desenvuelve. (Oca & Pérez, 2015, p. 2).

Es por esto, que todo sistema educativo y social debe pensar en "una educación que contribuya al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja"(Oca & Pérez, 2015, p. 3). Pues, no podemos plantearnos un desarrollo social sin una sociedad plenamente competente. Por otro lado, por

comunicación se comprende la conexión entre dos hablantes mediante un lenguaje verbal, escrito, de señas, formal, informal, etc.

En segundo lugar, dirigiendo la atención hacia la comunicación: es posible identificar los fundamentos teóricos que han sido sostenido a través de la historia frente a la competencia comunicativa, estos, sintetizados por Aguirre (2005), los cuales son:

**Teoría conductista:** La comunicación formulada a través de una emisión y una recepción, la cual implica el desarrollo de una estimulación para que se produzca una respuesta, construyendo de esta manera la fórmula para un modelo conductista de la comunicación entre speakers o hablantes. Esta teoría ha sido formulada por Burrhus Frederic Skinner, él cual defiende la idea de impulsar el desarrollo de la comunicación y del lenguaje mediante la imitación que es proyectada en objetos.

**Teoría lingüística o innatista:** La comunicación es entendida como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (p. 3), la cual ha sido diseñada por el lingüista Noam Chomsky, quien proponía un lenguaje axiomático que no establece una relación entre el lenguaje y la actividad práctica.

**Teoría de Vygotsky:** La comunicación y el lenguaje se formaliza a través de las condiciones sociales en las cuales una persona es interiorizada. Esta premisa sostiene que el lenguaje se desarrolla mediante y la interacción que tiene un sujeto hacia un entorno, hacia una cultura, hacia una perspectiva, un espacio y tiempo lingüístico.

Teniendo presente lo establecido previamente, con la articulación de ambos conceptos se sitúa una “habilidad comunicativa”, la cual pretende una competencia necesaria para que una persona pueda convertir sus ideas en prácticas discursivas, y estas prácticas en aportaciones sociales. En este orden de ideas, y estando de acuerdo con Aguirre (2005), una

competencia discursiva debe definirse “como una potencialidad de los sujetos para relacionarse adecuadamente con los demás” (p. 1).

Por otro lado, Filiberto Beltrán, citado por Aguirre (2005), expresa la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa de la siguiente manera: “participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia).”

Finalmente, Bermúdez & Gonzales (2011), con el mismo propósito de Aguirre (2005), sostienen la idea de integrar una competencia comunicativa desde y para la sociedad, en donde las personas emitan no un lenguaje vacío y una comunicación con falencias, sino más bien, el conjunto de un lenguaje y una comunicación apta para ser transmitida mediante con elocuencia y retórica.

"La competencia comunicativa tiene un carácter eminentemente estratégico, tanto en lo individual como en lo colectivo y representa un requisito para entablar relaciones no solo saludables sino también productivas, que en el ámbito de las organizaciones contribuyen a sustentar el clima organizacional, el sentido de pertenencia y todos aquellos componentes que optimizan los procesos productivos" (Bermúdez & Gonzales, 2011, p. 2).

En tercer lugar, y esta vez profundizando en los modelos de la competencia comunicativa, Bermúdez & Gonzales (2011), en su estudio de las raíces y de los componentes de la comunicación como competencia, establecen que existe una variedad de modelos que nacen a raíz de una expansión teoría y de la competencia comunicativa (p.3), estas se clasifican en: Competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, pragmática, lingüística, tímica e ideológica.

## La dialógica en la enseñanza filosófica

El interés educativo del estado colombiano plantea la construcción de una sociedad con la capacidad de ser ciudadanos autónomos que asuman retos a partir de su propia reflexión crítica, así mismo, con la habilidad de formar argumentos que contribuyan al desarrollo público, de resolver y poder explicar problemas a través de un lenguaje formal sin acudir a actos de violencia, es por ello, que la sociedad colombiana no simplemente debe tener competencia de pensamiento crítico, sino también, debe forjar competencias dialógicas (Gaitán et al., 2010, p. 10)

Partiendo desde la premisa formulada por Gaitán et al (2010), en donde se interrogan respecto a qué perspectiva hay para la enseñanza de la Filosofía en el siglo XXI, los autores establecen una enseñanza de la filosofía basada en problemas, la cual consiste en la sustentación sobre “aprender a filosofar” y “enseñar a pensar”, pero esto no acaba allí.

El enseñar a filosofar mediante la enseñanza de la filosofía exige naturalmente un desarrollo de la competencia del pensamiento crítico, no obstante, también requiere una competencia dialógica que permita convertir el pensamiento adquirido mediante el análisis crítico en lenguaje, así como afirma Gómez (2006) citado por Gaitán et al., (2010):

“Si la filosofía pretende dar respuestas críticas de manera discursiva a los problemas que han existido a lo largo de la historia, ésta debe ser consciente de la imposibilidad de generar una propuesta netamente original formulada a partir del mismo lenguaje” (p.

101).

En este mismo sentido, es necesario replantear la cuestión respecto a cómo instrumentar el ABP hacia la construcción del pensamiento crítico, y este, hacia la construcción del lenguaje. Para esto, los autores definen las siguientes orientaciones para aplicar el ABP al currículo de filosofía: a) Problemas y preguntas como centro de discusión en el conocimiento filosófico; b) Preguntas como el centro de la investigación y c) Preguntas para el desarrollo de

la autonomía. Todo esto apunta a que la pregunta debe ser indiscutiblemente el centro de toda actividad filosófica. (Gaitán et al., 2010, p. 103).

Pese a que a la educación debe reconocer la pregunta como eje central del enseñar a filosofar y enseñar filosofía, es también imprescindible identificar, que la educación filosófica “debe permitir que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas” (Gaitán et al., 2010, p. 26), puesto que su principal labor debe consistir en “promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (Gaitán et al., 2010, p. 24).

### **Distinción teórica entre gamificación y ABJ**

Partiendo desde la educación, Marín (2015) ha sostenido la necesidad de articular un modelo que integre la conectividad y el compromiso social entre los estudiantes, el cual sea formulado a partir de una estrategia llamativa que rescate las mecánicas de actividades no pedagógicas o plenamente lúdicas, hacia actividades educativas para potencializar lo denominado "aprendizaje significativo". Esto es, gamificación. (p. 1).

Marín (2015) define la gamificación como estrategia de aprendizaje que promueve la participación en los espacios educativos, transformando la educación pasiva por un modelo activo, en donde propone actividades basadas en juegos, especialmente en los videojuegos para la facilitación de la aplicación de los contenidos en los estudiantes. (p.3)

También indispensable considerar que, la gamificación propia como estrategia ha sido vinculada hacia la teoría constructivista que se ha implementada en la educación moderna. La relación que se sustenta entre la teoría constructivista y la gamificación es establecida por Hensen et al., (2017) citado por Guzmán et al., (2020), quienes identifican un interés en común

entre la teoría y la estrategia de enseñanza en construir experiencias llamativas alejadas de las enseñanzas tradicionales. en donde se protagoniza el goce del aprendizaje por el estudiante, y es por ello, que las mecánicas del juego son consideradas elementos significativos en la educación. (p. 2)

El alcance social y educativo de la gamificación puede ser situado tras un estudio etiológico, en donde Guzmán et al (2020) han identificado al filósofo inglés John Locke como uno de los pioneros en defender la idea de un aprendizaje didáctico, considerando que "el juego enseña a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo y a propiciar futuras enseñanzas intelectuales" (p. 4).

Ahora bien: Es imprescindible resaltar que la gamificación (como he señalado en puntos anteriores) no debe tomarse en sentido equivoco o connotativo por su etimología del verbo *game* (del lenguaje inglés), puesto que, esta estrategia no fomenta la implementación de juegos sin propósito educativo al aprendizaje, sino más bien, (e insisto en este punto) en sus mecánicas o en las condiciones que caracterizan un *game*, tales como la competencia, la obtención de un premio, etc. Es por este motivo que se debe entender por gamificación "la utilización del pensamiento en mecánicas del juego en entornos de 'no juego', en entornos serios" (Jiménez, 2016, p. 1).

Retomando el tema de las actividades no formales llevadas hacia actividades formales o pedagógicas que formulaba Marín (2015, p. 2), podemos situar las siguientes técnicas dinámicas enunciadas por Gaitán (2013) articuladas hacia la educación gamificada:

Recompensas: Determinar un beneficio como producto del esfuerzo y el éxito realizado en las actividades. Estatus: Establecer niveles que distingan a los estudiantes como competidores. Logro: Definir el goce y la satisfacción al momento de aprender. Competición: Promover la competición y la participación mediante las actividades articuladas.

En el mundo amplio de la gamificación es posible encontrar diferentes modelos de recompensas que promueven la participación y el interés de los involucrados para competir dentro de las actividades propuestas, y frente a esto, La corporativa Gameif (2019) ha formulado dentro su artículo denominado: *¿Cómo funcionan las recompensas en la gamificación?*, las 6 diferentes maneras de recompensar la gamificación en relación con los postulados elaborados por Yu-Kai Chou, quien en la actualidad es considerado como uno de los mayores pioneros de la gamificación. Estas recompensas son:

Recompensa de acción fija: La recompensa es conocida desde un principio por los competidores.

Random Rewards o caja misteriosa: Es una recompensa completamente desconocida por los competidores.

Sudden Rewards o huevos de pascua: Son comprendidas como recompensas inesperadas, puesto que los competidores pueden adquirirlas en cualquier momento del juego.

Rolling Rewards o lotería: Recompensas que son adquiridas por un número limitado de participantes, y, por ende, existe unos porcentajes de posibilidades en donde algunos competidores no podrán obtener recompensas.

Social Treasure: Recompensas que únicamente pueden ser adquiridas por terceras personas dentro de la actividad.

Estimulación de colecciones: Son recompensas que son coleccionables dentro del desarrollo de las actividades, están son comprendida regularmente como puntuaciones que suman dentro de cada actividad.

Culminando con los postulados de la gamificación, observemos los aspectos que se potencializan en los estudiantes, según Hamari y Koivisto (2013) citado por Diaz (2013):

En primera medida, La gamificación permite influir positivamente en el comportamiento de los estudiantes, construyendo a través de sus actividades una autonomía a nivel personal, el goce de experiencias significativas y el sentimiento de dominio del aprendizaje.

En segunda medida, impulsa el deseo de superación personal en los estudiantes al diseñar retos con niveles de dificultad. (Przybylski, 2010 y Albrecht, 2012, citado por Díaz, 2013, p. 3).

Hasta el momento, se ha comprobado que la gamificación instrumentaliza las condiciones o mecánicas de los juegos tradicionales, ahora, a continuación, analizaremos la línea delgada entre gamificación y aprendizaje basado en juegos o ABJ

De acuerdo con Ortiz (2021), el aprendizaje basado en juegos nace desde la idea de enseñar y aprender mediante juegos adaptados a entornos educativos, en donde se busca alcanzar objetivos a través de dinámicas lúdicas intencionadas para obtener un aprendizaje significativo (p. 109). De la misma manera, afirma que:

“El ABJ desarrolla mediante la representación simbólica, problemas y situaciones de la vida diaria, creando escenarios simulados que facilitan un aprendizaje activo e interactivo logrando de esta manera una forma diferente de educar (...) al tener un uso intencionado de los juegos puede ser utilizado como herramienta potencial de aprendizajes transversales para lograr construir conocimiento de índole relacional y facilitar la toma de decisiones y la resolución de problemas.” (Ortiz, 2021, p. 109).

Bajo el punto de Mosquera (2019) las principales distinciones metodológicas de la gamificación y el ABJ pueden ser:

La gamificación propone un modelo colaborativo, mientras que en el ABJ se estimula de manera más frecuente la competición. No obstante, ambas (relativamente) implementan las dos estimulaciones.

En el ABJ existe una orientación hacia el éxito de "ganar" por el puro acto de ganar, mientras que en la gamificación se establece un éxito significativo en el aprendizaje.

A manera de articulación, la gamificación se interesa en recoger los elementos que condicionan el juego, y por el lado contrario, el ABJ trae consigo cualquier juego tradicional y le suma unos intereses pedagógicos. De esto podemos inferir que el ABJ no se estructura en juegos serios y que la gamificación transforma las actividades serias con mecánicas de juego. (Mosquera, 2019, p.3).

## **Diseño Metodológico**

El enfoque de la presente investigación es definido como método mixto. Esta metodología es concebida en este proyecto como la implementación de los métodos cualitativos y cuantitativos; una de sus características más representativas es el pluralismo metodológico y su uso del método pragmático. El objetivo final de este método es utilizar las fortalezas de los factores cualitativos y cuantitativos para minimizar sus debilidades. (Chaves et al., 2018, p. 17).

Una de las ventajas del método mixto, señaladas por Hernández (2010), consisten en que “la investigación mixta aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, y el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio es más profundo [...]. los métodos mixtos significan mayor amplitud, profundidad, diversidad y riqueza interpretativa.” (p. 6).

