

El Debate como Juego: estrategia pedagógica gamificada para fortalecer las habilidades dialógicas, argumentativas y potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° en el área de Filosofía de la Escuela Normal Superior de La Presentación

Jorge Andrés Suarez Rios

Asesora

Sandra Milena Galvis Aguirre

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Filosofía

2026

Agradecimientos

He recibido tanto amor, ayuda y bendiciones en este proceso que resulta difícil nombrar a todas

las personas que han hecho parte de este camino; a todos, mi más sincero agradecimiento.

A mis estudiantes, quienes llevaré siempre en el corazón, con la certeza de haber aprendido más

de ustedes de lo que pude enseñar. A mis docentes de práctica, Cristian, Oscar y Steven, por su

guía, apoyo e inspiración en mi formación como docente.

A la Escuela Normal Superior de La Presentación, por su acogida y acompañamiento, y a la

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, por ser el espacio que hizo posible este logro.

A mi tutora Sandra y al tutor Jhony, por su tiempo, paciencia y orientación en este proceso.

A Merita, y a mi familia, Dubel, Noremy, Mari y Edwin, por permitirme ser el primer

universitario de la familia Suárez.

Finalmente, a mis amigos y compañeros, Diego, Aleja, Luisa, Tatis, Angelica, Beku, Gaby,

Scarlett Lilo, Sara, Nelly, Raigo, Molano, Jhoan y Debby, gracias por su apoyo constante a lo

largo de este camino.

Resumen

El proyecto El Debate como Juego es una investigación aplicada que busca fortalecer las habilidades dialógicas, argumentativas y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado once de la Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP), en Pensilvania, Caldas. Surge como respuesta a la baja participación oral observada en las clases de filosofía, asociada al miedo a hablar en público y a la falta de espacios de diálogo. La propuesta implementa una estrategia pedagógica gamificada que transforma el debate filosófico en una experiencia lúdica, con reglas, roles y rúbricas que promueven la participación y el aprendizaje colectivo. Se desarrolla bajo el modelo de Investigación-Acción Educativa, en cinco fases: diagnóstico, planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados evidencian avances en la motivación, la participación oral y el pensamiento crítico, mostrando el valor del juego como medio de aprendizaje filosófico y la transferencia social del conocimiento como aporte al fortalecimiento pedagógico de la comunidad educativa.

Palabras clave: Debate, Gamificación, Filosofía, Pensamiento, Crítico.

Abstract

The project Debate as a Game is an applied research initiative aimed at strengthening dialogical, argumentative, and critical thinking skills among eleventh-grade students at the Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP) in Pensilvania, Caldas, Colombia. It responds to the low oral participation observed in philosophy classes, linked to fear of public speaking and limited spaces for dialogue. The proposal implements a gamified pedagogical strategy that turns philosophical debate into a playful learning experience through rules, roles, and evaluation rubrics that foster active participation and collective reflection. It follows the Educational Action Research model in five phases: diagnosis, planning, action, observation, and reflection. Results show greater motivation, oral participation, and critical thinking, highlighting the game's value in philosophical education and the social transfer of knowledge as a contribution to community-based pedagogical improvement.

Keywords: Debate, Gamification, Philosophy, Critical, Thinking.

Tabla de Contenido

Introducción	15
Planteamiento del Problema	17
Justificación	20
Objetivos	22
Objetivo General.....	22
Objetivos Específicos	22
Antecedentes	23
Antecedentes Internacionales	23
Antecedentes Nacionales	24
Antecedentes Locales	25
Síntesis y Relación con el Proyecto	25
Línea de Investigación: Filosofía y Educación.....	27
Marco Teórico.....	29
Eje Fundamentos Filosóficos (¿Por Qué el Debate es Fundamental para el Pensamiento?)	29
Dialéctica Socrática	30
La Mímesis en Aristóteles	31
Ética del Discurso Adela Cortina	31
Democracia y Educación en John Dewey	32
Pensamiento Complejo Edgar Morin.....	34
Eje Fundamentos Pedagógicos y Constructivistas (¿Cómo Aprendemos a Través de la Interacción?)	36
Constructivismo Jean Piaget.....	36

Socioconstructivismo Lev Vygotsky	37
Aprendizaje Significativo David Ausubel	38
Pedagogía Crítica Paulo Freire	39
Aprendizaje Basado en Investigación.....	41
Eje Fundamentos Lúdicos y de Gamificación (¿Por Qué el Juego es una Herramienta Poderosa?)	42
El Juego como Estructura Cultural: Johan Huizinga	43
Aprendizaje Basado en Juegos	43
Gamificación.....	44
Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan).....	45
Marco Conceptual.....	48
Filosofía (Como Área de Formación escolar)	48
Participación Oral	48
Pensamiento Crítico.....	49
El Debate como Juego	49
Argumentación Oral	51
Debate Gamificado	51
Habilidades Argumentativas.....	52
Juego (Dimensión Lúdica).....	52
Marco Legal	53
Normatividad	53
Constitución Política de Colombia (1991).	53
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).	53

Decreto 1860 de 1994.....	54
Enseñanza de la Filosofía en Colombia.....	54
Lineamientos Curriculares.....	54
Estándares Básicos de Competencias en Filosofía (2006)	54
Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media	55
Rol del Investigador desde la UNAD	55
Reglamento de Investigación de la UNAD (Acuerdo número 001 del 14 de 2007)	55
Acuerdo 029 de 2013 Reglamento Estudiantil UNAD.....	56
Acuerdo 006 del 28 de mayo de 2014	56
Lineamientos de Trabajos de Grado de la ECEDU (2017)	56
Reglamentación Interna de la ENSP	57
Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la ENSP.....	57
Manual de Convivencia ENSP	57
SIE ENSP.....	57
Marco Contextual.....	59
Marco Metodológico.....	61
Método y Enfoque	61
Población y Muestra	61
Población.....	61
Muestra.	61
Instrumentos	62
Diarios de Campo de la Práctica Pedagógica	62
Cuestionario Inicial.....	62

Cuestionario Final.....	62
Justificación de la Metodología IAE	62
Fases de la metodología.....	64
Diagnóstico	65
Planeación.....	65
Acción.....	65
Observación	65
Reflexión.....	65
Diagnóstico Inicial.....	67
Encuesta.....	68
Planeación Sesiones de la Estrategia El Debate como Juego	69
Sesión Introducción al Proyecto El Debate como Juego	69
Sesión Selección de Temas, Formación de Grupos y Debate Docentes (Mímesis)	70
Sesión Debates Estudiantiles (tres primeros debates)	73
Sesión Último Debate y Cierre del Proyecto	76
Acción y Observación: Resumen Aplicación El Debate como Juego.....	78
Resumen de la Primera Edición de El Debate como Juego (2023 – Grado 11°B).....	78
Contexto y Propósito.....	78
Temáticas y Contenidos.....	79
Metodología Aplicada.....	79
Disposición y Actitud de los Estudiantes.....	80
Habilidades de Pensamiento Desarrolladas.	80
Productos Obtenidos.	80

Problemas y Dificultades.	81
Categorías Emergentes.....	81
Dimensiones Filosóficas.	81
Dimensión