### **Tipo de investigación**

El enfoque investigativo se fundamenta en el aspecto cualitativo denominado como IAP o investigación de acción participativa. De acuerdo con Zapata et al (2016), la IAP en correspondencia de otros enfoques de investigación “enfatisa y prioriza el derecho de las personas en transformar y controlar sus propias situaciones, fortaleciendo de esta manera un vínculo entre los investigadores y los sujetos investigados o miembros de la comunidad examinada” (p.7).

Esta estrategia de investigación pretende introducir un modelo democrático en donde la participación y acción sean elementos cruciales para el proceso de la investigación de un conflicto. De hecho, una de los objetivos de la IAP reside en la reflexión hacia la acción, en el pensar hacia los trabajos con detenimiento, en brindar una mirada crítica y comprender las oportunidades y dificultades de una situación. (Zapata et al., 2016, p. 9).

En palabras de Durston & Miranda (2002), la IAP puede construirse “a partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades, poniendo fin a la imposición [...] que se apropian de la evaluación local y cultural” (p. 7)

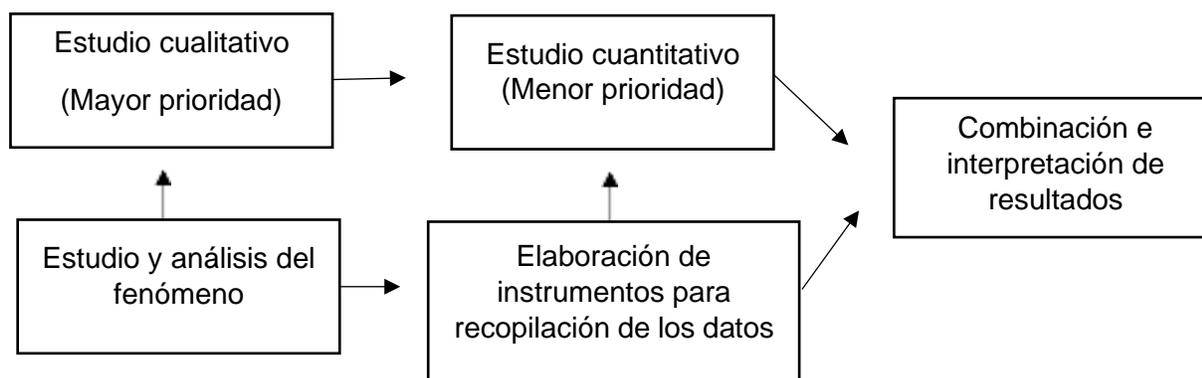
### Método de investigación

El método aplicado para esta investigación es entendido como un modelo para el desarrollo de instrumentos; en este modelo "se genera información cualitativa con el propósito de elaborar instrumentos cuantitativos como cuestionarios para encuestas o listas de cotejo para la observación". (Sutton, 2013, p. 3).

Es de recordar, que este modelo de investigación propone una base de examen cualitativa en donde se observa el fenómeno y este es analizado a partir un instrumento cuantitativo, no obstante, “los investigadores tendrán que ser selectivos y no pretender cubrir todos los aspectos descubiertos en el análisis cualitativo. Como con cualquier instrumento, los investigadores deberán balancear todas las preguntas según el objetivo del cuestionario” (Sutton, 2013, p. 4).

A continuación, se ilustrará de forma gráfica el valor de cada enfoque (cualitativo y cuantitativo) y sus papeles dentro del modelo propuesto:

Figura 2. *Modelo de desarrollo de instrumento del enfoque mixto*



Fuente: Adaptado de Sutton (2013). *Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica*. (p.6).

### **Técnica de investigación**

Para el estudio y la aproximación del fenómeno que se pretende abordar en este proyecto, se realizará una técnica de investigación de campo en donde se analizará una población finita inserta en un núcleo educativo. Para el análisis de esta población se implementará la técnica de *focus group* o grupo focal, el cual consiste en el dialogo colectivo entre el investigador y la población en un círculo formado a partir de un espacio significativamente grande y cómodo que permita la interacción entre todos los participantes de la investigación.

Uno de los objetivos de esta conversación consiste indagar de forma directa con los principales personajes afectados del fenómeno estudiado, esto con el fin de profundizar en la problemática a partir de las experiencias de la población. (Santiago & Roussos, 2010, p. 13).

### **Hipótesis**

En correspondencia con la pregunta problemática, la hipótesis de esta investigación se define de la siguiente manera: La integración de actividades de gamificación contribuye significativamente hacia el fortalecimiento de la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía de los estudiantes de grado décimo de la institución CEDECO.

### **Variables**

Variable dependiente: De acuerdo con Ramírez (2020) citado por Avendaño (2021), es la variable que es afligida por la variable independiente (p. 35). Es decir, el producto o el efecto que obtiene y que se desea medir. En este sentido, el

fortalecimiento de la competencia dialógica es el producto infligido que se pretende medir.

Variable independiente: Ramírez (2020) citado por Avendaño (2021), esta variable es entendida como "lo que cambia o es controlado para ver sus efectos en la variable dependiente" (Pg. 35). Teniendo esto en cuenta, la gamificación como estrategia mediadora cumple el criterio como variable independiente.

Variables intervinientes: Este factor reside en las posibles intervenciones negativas que se pueden presentar en la variable independiente, las cuales se resumen en: participación en clases, asistencia y disposición en las actividades del aula.

### **Operacionalización de variables**

El fortalecimiento de la competencia dialógica para esta investigación se establece como variable dependiente para medir en la población seleccionada el producto como resultado de la variable independiente, que es la gamificación. Para lograr esto, se han establecido componentes entendidos como dimensiones de la competencia comunicativa sustentadas en Niño (2008) citado Lily Bermúdez y González (2011) los cuales son: La dimensión discursiva, pragmática y estratégica (p.5).

Por otro, las dimensiones de la gamificación que se tendrán en cuenta en esta investigación residen en: goce de las actividades y entendimiento de los procesos de la misma. Finalmente, en la dimensión de la variable interviniente, se ha definido las siguientes dimensiones: Participación activa y asistencia a las actividades asignadas.

Tabla 1. *Lista de variables, dimensiones e indicadores.*

Tipo y nombre de variable	Dimensiones	Indicadores
<b>Variable dependiente:</b> fortalecimiento de la competencia dialógica	Discursiva	Capacidad de utilizar las palabras para ejercicios de negación y argumentación
		Capacidad de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate.
		Uso de conectores gramáticas en la expresión oral.
		Integración de figuras retóricas en los discursos orales.
	Pragmática	Capacidad de argumentación oral
		Capacidad de resolver problemas mediante el diálogo.
Estratégica	Capacidad de hacer uso de los componentes verbales	
	Capacidad de identificar e implementar los componentes no verbales	
<b>Variable independiente:</b> la gamificación como estrategia mediadora	Goce de las actividades	Se interioriza en las actividades y sus propósitos de manera voluntaria
		Adquisición de un disfrute personal en el desarrollo de las clases
	Entendimiento de los procesos de	Aplicación de las orientaciones brindadas en la actividad.

	las actividades	Desarrollo de las actividades de manera apropiado.
<b>Variables intervinientes:</b> participación en clases, asistencia y disposición en las actividades del aula.	Participación activa	Interés en aportar hacia el desarrollo de las dinámicas construidas
		Concentración en las orientaciones brindadas.
	Asistencia a las actividades asignadas	Presencia en el aula de clase. Puntualidad en el cronograma de las actividades.

Fuente: Elaboración propia.

#### **Fases del proyecto:**

1. Selección de un escenario educativo
2. Construcción de una idea inicial.
3. Formulación de una situación problemática.
4. Selección de una estrategia y enfoque de investigación.
5. Inmersión en el campo.
6. Definición de la muestra inicial (la población delimitada).
7. Construcción de los formatos de los instrumentos y los consentimientos informados.
8. Aplicación de los formatos elaboradas a la muestra delimitada.
9. Interpretación de la de tabulación los datos obtenidos por los instrumentos de recolección de datos.
10. Elaboración de los ejercicios y actividades de promuevan la competencia dialógica
11. Análisis los resultados obtenidos de las actividades de acuerdo con los indicadores definidos en las dimensiones establecidas del proyecto.

## Cronograma

Tabla 2. *Diseño de cronograma*

Cronograma		Año 2022			
Etapas	Actividades	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Etapa 1	Selección del campo.	X			
Etapa 2	Identificación de la población.	X			
Etapa 3	Aplicación de criterio de inclusión y exclusión.	X			
Etapa 4	Selección de la muestra	X			
Etapa 5	Presentación de la investigación inicial a la institución.		X		
Etapa 6	Construcción de los instrumentos de recolección de datos.		X		
Etapa 7	Construcción y desarrollo de las actividades		X		
Etapa 8	Aplicación de los instrumentos (Entrevistas y encuestas)		X		
Etapa 9	Análisis de los datos obtenidos			X	
Etapa 10	Presentación de los resultados			X	
Etapa 11	Presentación				X

Fuente: Elaboración propia

### **Campo de investigación**

El campo de investigación está ubicado en la Institución Educativa Centro de Comercio (CEDECO), sede A del municipio de Piedecuesta del departamento de Santander. Esta institución se encuentra en la dirección: # A 9-103, Cra. 8 #91 en el área metropolitana de Piedecuesta.

### **Población**

El año el 2022, a partir del mes de abril se ha realizado un proceso de practica pedagógica de tipo investigativa en donde se ha tenido la oportunidad de dialogar con un total de 4 grados de once: 11°1, 11°2, 11°3 y 11°4 de la jordana de la mañana, con un número de 117 estudiantes de grado once actualmente matriculados. También se ha trabajado con un total de 4 grados de decimo: 10°1, 10°2, 10°3 y 10°4 de la misma jornada, con un valor de 139 estudiantes matriculados, obteniendo un total de 231 estudiantes de los cuatro decimos y los cuatro undécimos de la jornada de la mañana en la sede A, de la Institución CEDECO de Piedecuesta, Santander.

Tabla 3. *Valores específicos de estudiantes por grado*

Grados académicos	Número de estudiantes
10°1	32
10°2	34
10°3	30
10°4	32

11°1	29
11°2	25
11°3	23
11°4	26
Total	231

Fuente: Elaboración propia

### **Análisis de la población**

En los diferentes encuentros realizados de manera específica por cada grado de decimo y undécimo de la institución CEDECO, se ha tomado la tarea de introducirlos a la investigación y al proyecto que se ha llevado a cabo, explicándoles su posible participación en ella. Sin embargo, en el proceso hemos identificados ciertos obstáculos en un número significativo de grupos de estudiantes que pueden desorientar los objetivos de esta investigación.

Estos elementos obstaculizadores se han presentado de manera constante en las actividades pedagógicas diseñadas y aplicadas por el investigador, lo cual implica de manera contingente una posible falta de conexión entre los sujetos investigados (estudiantes) y el investigador, provocando como consecuencia directa un descaminar de los intereses del proyecto en la población identificada, teniendo esto en cuenta, para el proceso de delimitación se ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

### **Criterios de elegibilidad**

Los criterios de elegibilidad son los elementos que funcionarán como instrumentos para la selección arbitraria de la muestra con la cual se trabajará en esta investigación. Arias (2016) señala que estos criterios deben ser entendidos como “las características particulares que permitirán responder los objetivos planteados, es una parte fundamental de todo protocolo de

investigación porque cuando se logra una apropiada selección [..], es posible que dichos resultados puedan ser extrapolados a otras poblaciones similares” (p.3). Estos criterios se clasifican en: criterios de inclusión, criterios de exclusión y criterios de eliminación.

Criterios de inclusión: Estudiantes matriculados en la institución CEDECO, estudiantes quienes cursen el grado decimo, participación pasiva y activa en los diálogos, interés en el proyecto, disponibilidad para la aplicación de las encuestas, actividades y disposición voluntaria en todos los procesos.

Criterios de exclusión: Incapacidad de salud para participar en las actividades de gamificación e inasistencia constante a la institución educativa y a las clases de filosofía.

Criterios de eliminación: Falta de atención en los diálogos, desinterés en participar en las actividades propuestas, indisponibilidad para la aplicación de los instrumentos de la investigación, participación forzosa en los procesos y actitudes irrespetuosas hacia los demás participantes.

### **Tipo de muestra**

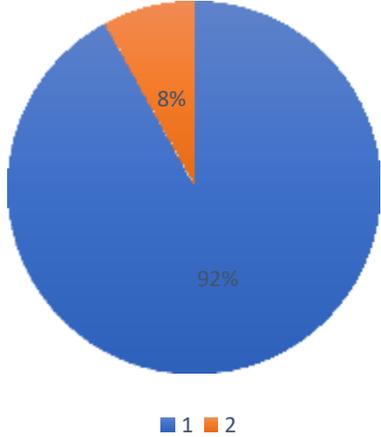
El tipo de muestra es definido como “muestreo intencional”, en donde la representatividad de la muestra está dada por el propio investigador, quien selecciona los individuos que mayor información puedan dar sobre la población en estudio.” (Rubén L. 2010. Pg.3). El muestreo intencional permitirá realizar una selección arbitraria que responde a los criterios de inclusión, exclusión y eliminación. anteriormente mencionados.

### **Muestra**

La muestra delimitada cuenta con un numero de 20 estudiantes de la institución CEDECO del grado decimo tres (10-03), quienes han sido seleccionado de acuerdo a la

aprobación de los criterios de inclusión previamente mencionado. A continuación, se reflejará el valor diferenciador expresado en porcentaje entre la población finita y la muestra asignada.

Tabla 4. *Valor diferenciador entre población finita y la muestra.*

Figura 1. Valores expresados en porcentaje entre la población finita y la muestra.	Observaciones
 <p>A pie chart with two segments. The larger segment is blue and labeled '92%'. The smaller segment is orange and labeled '8%'. Below the chart is a legend with a blue square next to the number '1' and an orange square next to the number '2'.</p>	<p>Valor 1. La población finita de 231 estudiantes representa un total de 92% que ha sido descartado por el incumplimiento de los criterios de inclusión.</p> <p>Valor 2. La muestra seleccionada de 20 estudiantes representa un del valor total 8%de la población finita.</p>

Fuente: Elaboración propia diseñada mediante la herramienta Excel

### **Consideraciones éticas**

Los participantes de este proyecto de investigación son (en su mayoría) estudiantes menores de edad bajo la constitución política de Colombia de 1999, los cuales se encuentran en un rango de edad entre los 14 a 18 años de edad. Es por esto, que se ha determinado trabajar bajo la ley 1098 de 2006, el cual solicita la autorización legal por parte de un representante familiar o acudiente para la participación de toda actividad que requiera por naturaleza evidencia fotográficas o materiales audiovisuales de estudiantes menores de 18 años. Así mismo, es pertinente reconocer que para la aceptación legal de cualquiera evidencia en los espacios educativos de la institución CEDECO, es fundamental respaldar estos

materiales con la autorización legítima del rector(a) a cargo de la institución o coordinador(a) académico, quien actuará como representante legal del campo en donde se realizará la investigación.

Para lograr lo anterior, se ha dispuesto trabajar con dos formatos de consentimiento informados: el primero será dirigido hacia los padres de familia o acudiente de los estudiantes para avalar su participación en el proyecto, y el segundo será enfocado hacia el respaldo legal del rector(a) o coordinador (a) a cargo de la jornada de la mañana de la institución CEDECO.

Estos formatos han sido extraídos de Olivera et al (2020), del documento *Guía para el desarrollo de las opciones de trabajo de grado Especializaciones ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD*. (Ver anexo A y B)

### **Instrumentos de recolección de los datos**

Como instrumentos de recolección de datos se ha optado por un formato físico de guía de preguntas cuantitativas, la cual posee como técnica de muestreo una encuesta. Los instrumentos se realizarán en tres (3) modelos de encuestas distribuidas en secuencial en tres (3) momentos: inicial, intermedio y final.

En el momento inicial, se buscará realizar una caracterización de la muestra y se formulará una guía de preguntas para reconocer si se implementa, se desarrolla y se promueve la competencia dialógica en el área de filosofía de la institución CEDECO.

En el momento intermedio, se identificarán los obstáculos que impiden el desarrollo de la competencia dialógica y la necesidad de articular una estrategia de enseñanza-aprendizaje dinámica.

En el momento final, se buscará identificar si las habilidades mencionadas en los indicadores de la tabla de variables, han sido desarrollados por los estudiantes durante las actividades de gamificación.

A manera de síntesis, las principales características de los instrumentos de recolección se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Características de los instrumentos para la recolección de datos.*

<b>Tipo de instrumento</b>	<b>Técnica de recolección de datos</b>	<b>Técnica de interpretación de datos</b>	<b>Herramienta para la encuesta</b>
Guía de preguntas cuantitativas	Encuestas	Interpretación cualitativa basada en los datos cuantitativos obtenidos	<p>Formato físico con una serie de 5 preguntas, las cuales poseen como opciones de respuesta las siguientes variables de escala Likert para medir la frecuencia de ocurrencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Siempre</li> <li>2. Casi siempre</li> <li>3. Algunas veces</li> <li>4. Nunca</li> </ol> <p>Posteriormente, en la encuesta 3° se tendrán como opciones unos indicadores numéricos del 1 al 5.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Totalmente en desacuerdo</li> <li>2. En desacuerdo</li> <li>3. Ni de acuerdo ni desacuerdo</li> <li>4. De acuerdo</li> <li>5. Totalmente de acuerdo.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

#### **Objetivos de la técnica de encuesta:**

Delimitar la problemática de la investigación mediante preguntas de opciones múltiples de la Escala Likert. (Todas las encuestas).

Identificar el uso de la comunicación oral y el manejo de la dialógica que los estudiantes poseen en el área de filosofía. (Encuesta 1°)

Analizar las problemáticas que han obstaculizado la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía. Estas problemáticas han sido categorizadas en 3 tipos: a) La ausencia de una estrategia que promueva la participación en clases, b) la ausencia de actividades dinámicas que fomenten la competencia dialógica y c) la ausencia de las actividades que capturen la atención y el interés de los estudiantes. (Encuesta 2°)

Identificar las habilidades dialógicas fortalecidas en las actividades, las cuales se encuentran formuladas como indicadores en la tabla de variable la competencia dialógica (Encuesta 3°).

### **Formatos de instrumentos**

Tabla 6. *Formato de encuesta de reconocimiento.*

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Nombre completo: _____				
Apreciado(a) estudiante:				
<p>El objetivo de esta encuesta consiste en reconocer si en el área de filosofía de su institución CEDECO, se les ha instruido sobre la importancia y el manejo del dialogo para mejorar sus exposiciones filosóficas, la manera en cómo usted se expresa en los debates y otras actividades que requieran habilidades orales optimas. Por favor responder estas preguntas de acuerdo a su experiencia.</p>				
Responda marcando con una X				
1				
¿Considera usted que en las clases de filosofía se les ha enseñado el uso de conectores gramaticales para los discursos orales?				
2				
A partir de su experiencia ¿cree usted que en las clases de filosofía se les ha enseñado el uso practico de figuras retoricas para mejorar sus exposiciones?				
3				
A partir de su experiencia ¿Cree usted que en las clases de filosofía se han diseñado actividades de dialogo (tales como debates académicos y confrontaciones de ideas) que le permitan a usted expresarse de manera crítica y reflexiva?				
4				
Si efectivamente se han diseñado debates en las clases ¿cree usted que se les ha instruido sobre la importancia de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate?				
5				
¿Usted considera que en las actividades de dialogo que se han elaborado en filosofía, se han desarrollan con respeto cuando existe oposición de ideas entre los estudiantes?				

Tabla 7. *Formato para la Identificación de problemáticas metodológicas*

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
Nombre completo: _____				
Apreciado(a) estudiante:				
<p>La finalidad de esta segunda encuesta consiste en reconocer a través de su experiencia vivida como estudiantes, cuáles son los obstáculos que impiden que se desarrollen actividades de dialogo en el área de filosofía de la institución CEDECO, como también, se pretende identificar si existe la necesidad de aplicar actividades dinámicas que promuevan el dialogo.</p>				
Responda marcando con una X				
1				
¿Considera usted que en el área de filosofía existen actividades que permitan que los estudiantes se involucren y hagan parte de la clase de forma activa?				
2				
¿Considera usted que la filosofía en su institución se enseña de manera atractiva y captura la atención y el interés de los estudiantes en las clases?				
3				
¿Cree usted que en el área de filosofía se integran actividades dinámicas para enseñar de una forma lúdica las temáticas?				
4				
¿Cree usted que en las clases de filosofía se integran actividades que motiven a los estudiantes a participar de manera voluntaria en las temáticas?				
5				
¿Considera usted que en las clases de filosofía se les enseña a los estudiantes a como expresar sus argumentos para mejorar en el desarrollo de los debates?				

Tabla 8. *Formato de medición de los resultados de las habilidades*

---

1    2    3    4    5

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Apreciado(a) estudiante:

A continuación, encontrará las habilidades dialógicas que se propusieron fortalecer en las actividades con mecánicas de juegos desarrolladas en el área de filosofía. Responda de acuerdo con su experiencia vivida, y señale las habilidades que usted considera que pudo mejorar en una escala del 1 al 5.

- 6. Totalmente en desacuerdo
- 7. En desacuerdo
- 8. Ni de acuerdo ni desacuerdo
- 9. De acuerdo
- 10. Totalmente de acuerdo

Tenga en cuenta, que usted puede seleccionar algunas o todas de las siguientes opciones. Todo corresponderá a su experiencia.

Responda marcando con una X

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Capacidad de utilizar las palabras para ejercicios de negación y argumentación.                                   |
| 2 | Capacidad de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate.   |
| 3 | Capacidad de usar conectores gramaticales, utilizando elementos verbales y no verbales para los discursos orales. |
| 4 | Capacidad de Integrar figuras retóricas en los discursos orales.  |
| 5 | Capacidad de resolver problemas filosóficos mediante el dialogo.  |
- 

### Actividades de gamificación

Para corroborar la hipótesis de la presente investigación, se ha propuesto e implementado 5 actividades a partir de un modelo de gamificación que tiene como objetivos fortalecer las habilidades dialógicas de la competencia inscrita en este proyecto. Cada actividad diseñada tiene el propósito de mejorar 1 habilidad dentro del campo de la dialógica, por ello, para comprobar la hipótesis se realizará una encuesta al finalizar la suma de todas las actividades, esto con el fin último de reconocer cuales fueron las habilidades que más fueron desarrolladas por los estudiantes.

Se ha recordar que las habilidades dialógicas que analizarán a continuación hacen parte de la variable dependiente y de la dimensión discursiva, pragmática y estrategia que se encuentran registradas en la tabla de variables de la presente investigación.

A continuación, se presentará la descripción y el propósito de cada actividad en la siguiente tabla, estas actividades han sido desarrolladas desde 1 de octubre hasta el 15 de noviembre en el aula de filosofía de grado decimo, en la sede A de la Institución CEDECO en la jornada de la mañana.

Tabla 9. *Actividades de gamificación*

<b>N°</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Tiempo estimado</b>	<b>Recompensa</b>	<b>Propósito</b>
1	Propone un acuerdo	Todos los estudiantes deberán hacer parejas con un compañero. Las parejas deberán sentarse de espalda y deberán tratar el tema de la naturaleza del hombre según Hobbes y Rousseau, en el cual ambos se identifiquen con pensamientos contrarios, posteriormente, mediante el dialogo deberán buscar la forma en como consolidar sus diferencias en un acuerdo, identificando puntos de encuentro, de relación o	30 minutos	Tipo de recompensa: Rollling Rewards  La pareja que presente en el tiempo estipulado el mejor acuerdo entre todas las parejas, formulado a partir de	El propósito de esta actividad reside en fomentar en los estudiantes la importancia de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate. Así mismo, fortalecer sus capacidades de resolver

		<p>coincidencia entre sus ideas que les permita armonizar sus diferencias.</p> <p>Las condiciones de actividad consisten en que los estudiantes deberán actuar con respeto y transmitir sus ideas contrarias de la forma apropiada a su compañero. Cada pareja tendrá 30 minutos para delimitar el problema, compartir sus diferencias y encontrar un acuerdo.</p> <p>Si al transcurrir los 20 minutos, los estudiantes no logran armonizar sus diferencias y llegar a un acuerdo, la pareja deberá elevar sus piernas en una posición de sentadillas y permanecer en dicha posición por 10 minutos mientras continúan encontrando una forma en que ambos pensamientos puedan encontrar una relación</p> <p><b>Penalización</b></p> <p>Si al transcurrir los 10 minutos, los estudiantes aún no han logrado consolidar sus diferencias, estos deberán realizar un ejercicio físico como penalización.</p>		<p>argumentos sólidos e ideas lógicas, tendrán un libro de Thomas Hobbes denominado como: El Leviatán, el cual será otorgado por el investigador a cargo del proyecto.</p>	<p>problemas mediante el dialogo.</p>
2	Adivina el número y responde	<p>La muestra de 20 estudiantes será repartida en dos grupos de 10, a cada grupo se le dará una pelota, el estudiante quien posee la pelota tendrá que escribir un número del 1 al 4 en un papel, después, tendrá que elegir a una persona del otro grupo a quien le arrojará la pelota, el compañero quien reciba la pelota deberá decir 4 números, solo tendrá una oportunidad; si el estudiante adivina el número que su compañero tenía escrito en el</p>	120 minutos	<p>Tipo de recompensa: Recompensa de acción fija</p> <p>El grupo que contenga el mayor número de estudiantes que haya respondido en el tiempo estipulado y con las</p>	<p>El objetivo de esta actividad consiste en fortalecer las habilidades dialógicas entendidas como: la capacidad de utilizar las palabras para ejercicios de negación y argumentación y la capacidad</p>

		<p>papel, este deberá responder una pregunta filosófica que será formulada por la persona quien arroja en un principio la pelota. Si el estudiante no adivina dicho número, otro integrante deberá nuevamente decir un número hasta que una persona adivina el número escrito en el papel. Para responder la pregunta, el estudiante tendrá que integrar en su respuesta mínimo dos conectores gramaticales. Para todo esto, el estudiante tendrá 5 minutos para pensar su respuesta y 5 minutos para responder la pregunta.</p> <p><b>Penalización</b> Si al finalizar el tiempo el estudiante no responde con los dos conectores, este deberá hacer una penalización de ejercicio físico que será elegida por la persona quien formulo la pregunta Para esta actividad, solo participarán 12 estudiantes de 20.</p>		condiciones establecidas, obtendrá un incentivo de dulce otorgado por el investigador.	de hacer uso de conectores gramáticas en la expresión oral.
3	Reconoce el filósofo	<p>Continuando con la mecánica de dos grupos, cada grupo deberá elegir un líder de forma democrática para que los represente, este líder tendrá la responsabilidad de construir un discurso que resuma el pensamiento de un filósofo y tendrá que exponer su discurso al grupo opositor, las condiciones de esta actividad consisten en no decir de manera verbal el nombre del filósofo, puesto que la intención de este ejercicio consiste en que el grupo opositor tendrá que reconocer al filósofo mediante el discurso del líder contrario. Otra condición obligatoria de esta actividad consiste en que</p>	40 minutos	<p>Tipo de recompensa: Estimulación de colecciones</p> <p>El líder ganador que exprese oralmente su discurso de la manera apropiada, en el tiempo estipulado y con las condiciones establecidas, tendrá una ventaja grupal de 10</p>	La finalidad esta actividad reside en promover en los estudiantes la capacidad de Integrar figuras retóricas en los discursos orales.

		<p>el líder tendrá que elegir una figura retórica, la cual se tendrá que articular a su discurso con el fin de enriquecer sus oraciones. Para la elaboración del discurso, el líder tendrá 10 minutos, este podrá consultar recomendaciones de su grupo. Después de conversar con su equipo, el líder tendrá 10 minutos para desarrollar su discurso.</p> <p><b>Penalización</b> Si en el tiempo estipulado no se desarrolla el discurso con las condiciones previamente mencionadas, todo el grupo tendrá que hacer un ejercicio físico que será elegido por el grupo opositor.</p>		<p>minutos extra en la actividad número 4.</p>	
4	Apunta y narra	<p>En la pared del aula de filosofía, hay 3 pedazos de cartulina de forma cuadrática, los cuales contienen a la vista de los estudiantes una asignación de números del 1 al 3, sin embargo, por la parte de atrás de los números, en cada pedazo de cartulina están los nombres de los siguientes libros de filosofía que se encuentran disponibles en la biblioteca de la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La república de Platón</li> <li>-Diálogos de Platón</li> <li>-El Banquete de Platón</li> </ul> <p>Los dos líderes que representan a cada grupo deberán jugar piedra papel o tijera para decidir quién elegirá primero un número de los pedazos de cartulina. Al haber elegido cada líder un pedazo de cartulina, todos los integrantes de ambos grupos, tendrán que reunirse en un círculo por 1 una hora en clase de filosofía para poder</p>	120 minutos	<p>Tipo de recompensa: Social Treasure:</p> <p>El grupo que menor muletillas haya aplicado en sus exposiciones, y que haya cumplidos con los tiempos estipulados de manera puntual, se les obsequiará el libro de literatura denominado Drácula escrito por Abraham Stoker.</p>	<p>La intención de esta actividad consiste en desarrollar en los estudiantes la capacidad de transformar textos en discursos.</p>

leer el primer capítulo del libro elegido, para esto, el líder de cada grupo actuará como narrador de las páginas del libro, y los integrantes de los grupos actuarán como receptores. Al finalizar la hora de lectura, 5 estudiantes de cada grupo deberán exponer a todo el salón una síntesis abordando lo narrado de cada libro trabajado, esto con el propósito de presentar una exposición

Para las dos exposiciones, cada grupo tendrá 30 minutos para decidir los 5 estudiantes que pasarán a exponer, y organizar la secuencia lógica de ideas en como desarrollarán sus discursos. Así mismo, los 5 estudiantes tendrán 15 minutos para realizar sus exposiciones orales.

Una de las condiciones de esta actividad, consiste en utilizar en las exposiciones el número menor de muletillas en sus discursos.

**Penalización.**

Si al terminar el primer tiempo dispuesto no se presentan avances concretos, el grupo será eliminado y sometido a un ejercicio físico como penalización

5	Identifica la similitud	Mediante la alegoría de la caverna de Platón, cada grupo deberá reunirse nuevamente en un círculo y elaborar verbalmente entre todos una historia mediante el dialogo, la cual tenga un contexto en la actualidad del siglo XXI y represente de manera análoga la reflexión de platón de la caverna.	120 minutos	Tipo de recompensa: Social Treasure  El grupo que presente de manera lógica y secuencial la historia y la mini obra con	La intencionalidad de esta actividad colaborativo, reside en poder fortalecer en los estudiantes las habilidades de discusión que se
---	-------------------------	--	-------------	---	--

Después de discutir y decidir la historia que presente una analogía, todo el grupo deberá formar una mini obra de teatro en donde cada integrante personifique un rol de la historia elaborada, y de forma grupal deberán realizar una actuación en clase.

La única condición de esta actividad consiste en que todos los integrantes deben tener un rol individual en la historia, nadie puede quedar sin personificar un personaje, si esto llega a suceder, el grupo será penalizado.

Para la discusión y elaboración de la historia los estudiantes tendrán 30 minutos, para la construcción de la obra de teatro los grupos tendrá otros 30 minutos para discutir la asignación de cada rol. Finalmente, para el desarrollo de la mini obra de teatro, ambos grupos tendrán 30 minutos.

#### **Penalización**

Si al finalizar la primera hora de clase, un grupo no presenta una propuesta de historia y de actuación apropiadamente formulada, todo el grupo tendrá que realizar un ejercicio físico que proponga el grupo contrario.

todos los integrantes participando, y de la misma forma, cumplan con el tiempo estipulado, obtendrán el libro de Filosofía de la religión de la Universidad Santo Tomas.

presentan en un ambiente colaborativo, esto para promover el trabajo en equipo mediante el dialogo.

Fuente: Elaboración propia

#### **Técnica de análisis de datos**

Para el análisis de las encuestas cuantitativas construidas, se diseñará una tabla digital para cada encuesta que permita sintetizar los resultados finales obtenidos de los formatos

físicos de encuesta. El diseño de los instrumentos cuantitativos será aplicado al 100% de la muestra seleccionada. Para la profundización de los resultados, se sumarán el número de cada opción de manera cuantitativa y se interpretarán los datos obtenidos de manera cualitativa para reconocer las principales características del fenómeno estudiado, el cual consiste, tanto en el desarrollo de la competencia dialógica como los obstáculos que dificultan su adquisición en los estudiantes de grado decimo.

A continuación, se presentará las características esenciales que permitirán sintetizar los datos objetivos:

Las opciones de respuesta de las encuestas 1° y 2° serán abreviadas por su letra inicial: S será entendido como “Siempre”, C como “Casi siempre”, A como “Algunas veces” y N como “Nunca”.

Las opciones de respuesta de la encuesta 3° permanecerá en un lenguaje numérico de una escala desde insuficiencia hasta suficiencia comprendida de 1 a 5.

Los nombres de los participantes serán formulados como P que indica “participante” y un número asignado en el orden en cómo se de entrega de los cuestionarios, por lo tanto, el lenguaje del formato será comprendido como P1, P2, P3 y etc...

La suma de todas las respuestas se hará de manera vertical, y la asignación de cada respuesta individual se recopilará de manera horizontal.

## **Resultados de la investigación**

A continuación, se presentarán 3 momentos distribuidos en: Momento inicial, intermedio y final, los cuales representarán mediante un ejercicio de tabulación los datos obtenidos mediante la encuesta 1°, 2° y 3°. Estos resultados han sido cuantificados a través de diferentes tablas que recogen la suma total de cada una de las respuestas inscritas en las encuestas realizadas. Al finalizar cada tabulación se redactará una observación de carácter cuantitativo de los porcentajes obtenidos en la totalidad de los datos registrados mediante los instrumentos de investigación apoyados de un informe infográfico, los cuales serán sustentados por medio representaciones gráficas. Finalmente, se realizará una interpretación de carácter cualitativo a partir de los resultados cuantitativo expuestos por cada resultado encontrado en las diferentes encuestas.

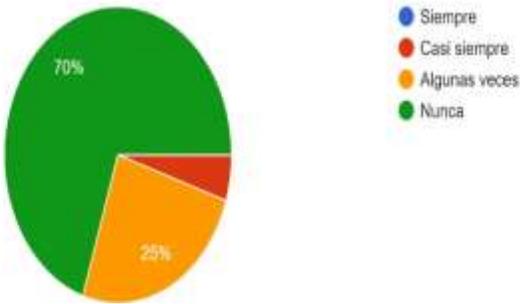
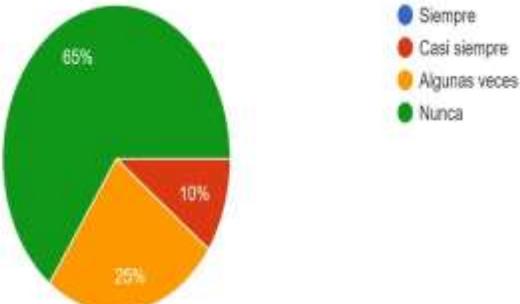
**Momento inicial:** Resultados de la encuesta de reconocimiento

Tabla 10. Registros de la encuesta 1°

Formato para análisis de la encuesta 1	Pregunta 1				Pregunta 2				Pregunta 3				Pregunta 4				Pregunta 5			
	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N
Participantes																				
P1			x					x				x				x				x
P2				x				x				x				x				x
P3				x				x				x				x				x
P4				x				x				x				x				x
P5				x				x				x				x				x
P6				x				x				x				x				x
P7			x					x				x				x				x
P8			x					x				x				x				x
P9				x		x						x				x	x			
P10				x				x		x						x				x
P11				x			x				x					x				x
P12				x				x			x			x						x
P13				x				x			x					x			x	
P14				x				x				x				x				x
P15		x						x				x				x		x		
P16			x					x				x				x				x
P17				x				x				x				x				x
P18				x				x				x				x				x
P19				x				x				x		x						x
P20				x		x				x						x				x
TOTAL:	0	1	5	14	0	2	5	13	0	2	8	10	0	2	8	9	1	1	2	17

Fuente: Elaboración propia

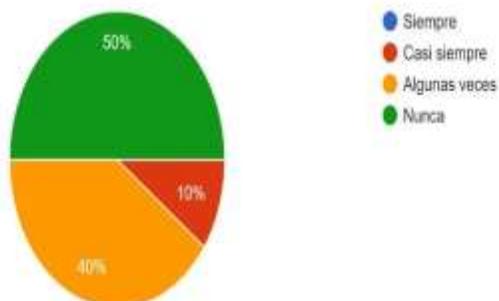
Tabla 11. Representación gráfica y análisis de los resultados de la encuesta 1°

Representación grafica	Análisis										
<p data-bbox="240 384 1036 457">¿Considera usted que en las clases de filosofía se les ha enseñado el uso de conectores gramaticales para los discursos orales?</p> <p data-bbox="240 464 342 485">20 respuestas</p>  <table border="1" data-bbox="402 531 922 835"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>70%</td> </tr> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	Nunca	70%	Algunas veces	25%	Casi siempre	5%	Siempre	0%	<p data-bbox="1222 331 1417 905">Un 70% que equivale a 14 estudiantes de la muestra, han determinado que en las clases de filosofía nunca se les ha enseñado el uso de conectores gramaticales en el desarrollo de las clases.</p>
Respuesta	Porcentaje										
Nunca	70%										
Algunas veces	25%										
Casi siempre	5%										
Siempre	0%										
<p data-bbox="224 1052 1068 1125">A partir de su experiencia ¿cree usted que en las clases de filosofía se les ha enseñado el uso practico de figuras retóricas para mejorar sus exposiciones?</p> <p data-bbox="224 1131 326 1152">20 respuestas</p>  <table border="1" data-bbox="386 1203 906 1507"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	Nunca	65%	Algunas veces	25%	Casi siempre	10%	Siempre	0%	<p data-bbox="1222 1003 1417 1507">En segundo lugar, un 65% que representa a 13 estudiantes, han sostenido que nunca se le ha instruido en filosofía el uso figuras retóricas para mejorar sus discursos en clases.</p>
Respuesta	Porcentaje										
Nunca	65%										
Algunas veces	25%										
Casi siempre	10%										
Siempre	0%										

---

A partir de su experiencia ¿Cree usted que en las clases de filosofía se han diseñado actividades de dialogo (tales como debates académicos y confr...a usted expresarse de manera crítica y reflexiva?

20 respuestas

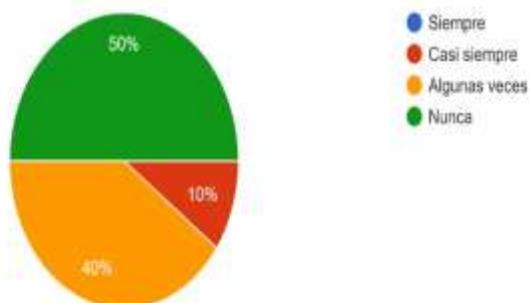


En tercer lugar, un 50% que equivale a 10 estudiantes, han afirmado que nunca se la ha diseñado actividades de diálogo que les permita a los estudiantes un espacio para expresarse de manera crítica y ejercer la argumentación oral en clases

---

Si efectivamente se han diseñado debates en las clases ¿cree usted que se les ha instruido sobre la importancia de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate?

20 respuestas

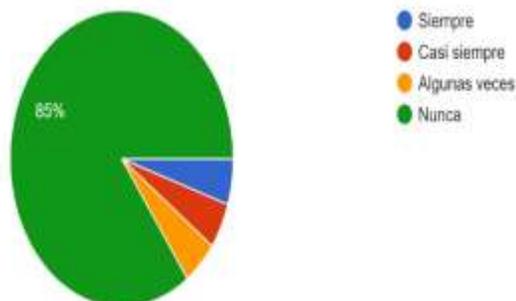


En cuarto lugar, un 50% que representa a 10 estudiantes, han sostenido que en las clases de filosofía nunca se la instruido sobre la importancia de escuchar y comprender ideas diferentes de los compañeros.

---

¿Usted considera que en las actividades de dialogo que se han elaborado en filosofía, se han desarrollado con respeto cuando existe oposición de ideas entre los estudiantes?

20 respuestas



En quinto y último lugar, un 85% que equivale a 17 estudiantes, han afirmado que las actividades de dialogo no se han desarrollado con respeto entre los estudiantes cuando existe una oposición de ideas entre los mismos.

Fuente: Adaptado de Avendaño (2021), *Construcción del pensamiento crítico en la filosofía a través de la gamificación en estudiantes del grado 10º*. (p. 53).

### Interpretación

De acuerdo con los valores hegemónicos expresados en porcentaje mediante el análisis anterior, es posible que inferir que en las clases de filosofía de la institución CEDECO, existe un gran vacío pedagógico hacia la enseñanza y el fortalecimiento de las habilidades discursivas de los estudiantes de grado decimo, en donde se identifica que no se les orienta a los estudiantes de manera constante sobre la importancia de expresarse de forma correcta, elocuente, argumentativa y reflexiva sus ideas y pensamientos, así mismo, también es posible reconocer que en las clases no se han construido espacios de manera frecuente para que los estudiantes puedan tener la oportunidad de compartir sus ideas con los demás compañeros, de discutir para comparar ideas, para identificar diferencias y para reconocer que existe una gran diversidad de pensamiento sobre un mismo tema.

**Momento intermedio:** Resultados de los obstáculos pedagógicos para el desarrollo de la competencia dialógicas.

Tabla 12. *Registros de la encuesta 2°*

Formato para análisis de la encuesta 2	Pregunta 1				Pregunta 2				Pregunta 3				Pregunta 4				Pregunta 5			
	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N	S	C	A	N
Participantes																				
P1	x					x			x				x				x			
P2			x		x						x			x						x
P3		x			x						x				x				x	
P4		x			x						x				x				x	
P5			x		x						x				x				x	
P6	x						x		x						x				x	
P7			x		x						x				x				x	
P8	x					x			x				x						x	
P9	x					x			x				x				x			
P10	x				x						x				x				x	
P11	x				x						x				x					x
P12	x				x						x				x				x	
P13			x		x						x				x					x
P14			x		x						x				x				x	
P15	x				x				x				x						x	
P16		x			x				x				x				x			
P17	x					x			x				x						x	
P18				x	x						x				x					x
P19			x		x						x				x				x	
P20	x				x						x				x				x	
TOTAL:	10	3	6	1	15	4	1	0	5	3	4	8	6	0	7	7	3	4	10	3

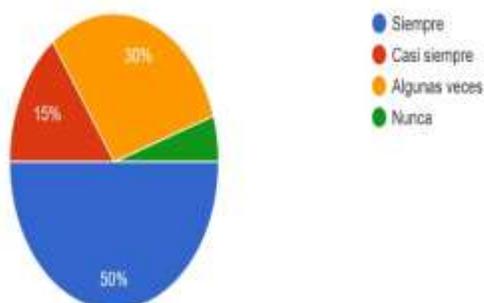
Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Representación gráfica y análisis de resultados de la encuesta 2°

Representación grafica	Análisis
------------------------	----------

¿Considera usted que en el área de filosofía existen actividades que permitan que los estudiantes se involucren y hagan parte de la clase de forma activa?

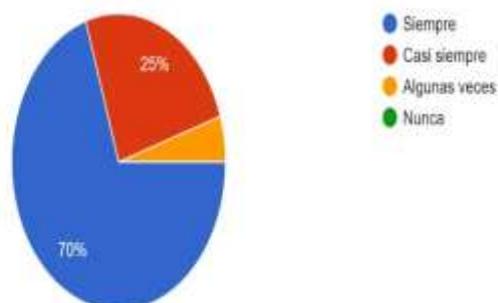
20 respuestas



Según los registros obtenidos de la encuesta para la identificación de las falencias metodológicas de la clase de filosofía que pueden representar una posible obstaculización para el desarrollo de las habilidades dialógicas en los estudiantes, fue posible reconocer en primer lugar que, un 50% que representa a 10 estudiantes, han manifestado que en las clases de filosofía siempre se han elaborado actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes en las temáticas impuestas.

¿Considera usted que la filosofía en su institución se enseña de manera atractiva y captura la atención y el interés de los estudiantes en las clases?

20 respuestas

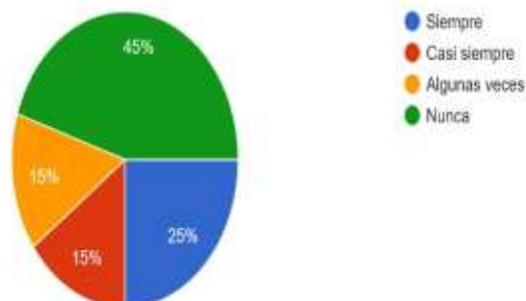


En segundo lugar, un 75% que es igual a 15 estudiantes, han afirmado que la clase de filosofía se desarrolla siempre de manera atractiva, capturando la atención y el interés de la clase.

---

¿Cree usted que en el área de filosofía se integran actividades dinámicas para enseñar de una forma lúdica las temáticas?

20 respuestas

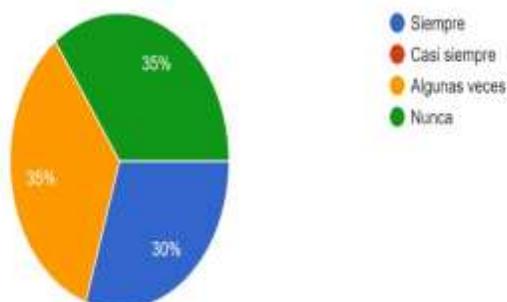


En tercer lugar, un 45% que equivale a 8 estudiantes, han sostenido que nunca se han articulado actividades dinámicas en las clases de filosofía.

---

¿Cree usted que en las clases de filosofía se integran actividades que motiven a los estudiantes a participar de manera voluntaria en las temáticas?

20 respuestas



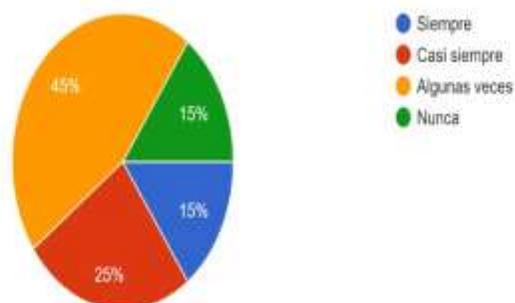
En cuarto lugar, un 35% que representa a 7 estudiantes, han afirmado que en las clases de filosofía nunca se han integrado actividades que motive a los estudiantes a participar de manera voluntaria en las clases, así mismo, se ha identificado que otros 7 estudiantes con el mismo el mismo valor de porcentaje, sostienen que esto si sucede, pero solo algunas veces.

---

---

¿Considera usted que en las clases de filosofía se les enseña a los estudiantes a como expresar sus argumentos para mejorar en el desarrollo de los debates?

20 respuestas



Finalmente, un 45% que equivale a 8 estudiantes, han manifestado que solo algunas veces en clase se la ha enseñado la forma correcta de expresar sus argumentos de manera oral.

---

Fuente: Adaptado de Avendaño (2021), *Construcción del pensamiento crítico en la filosofía a través de la gamificación en estudiantes del grado 10º*. (p. 53).

### Interpretación

En correspondencia con los registros analizados previamente, es posible inferir que en las clases de filosofía no se realizan actividades dinámicas, pero si se implementan estrategias atractivas para los estudiantes, no obstante, estas no promueven un participación activa, constante y voluntaria por parte de los estudiantes. Esto se produce por la ausencia de actividades que busquen introducir a los estudiantes a sus procesos de enseñanza como sujetos activos, esto con el propósito de secuestrar su interés y mantenerlo durante cierto periodo de tiempo en el transcurso de una clase, por tal motivo, los estudiantes no han pueden apreciar en su totalidad y de forma significativa las clases y las temáticas filosóficas esenciales para el desarrollo de las competencias del área.

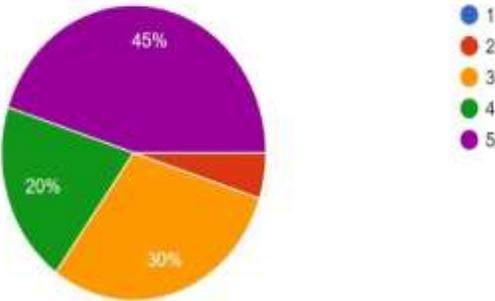
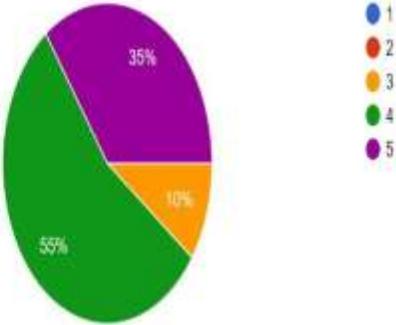
**Momento final:** Identificación del mejoramiento de las habilidades dialógicas

Tabla 14. Registros de la encuesta 3°

análisis de la encuesta 3	Pregunta 1					Pregunta 2					Pregunta 3					Pregunta 4					Pregunta 5				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
P1					x					x					x										x
P2				x						x					x										x
P3			x							x					x										x
P4			x							x					x										x
P5			x							x															x
P6				x						x					x										x
P7			x							x					x										x
P8					x					x					x										x
P9					x					x					x										x
P10					x					x					x										x
P11					x					x					x										x
P12				x						x					x										x
P13					x					x					x										x
P14				x						x					x										x
P15			x							x					x										x
P16					x					x					x										x
P17					x					x					x										x
P18			x							x					x										x
P19					x					x					x										x
P20		x								x					x										x
TOTAL:	0	1	6	4	9	0	0	2	1	7	0	0	6	7	7	0	2	3	7	8	0	0	6	3	1
									1																1

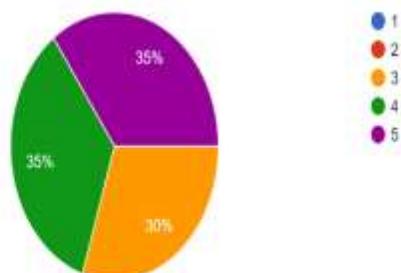
Fuente: elaboración propia

Tabla 15. Representación gráfica y análisis de los resultados de la encuesta 3°

Representación grafica	Interpretación 1.Totalmente en desacuerdo 2.En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni desacuerdo 4.De acuerdo 5.Totalmente de acuerdo												
<p>Capacidad de utilizar las palabras para ejercicios de negación y argumentación 20 respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Capacity to use words for negation and argumentation exercises</caption> <thead> <tr> <th>Level</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>45%</td> </tr> </tbody> </table>	Level	Percentage	1	0%	2	5%	3	30%	4	20%	5	45%	<p>Un 45% que equivale a 9 estudiantes, han manifestado mediante su total acuerdo, que han desarrollado gracias a las actividades de gamificación la implementación de palabras para ejercicios orales de negación y argumentación.</p>
Level	Percentage												
1	0%												
2	5%												
3	30%												
4	20%												
5	45%												
<p>Capacidad de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate. 20 respuestas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Capacity to listen and understand points of opposition in a debate</caption> <thead> <tr> <th>Level</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>55%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>35%</td> </tr> </tbody> </table>	Level	Percentage	1	0%	2	0%	3	10%	4	55%	5	35%	<p>Un 55% que representa a 11 estudiantes, han expresado mediante su acuerdo, que han desarrollado capacidades de escuchar y comprender puntos de la oposición de un debate. Así mismo, un 35% que equivale a 7 estudiantes, han manifestado en su total acuerdo, que han desarrollado completamente esta capacidad.</p>
Level	Percentage												
1	0%												
2	0%												
3	10%												
4	55%												
5	35%												

Capacidad de usar conectores gramaticales, utilizar elementos verbales y no verbales para los discursos orales.

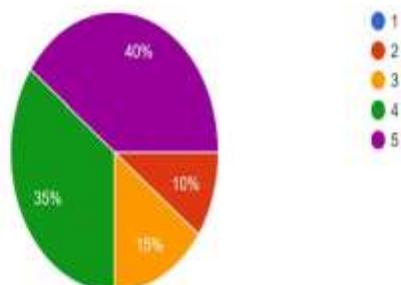
20 respuestas



Un 35% que equivale a 7 estudiantes, han afirmado mediante su total acuerdo, que han fortalecido la capacidad de usar conectores gramaticales, utilizar elementos verbales y no verbales para los discursos orales.

Capacidad de Integrar figuras retóricas en los discursos orales.

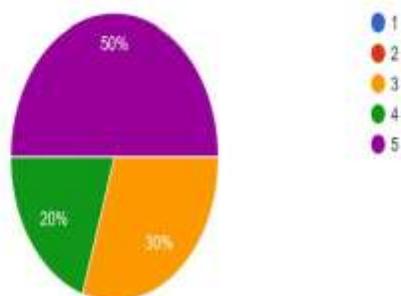
20 respuestas



Un 40% que representa a 8 estudiantes, han expresado mediante su total acuerdo, que han mejorado su capacidad de integrar figuras retóricas en los discursos orales

Capacidad de resolver problemas filosóficos mediante el diálogo.

20 respuestas



Finalmente, un 50% que equivale a 10 estudiantes, han expresado mediante su total acuerdo que han desarrollado capacidades para resolver problemas filosóficos mediante el diálogo

Fuente: Adaptado de Avendaño (2021), *Construcción del pensamiento crítico en la filosofía a través de la gamificación en estudiantes del grado 10º*. (p. 53).

Fuente: Elaboración propia

## Interpretación

Los resultados encontrados han señalado que existe una variación de mejoramiento por parte de los estudiantes en su intento por definir las habilidades dialógicas que más han podido fortalecer mediante las actividades de gamificación, en donde se evidencia que existe un número de actividades que se han fortalecido mayormente a comparación de otras, por tal motivo, es indispensable analizar de forma comparativa y secuencial las variaciones encontradas a través de la escala Likert propuesta, tendiendo como punto de referencia el valor de porcentaje encontrado en la puntuación máxima de la escala comprendida verbalmente como “Totalmente de acuerdo” y numéricamente como “puntuación 5”. A continuación, se presentará el análisis desarrollado:

## Análisis comparativo

En el siguiente cuadro comparativo se expresarán las habilidades que mayormente y menormente se han fortalecido de acuerdo con los registros y los resultados gráficos obtenidos mediante los instrumentos expresados en la tabla 14, la tabla 15 y los indicadores numéricos de la escala Likert impuesta.

Tabla 16. *Cuadro comparativo del fortalecimiento de las habilidades más desarrolladas y menos desarrolladas en las actividades*

<b>Habilidades más fortalecidas</b>	<b>Porcentaje de respuestas</b>	<b>Habilidades menos fortalecidas</b>	<b>Porcentaje de respuestas</b>
Capacidad de escuchar y comprender puntos de la oposición en un debate	55% totalmente de acuerdo	Capacidad de Integrar figuras retóricas en los discursos orales	40% totalmente de acuerdo

Capacidad de resolver problemas filosóficos mediante el dialogo	50% totalmente de acuerdo	Capacidad de usar conectores gramaticales, utilizar elementos verbales y no verbales para los discursos orales	35% totalmente de acuerdo
Capacidad de utilizar las palabras para ejercicios de negación y argumentación.	45% totalmente de acuerdo		

Fuente: Elaboración propia

### **Interpretación del análisis comparativo**

El análisis comparativo ha reflejado que los estudiantes han desarrollado en gran medida la capacidad de escuchar y comprender puntos de la posición de un debate, lo cual determinar que han construido actitudes éticas en discusiones académicas durante las actividades propuestas. Por otro lado, se ha reflejado que han fortalecido la capacidad de resolver problemas mediante el dialogo y la capacidad de utilizar palabras para ejercicios de negación y argumentación. Este mejoramiento indica que los estudiantes han adoptado competencias dirigidas hacia la argumentación oral en ejercicios filosóficos. Finalmente, es posible inferir que se ha presentado una gran dificultad en los estudiantes por mejorar la destreza de implementar figuras retóricas en los discursos orales y en implementar conectores gramaticales, elementos verbales y no verbales como andamiaje en los ejercicios de exposiciones orales.

## Discusión

Ante los registros expuestos en la etapa de reconocimiento de la tabla 11, los hallazgos identificados sugieren que en las clases de filosofía no existe una enseñanza enfatizada hacia el fortalecimiento de las habilidades dialógicas que promueva la competencia dialógica y sus habilidades en el área de filosofía de la institución CEDECO, esto puede representar una interrupción en los estándares curriculares de la filosofía de grado décimo inscritos por el ministerio de educación colombiano, en donde Gaitán et al (2010), ha sostenido la necesidad de formar "ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra [...] dotados de una competencia dialógica altamente desarrollada" (p. 10).

En segundo lugar, se ha reconocido una leve omisión al plan de área de filosofía del grado décimo de la Institución CEDECO, en donde Mayo (2021) ha establecido como criterios elementales para la educación de la filosofía en la institución, la urgencia de "fortalecer la práctica comunicativa, el diálogo crítico [...], el ejercicio de hablar, escuchar, preguntar y responder y plantear argumentos" (p. 1).

Esta omisión puede ser comprendida por el incumplimiento de los derechos y deberes básicos de aprendizaje (DBA) del área de filosofía del grado décimo, los cuales también se encuentran establecidos en el plan de área de la institución por Mayo (2021), en donde se expresa que los estudiantes tendrán el imperativo de desarrollar lo siguiente:

Realizar una serie de exposiciones orales en el que deben desarrollar temas consultados por diversas fuentes de carácter filosófico.

Evaluar y asumir posturas críticas de los mensajes emitidos mediante la comunicación e identificación de sesgos.

Reconocer las ideas importantes dentro de un dialogo, conferencia o charla, en donde se registre textualmente lo abordado, esto con la finalidad de conversarlos en otros ambientes educativos y/o sociales

La carencia de estos deberes y derechos en las clases de filosofía, que poseen la responsabilidad de impulsar los elementos conversacionales adaptados a los temarios filosóficos, puede ser considerado como uno de los factores causales que ha producido en los estudiantes una insuficiencia de sus habilidades dialógicas, lo cual ha producido de manera individual en cada uno ellos la dificultad para la sustentación filosófica de sus ensayos, para la exposición apropiada de los temas filosóficos tratados en clase y para el buen desarrollo de los debates aplicados para la argumentación oral.

En tercer lugar, en las conclusiones encontradas en la identificación de las problemática pedagogías expresadas en la tabla 13, los estudiantes han determinado mediante los instrumentos que, en las clases de filosofía se ha desarrollado un gran desinterés por participar en las actividades impuestas en clase, pese a que se ha confirmado que oportunamente si existe actividades dinámicas, éstas no han promovido adecuadamente una participación voluntaria que despierte la atención y el interés por parte de los estudiantes en ser parte activa del desarrollo de sus saberes. Por lo anterior, Gaitán Et al (2011), en sus orientaciones pedagogías ha defendido la idea de construir un aprendizaje que sea formulado a través del diálogo, no obstante, para lograr esto el papel de la filosofía debe ser transformado fuera del aprendizaje tradicional:

"El ejercicio del filosofar permite superar la relación pedagógica tradicional establecida entre un sujeto activo que transfiere el conocimiento y un sujeto pasivo que lo recibe, para concebirla en términos de una relación intersubjetiva de naturaleza comunicativa. Se trata de una interacción pedagógica fundada en el diálogo, que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica y

de los objetos de estudio que allí se abordan" (Freire, 1969, citado por Gaitán Et al, 2010).

En cuarto lugar, otras de las condiciones formuladas por Gaitán (2010) que no han sido pensadas en las clases de filosofía de la institución CEDECO al momento de articular actividades dialógicas, consiste en que el "dialogo" en filosofía no debe ser comprendido como el simple acto de conversación superficial, sino más bien, debe ser definido como un acto comunicativo de reflexión que cuente con características esenciales para su buen desarrollo. (p 117). Estas características expresadas por Gaitán (2010) se resumen de la siguiente manera:

La cuestión inicial del dialogo debe traer una situación cotidiana que permita tanto una profundidad crítica y discutible por todos los integrantes, como una accesibilidad de nivel racional en el manejo de todos los participantes.

El dialogo debe poseer una vinculación ya sea de manera directa o indirecta que se presente en el contexto social y empírico de todos los participantes.

El dialogo debe contener un análisis de los problemas implicados en donde se resalta de mayor a menor importancia las cuestiones a tratar en relación con el temario que se esté desarrollando en clases.

El dialogo debe exigir una argumentación oral en los estudiantes de manera voluntaria y no forzada.

Finalmente, el dialogo debe cerrarse mediante una conclusión por parte de todos los participantes, en donde demuestren su manejo y comprensión de cada uno de los puntos tratando en la conversación.

Las características mencionadas anteriormente, fueron uno de los elementos que no se han tenido en cuenta en los debates desarrollados en clases de filosofía. Es importante recordar

que la encuesta de identificación de problemáticas se ha reconocido que la forma de enseñar y aprender filosofía no simplemente no promueve la participación voluntaria, sino también, no se integra de forma apropiada lo que denominamos como una “enseñanza dialógica”. La enseñanza dialógica es una estrategia pedagógica que posibilita que un dialogo se construya de manera significativa para la reflexión y el análisis, esto para evitar los riesgos que se pueden presentar mediante las actividades de debates y pueden desorientar los propósitos educativos, los derechos y los deberes de aprendizaje del plan de aula. Es importante clarificar que las actividades dialógicas no determinan que exista una enseñanza dialógica en un aula de clase, por ello, se ha mención de la importancia de apropiar una enseñanza que trascienda las actividades y responde directamente a los DBA del plan de filosofía de la institución.

En quinto lugar, y continuando con el factor metodológico, se ha de reconocido mediante el grupo focal que existe una concepción equivocada en los estudiantes frente a su idea de la filosofía, en donde un gran número de estudiantes aún no puede establecer una definición apropiada del término “filosofía”, por tal motivo, un número de estudiante entienden este concepto como una asignatura que aborda la historia de forma abstracta y profunda, y otros la comprenden como una forma práctica de ver la vida pero sin ninguna utilidad digna de ser aplicada en sus proyectos de vida. Todo esto, ha sido definido como fenómeno “soporífero”. Lo soporífero de la filosofía es una idea poco atractiva que ha sido establecido en este proyecto como una consecuencia indirecta expresada la figura 1 del árbol de problemas.

La idea soporífera de la asignatura ha sido confrontada con la variable independiente de la gamificación, en donde se ha dispuesto integrar en clases la dimensión del goce de las actividades, el entendimiento de las actividades y la participación plenamente voluntaria de los procesos. El propósito inicial de esta variable consistió desarrollar en los estudiantes un interés y aprecio académico hacia la filosofía, remplazando las estrategias de enseñanza tradicional que se habían impuesto anteriormente en clases, por estrategias atractivas que capturarán el

interés en los estudiantes. Este propósito fue exitosamente desarrollado durante las actividades propuestas, lo cual resultó beneficioso para la variable dependiente que deseaba fortalecer: la competencia dialógica.

En sexto lugar, gracias a la gamificación y a las diferentes actividades de carácter grupal, fue posible reconocer que los estudiantes han adoptado una mejor concepción hacia la asignatura de filosofía, forjando una actitud colaborativa que ha promovido el compañerismo, la solidaridad y el aprendizaje grupal, lo cual comprueba que el ejercicio dinámico integrado en clases ha respondido apropiadamente a la tesis de Mosquera (2019), el cual sostiene que “la gamificación puede tener un carácter colaborativo que en el ABJ suele ser más competitivo. En ambos casos, se desea generar [...] el interés, la implicación y la motivación. Nos aprovechamos de la predisposición psicológica del ser humano para participar en juegos.” (p.4).

Lo anterior ha demostrado una relación de resultados con la investigación dirigida por Avendaño (2021), en donde fue posible encontrar como producto de una estrategia de gamificación, una disposición colaborativa entre los estudiantes para la superación de cada reto impuesto en las actividades dinámicas con mecánicas de juegos, y del mismo modo, un fortalecimiento en la comunicación grupal que fue entendida como una herramienta para que los grupos de estudiantes pudieran resolver las dificultades que fueron encontradas en el proceso de las actividades.

En séptimo lugar, ante los registros y los análisis presentados en la encuesta 3°, se ha reconocido en las conclusiones de la tabla 13, un aumento significativo en las habilidades dialógicas que han sido exigidas en actividades individuales en toda la muestra, a diferencia de las habilidades que han sido trabajadas especialmente por un número pequeño del total de la muestra, tal como: la actividad de las figuras teóricas que exigía naturalmente la participación de un líder por cada grupo.

En octavo lugar, al reflejar el fortalecimiento de 5 habilidades dialógicas que conforman la dimensión de una competencia dialógica durante las actividades de gamificación aplicadas en clases de filosofía, expresadas en la tabla 16, se ha corroborado mediante la observación apoyada del instrumento cuantitativo 3°, en donde los estudiantes han evaluado las habilidades dialógicas que han fortalecido conforme a su experiencia vivida en las actividades, que la integración de actividades de gamificación si han contribuido significativamente hacia el fortalecimiento de la competencia dialógica en la enseñanza de la filosofía de los estudiantes de grado decimo de la institución CEDECO, lo cual le otorga resolución a la hipótesis planteada en este proyecto.

En noveno lugar, dando resolución a la pregunta problémica de este proyecto, se ha confirmado que para la fortalecer la competencia dialógica a través de la gamificación en estudiantes de grado decimo, es indispensable articular una serie de actividades que sean forjadas para promover como mínimo 1 habilidad por actividad que forme parte de la dimensión de la competencia dialógica, esto con el propósito construir a través de un número significativo de actividades una destreza de comunicación dialógica en donde los estudiantes puedan expresar sus pensamientos de manera reflexiva, argumentativa, critica y respetuosa.

## Conclusiones

En síntesis, con los resultados alcanzados y con las discusiones planteadas, se han determinado las siguientes conclusiones hacia el fortalecimiento de la competencia dialógica mediante estrategias de gamificación en estudiantes de grado decimo de la institución CEDECO, de Piedecuesta, Santander:

Mediante el dialogo con la muestra instrumentalizado para el reconocimiento de la problemática, se ha reconocido que los estudiantes poseen un bajo rendimiento en la competencia dialógica en el área de filosofía, evidenciando mediante la observación la inhabilidad para argumentar oralmente sus ideas en clases de filosofía, para expresar de manera apropiada sus discursos filosóficos, para escuchar y para comprender de manera ética los pensamientos contrarios.

En segunda medida, se ha corroborado que la estrategia de grupal focal en combinación con la IAP ha permitido una mayor profundización en la problemática planteada, lo cual refleja una contribución a los registros expuestos en los instrumentos cuantitativos formulados, esto indica, que los resultados obtenidos en las encuestas han sido respaldados por los diálogos que inicialmente fueron construidos a manera de grupo focal, tomando en cuenta la experiencia de los estudiantes en clases de filosofía.

Con este mismo propósito, se ha contemplado mediante el grupo focal que existe una concepción equivocada en los estudiantes frente a su idea de la filosofía, en donde un gran número de estudiantes aún no puede establecer una definición apropiada del término “filosofía”, por tal motivo, un numero de estudiante entienden este concepto como una asignatura que aborda la historia de forma abstracta y profunda, y otros la comprenden como una forma práctica de ver la vida pero sin ninguna utilidad digna de ser aplicada en sus proyectos de vida. Todo esto, ha sido definido como fenómeno “soporífero”. Lo soporífero de la filosofía es una

idea poco atractiva que los estudiantes han desarrollado en sus pensamientos para comprender la filosofía, y esto es un fenómeno que se ha presentado inoportunamente por las falencias metodológicas delimitadas mediante la observación de las clases y los espacios de diálogos dedicados al grupo focal

Por otro lado, a través de la encuesta de identificación de problemáticas metodológicas, se logró obtener información significativa para detectar una leve ausencia del seguimiento de los derechos y deberes básicos de aprendizaje del área de filosofía de la institución CEDECO, que promueven la competencia dialógica en las clases de filosofía.

Mediante las actividades de gamificación, se ha evidenciado que la apropiación de habilidades dialógicas adaptadas a mecánicas de juegos ha incrementado positivamente la destreza de los estudiantes en comunicarse de manera grupal, reconociendo la importancia del trabajo equipo y el papel de la comunicación para la resolución de problemas académicos. En este mismo sentido, se ha identificado por medio de las observaciones en los procesos de las actividades, que los estudiantes han mejorado la frecuencia de participar de manera voluntaria en las clases de filosofía, puesto que se encontraban motivados por las diferentes recompensas asignadas a cada actividad.

Frente al papel de las recompensas en las actividades de gamificación, es posible establecer que los incentivos no simplemente pueden favorecer la participación en clases, si no también, permiten enriquecer la actitud colaborativa para conseguir logros en las actividades.

Respecto a la penalización aplicada como ejercicio físico por el incumplimiento de las condiciones pactadas en cada actividad, se ha comprobado que este tipo de castigos han elevado la motivación de los estudiantes por no perder para no someterse a los ejercicios físicos, y, por lo tanto, a doblegar sus esfuerzos para desarrollar de manera acorde cada actividad. Este tipo de penalización ha demostrado ser muy funcional al momento que se desea

incentivar a los estudiantes a desarrollar actividades dinámicas o simplemente académicas en clases, puesto que, al presentar un sentimiento de miedo o de rechazo por ser sometido al castigo del trabajo físico, los estudiantes presentarán conductas de mejora en las actividades.

Al comparas las habilidades dialógicas que mayor y menor fortalecimiento tuvieron los estudiantes, fue posible determinar que, en la dimensión estratégica y pragmática de la variable dependiente, fueron mayormente fortalecidas gracias a la necesidad natural de que tenían los estudiantes al desarrollarlas de manera personal, esto ha indicado, que la dimensión discursiva ha sido la que mayor dificultad tuvieron los estudiantes para fortalecer. Se ha de recordar, que dentro de esta dimensión se destaca la habilidad de utilizar figuras retóricas para los discursos orales, la cual obtuvo un resultado de 40% con puntuación de 5 puntos. Así mismo, se encuentra la habilidad de usar conectores gramaticales, utilizar elementos verbales y no verbales para los discursos orales, la cual obtuvo un resultado de 35% con puntuación de 5 puntos. No obstante, en esta dimensión ha presentado la habilidad que mayormente se ha fortalecido, la cual consiste en la habilidad de escuchar y comprender puntos de la oposición de un debate, la cual tiene en los registros un resultado 55% con puntuación de 5

Por otro lado, la dimensión pragmática con la capacidad de resolver problemas filosóficos mediante el dialogo, obtuvo un resultado de 50% con puntuación 5, lo cual le otorga el segundo lugar a la habilidad más desarrollada de las actividades, acompañada de la capacidad de utilizar las palabras para ejercicios de negación y argumentación con un resultado de 45% con puntuación de 5.

Finalmente, se ha concluido que se ha realizado una contribución significativa hacia el mejoramiento de las habilidades dialógicas en los estudiantes de grado decimo de la institución CEDECO, sumando a ello, una contribución hacia las futuras clases de filosofía en donde se encuentre la necesidad de promover la participación, de capturar la atención, de mejorar las dinámicas y el estilo de enseñanza de los temarios de filosofía.

## Recomendaciones

Puesto que existen en los hallazgos encontrados un número de habilidades dialógicas que no han alcanzado un 50% de aceptación en puntuación de 5 en relación a la escala Likert, es indispensable articular para futuros proyectos actividades de gamificación que involucren la participación total de toda la muestra que se pretende mejorar, dado que las actividades que exigen por su naturaleza la intervención de un solo participante como representación de un grupo, no permiten el fortalecimiento competente de las habilidades dialógicas en los estudiantes que son representados por el líder del grupo, por tal motivo, se sugiere construir estrategias que posibiliten el aprendizaje activo en el valor total de la muestra, puesto que la representación individual de un colectivo desemboca un aprendizaje pasivo por parte del grupo, ocasionando un bajo rendimiento en las habilidades que se desean fortalecer, así como se ha reflejado en los resultados expuestos, en donde se ha proyectado que las actividades que presentan la participación de un representante, se ha alcanzado únicamente un aceptación 40% y 35% por parte de la muestra.

## Referencias

- Avendaño, L. (2021). Construcción del Pensamiento Crítico en la Filosofía a Través de la Gamificación en Estudiantes del Grado 10º. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/47b1d5da-d2f4-4824-90a0-bf9ce9c8cab9>
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, pp. 59-77 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones Quórum Académico, vol. 8, núm. pp. 95-110 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Carmona, A. (2018) Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía desde Nuestra América. (Tesis de posgrado) Universidad de Antioquia. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12354/1/CarmonaAndres\\_2018\\_OrientacionesPedagogicasFilosofia.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12354/1/CarmonaAndres_2018_OrientacionesPedagogicasFilosofia.pdf)
- Coello Morán, L. J., & Gavilanes Aray, B. E. (2019). Tesis. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40728>
- Dalila, A. y Aguirre, R. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. [scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf](https://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n3/ems04305.pdf)
- Díaz, S. y Edgar, J. (2020). Aporte de la enseñanza de la filosofía al desarrollo del pensamiento crítico en educación media. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/22153>

Durston, J. y Miranda, F. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Naciones Unidad.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6024/S023191\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6024/S023191_es.pdf)

Escribano, F. (2013). Gamificación versus Ludictadura.

[revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/22/35](http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/22/35)

Feinmann, J. (2000). ¿Qué es la filosofía? Prometeo Libros.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FXgdvao1ODoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=QUE+ES+LA+FILOSOFÍA&ots=a3lvQGvFE2&sig=wiG8\\_5U8JtzBsVprnAiooLxB7UE#v=onepage&q=QUE%20ES%20LA%20FILOSOFÍA&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FXgdvao1ODoC&oi=fnd&pg=PA9&dq=QUE+ES+LA+FILOSOFÍA&ots=a3lvQGvFE2&sig=wiG8_5U8JtzBsVprnAiooLxB7UE#v=onepage&q=QUE%20ES%20LA%20FILOSOFÍA&f=false)

Flórez-Pabón, C. E., Gelves Ordóñez, J. J., Cabeza Herrera, O. J. y Plazas Lara, C. A. (2022).

Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso provincia de Pamplona. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 43(126).

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/7605/7025>

Gaitán, C., López, E., y Salazar, W. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Revolución educativa Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf)

[340033\\_archivo\\_pdf\\_Orientaciones\\_Pedagogicas\\_Filosofia\\_en\\_Educacion\\_Media.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf)

Galvis, M. y Patricia, P. (2017). Didáctica para la enseñanza de la Filosofía en estudiantes del grado 11 del Instituto Gabriela Mistral de Bucaramanga, para el desarrollo del pensamiento crítico. Universidad Santo Tomas. <http://hdl.handle.net/11634/10085>

Gameif (2019). ¿Cómo funcionan las recompensas en la gamificación?.

<https://gameif.blog/2019/05/31/como-funcionan-las-recompensas-en-la-gamificacion/>

- Guzmán, M., Escudero, A. y Canchola S. (2020). Gamificación de la enseñanza para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: cartografía conceptual. Sinéctica. Revista electrónica de educación.  
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1009>
- Higuita, M. (2019). El uso comprensivo del conocimiento científico a través de la gamificación en el aula. Universidad Nacional de Colombia.  
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/76316/43917939.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hincapié, H. (2021). Diseño de un videojuego como estrategia de enseñanza dentro de la gamificación que enseñe la vanguardia del surrealismo a niños de quinto grado. Universidad Santo Tomas. <http://hdl.handle.net/11634/43909>
- Jurado J. (2021). Propuestas en Enseñanza de la Filosofía Para la Formación del Pensamiento Crítico. Universidad Santo Tomas. <http://hdl.handle.net/11634/38785>
- Lozano, N. (2020, 4 de febrero). La gamificación no solo es digital.  
<https://www.youtube.com/watch?v=hguzDJZs2Q4>
- Macías, H. (2017). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. (Tesis de posgrado). Universidad Industrial de Santander.  
<file:///C:/Users/RUTH%20PRADA/Downloads/Dialnet-UnaPropuestaPedagogicaFrenteALaLecturaCriticaDeTex-6745289.pdf>
- Malvasi, V. y Moreno, D. (2021). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. Universidad Nacional de Educación a Distancia.  
[scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v17n1/1390-325X-alt-17-01-00050.pdf](https://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v17n1/1390-325X-alt-17-01-00050.pdf)

- Mantilla, J. (2016). Los métodos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del grado noveno del Instituto Santa Teresita. Universidad Santo Tomas.  
<https://hdl.handle.net/11634/1809>
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. Universidad de Córdoba, Spain. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433>
- Mosquera, I. (2019). ¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y gamificación. Unir.  
<https://www.unir.net/educacion/revista/gamificas-o-juegas-diferencias-entre-abj-y-gamificacion/>
- Nova, M. (2020). Tesis: la enseñanza de la filosofía y desarrollo del pensamiento crítico en la secundaria. Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/22246>
- Pompa Montes de Oca, Y. C., y Pérez López, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 7 (3). pp. 160-167. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. pp. 7-30 Universidad de Salamanca Salamanca, España.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>
- Quizhpi, A., Yulisa, M., Vergar, J. y Jorge L. (2022). La gamificación: un proceso eficaz de mediación lectora para estudiantes de EGB superior.  
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4616338>
- Reyes, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. Universidad Autónoma de Yucatán.  
[scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v17n1/1390-325X-alt-17-01-00024.pdf](https://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v17n1/1390-325X-alt-17-01-00024.pdf)

Reyes, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana Alteridad. *Revista de Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 24-35, 2022

Ruiz, R, y Martha, Y. (2019). EPAS: Una estrategia pedagógica para la generación de aprendizajes significativos en el área de filosofía en los estudiantes de grado undécimo del Colegio de la Presentación de Ubaté. Universidad Santo Tomas.

<http://hdl.handle.net/11634/18574>

Sánchez, C., García, E., y Ajila, I. (2020). Enfoque pedagógico: la gamificación desde una perspectiva comparativa con las teorías del aprendizaje. *593 digital Publisher CEIT*, 5(4), 47-55. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.202>

Sandoval, E. (2020). Diseño de una estrategia de aprendizaje significativo basada en un videojuego educativo sobre deberes escolares. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77922/10487309.2020.pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. Universidad Nacional Autónoma de México.

[reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007505713727145?token=C057AFF1CE8039C368E8DE8F1735CC40C8EBE3496F99A2B3476577A66935135541B7C8E5A0B97DB1696ECFE34DC5DB90&originRegion=us-east-1&originCreation=20221111132144](https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007505713727145?token=C057AFF1CE8039C368E8DE8F1735CC40C8EBE3496F99A2B3476577A66935135541B7C8E5A0B97DB1696ECFE34DC5DB90&originRegion=us-east-1&originCreation=20221111132144)

Vallejo, A. (2019). Pensamiento crítico y discurso oral. Universidad Santo Tomas.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16016/2019alejandra%c3%a1nqe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vergara-Pareja, C. M., Nielsen-Niño, J. B., & Niño-Vega, J. A. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11 (3), 569-578

## Anexos

### Anexo A. Consentimiento informado diligenciado por el representante de la institución educativa

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
Representante legal institución

Padre/madre, Santander  
Fecha: \_\_\_\_\_

Yo, José U. Carrero, en mi documento de identidad número a por último dígito, en mi calidad de representante legal de CEDEC, institución que he sido informado(a) con claridad y veracidad a través del propósito y alcance del proyecto de investigación denominado:

**Construcción de la competencia dialógica a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución CEDEC de Piedecuesta, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

Luis Eduardo García Rizo C.C. 1005188100

En el cual se desarrollará en Escuela Educativa Santa Ana.  
De conformidad, autorizo en mi calidad de representante legal de CEDEC el uso de la información generada con fines exclusivamente académicos con los aspectos del proyecto de investigación mencionado.

En conformidad firmo:

  
CC 15214044  
Escribano  
JOSÉ U. CARRERO

### Anexo B. Consentimientos informados individuales diligenciados

Alejandro Laserna

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Padre/madre, Santander  
Fecha de validez:

Yo, Aljondy Luerna Mora, cuyo documento de identidad aparece a pie de mi firma, certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad en relación al propósito y alcance del proyecto de investigación denominado:

**Construcción de la competencia dialógica a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución CEDECO de Piedecuesta, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

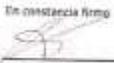
Luis Eduardo García Ruiz C.C. 100518410

En el cual participará Laura Sofía López Díaz, identificado con Tarjeta de identidad 97933783, en la siguiente(s) actividad(es):

Actividades dinámicas de aprendizaje en el aula para construir habilidades de argumentación oral, comunicación asertiva y discusión entre compañeros mediante mecánicas de juegos lúdicos adaptadas a estrategias educativas.

En consecuencia, autorizo en mi calidad de representante legal de Laura Sofía López Díaz, el uso de la información generada con fines exclusivamente académicos con fin específico al proyecto de investigación mencionado.

En constancia firmo:



Aljondy Luerna Mora BI 504 011  
Rd.c.

Juan David

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Padre/madre, Santander  
Fecha de validez:

Yo, MARISOL JEREZ, cuyo documento de identidad aparece a pie de mi firma, certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad en relación al propósito y alcance del proyecto de investigación denominado:

**Construcción de la competencia dialógica a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución CEDECO de Piedecuesta, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

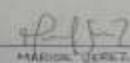
Luis Eduardo García Ruiz C.C. 100518410

En el cual participará Fabrizio CAMILA CEPEDA, identificado con Tarjeta de identidad 1001 000 133, en la siguiente(s) actividad(es):

Actividades dinámicas de aprendizaje en el aula para construir habilidades de argumentación oral, comunicación asertiva y discusión entre compañeros mediante mecánicas de juegos lúdicos adaptadas a estrategias educativas.

En consecuencia, autorizo en mi calidad de representante legal de CAMILA CEPEDA, el uso de la información generada con fines exclusivamente académicos con fin específico al proyecto de investigación mencionado.

En constancia firmo:



MARISOL JEREZ 37004254  
MADRE

Omar Alexis



Jhorman Ortiz



Danna Camila

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Medellán, Colombia  
Fecha: 16/07/2021

Yo, MARISOL JEREZ (con documento de identidad expedido a por de mi firma, verifico que he sido informada) con plena capacidad en relación al presente y estando de acuerdo de voluntades declaro:

**Construcción de la competencia digital a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución EDUCO de Medellín, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

IGNACIO SANCHEZ C.C. 1000000000000

En el cual participo PAOLA CAMILA CERVA (verificada con Tarjeta de identidad 1000000000000) en la institución educativa:

Actividades digitales de aprendizaje en el cual se emplean herramientas de gamificación para comunicación oral y escrita en los contextos académicos y extracurriculares de los estudiantes de grado décimo de la institución educativa.

Yo, representante legal de PAOLA CAMILA CERVA en uso de la capacidad otorgada por la ley autorizo expresamente con la presente al proyecto de investigación mencionado.

En conformidad a lo:

PAOLA CERVA  
MARISOL JEREZ, 07004254 MADRE

María Valentina

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Medellán, Colombia  
Fecha: 16/07/2021

Yo, MARISOL JEREZ (con documento de identidad expedido a por de mi firma, verifico que he sido informada) con plena capacidad en relación al presente y estando de acuerdo de voluntades declaro:

**Construcción de la competencia digital a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución EDUCO de Medellín, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

IGNACIO SANCHEZ C.C. 1000000000000

En el cual participo PAOLA CAMILA CERVA (verificada con Tarjeta de identidad 1000000000000) en la institución educativa:

Actividades digitales de aprendizaje en el cual se emplean herramientas de gamificación para comunicación oral y escrita en los contextos académicos y extracurriculares de los estudiantes de grado décimo de la institución educativa.

Yo, representante legal de PAOLA CAMILA CERVA en uso de la capacidad otorgada por la ley autorizo expresamente con la presente al proyecto de investigación mencionado.

En conformidad a lo:

PAOLA CERVA  
MARISOL JEREZ, 07004254 MADRE

Danna Rodriguez

**CONSENTIMIENTO  
INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Medellín, Santander  
Fecha 26/10/22

Yo Mrs. Lina María Guzmán, cuyo documento de identidad aparece a continuación, certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad en relación al propósito y alcance del proyecto de investigación denominado:

**Construcción de la competencia dialógica a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución CEDECO de Medellín, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

Luis Eduardo García Rincón C.C. 3105186103

En el cual participará Daniel Rodríguez Lora identificado con Tarjeta de identidad 1005272165 en la siguiente(s) actividad(es):

Actividades dinámicas de aprendizaje en el aula para construir habilidades de argumentación oral, comunicación asertiva y discusión entre compañeros mediante mecánicas de juegos lúdicos adaptadas a estrategias educativas

En consecuencia, autorizo en mi calidad de representante legal de Daniel Rodríguez Lora el uso de la información generada con fines académicos y/o científicos con fin específico el proyecto de investigación mencionado.

En presencia de:

Mrs. Lina María Guzmán  
26/10/2022

Vanessa Lara

**CONSENTIMIENTO  
INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Medellín, Santander  
Fecha 26/10/22

Yo Daniela Santiago, cuyo documento de identidad aparece a continuación, certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad en relación al propósito y alcance del proyecto de investigación denominado:

**Construcción de la competencia dialógica a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado décimo, de la institución CEDECO de Medellín, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

Luis Eduardo García Rincón C.C. 3105186103

En el cual participará Daniel Rodríguez Lora identificado con Tarjeta de identidad 1005272165 en la siguiente(s) actividad(es):

Actividades dinámicas de aprendizaje en el aula para construir habilidades de argumentación oral, comunicación asertiva y discusión entre compañeros mediante mecánicas de juegos lúdicos adaptadas a estrategias educativas

En consecuencia, autorizo en mi calidad de representante legal de Daniel Rodríguez Lora el uso de la información generada con fines académicos y/o científicos con fin específico el proyecto de investigación mencionado.

En presencia de:

Daniela Santiago  
26/10/2022

Daniela Santiago

**CONSENTIMIENTO  
INFORMADO**  
Representante legal estudiante

Medellín, Santander  
Fecha: 20/05/2022

Yo, Andrea Florca Duarte en mi calidad de representante legal autorizo a que mi firma, apellido que ha sido informado(a) con claridad y conciencia en relación al proyecto y alcance del proyecto de investigación mencionado:

**Construcción de la competencia dialógica a través de actividades de gamificación en estudiantes de grado decimo, de la institución CEDECO de Medellín, Santander**

El cual está siendo desarrollado por:

Una Educación para la Vida E.C 2006183105

En el cual participo Diego Santiago Duque Notificado con Tarjeta de Identidad 7702817203 en la siguiente(s) actividad(es):

Actividades dinámicas de aprendizaje en el aula para construir habilidades de argumentación oral, comunicación escrita y discusión entre compañeros mediante mecánicas de juegos lúdicos asociadas a estrategias educativas.

En consecuencia, autorizo en mi calidad de representante legal de Diego Santiago Duque en el uso de la información generada con fines exclusivamente académicos con fin específico al proyecto de investigación mencionado.

En constancia firma

Andrea Florca Duarte

Andrea Florca D.  
1102.358699  
Acudiente

Anexo C. Evidencia fotográficas del grupo focal



Anexo D. Evidencia fotográfica de la organización de la mini obra



Anexo E. Evidencia fotográfica de los líderes exponiendo los discursos con figuras retóricas



Anexo F. Evidencia fotográfica del líder tomando la lectura de un libro filosófico



Anexo G. Evidencia fotográfica de los estudiantes realizando la actividad de discusión en parejas



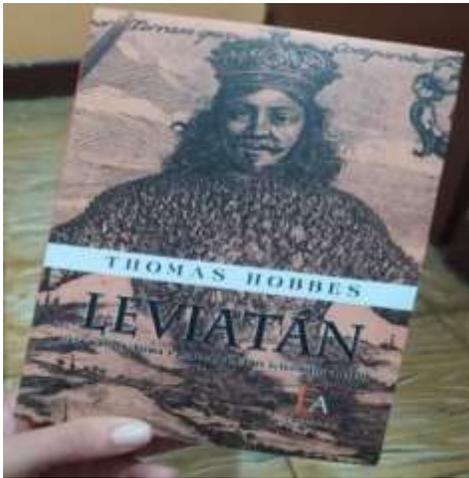
Anexo H. Evidencia fotográfica de estudiantes diligenció las encuestas



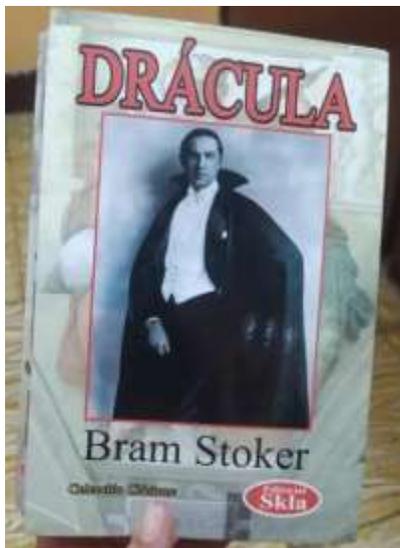
Anexo I. Fotografía grupal



Anexo J. Recompensa del libro del libro Leviatan de Thomas Hobbes



Anexo K. Recompensa del libro de Dracula



Anexo L. Recompensa del libro Filosofía de la religión



Anex M. Recompensa del incentivo de dulce



Anexo N. Evidencias individuales del diligenciamiento de la encuesta 1°

Enlace drive: [https://drive.google.com/drive/folders/1PK\\_J6lOwIDwgjAarOSAlYn49unuW-zpZ?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1PK_J6lOwIDwgjAarOSAlYn49unuW-zpZ?usp=share_link)

Anexo O. Evidencias individuales del diligenciamiento de la encuesta 2°

Enlace drive:

[https://drive.google.com/drive/folders/1ObgpGdAeaBarx2FC5rGFocTN5KDXcsKA?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1ObgpGdAeaBarx2FC5rGFocTN5KDXcsKA?usp=share_link)

Anexo P. Evidencias individuales del diligenciamiento de la encuesta 3°

Enlace drive:

[https://drive.google.com/drive/folders/1oq4C9UFuIKpeVPmlyAVNA2ZSC4\\_jgs3d?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1oq4C9UFuIKpeVPmlyAVNA2ZSC4_jgs3d?usp=share_link)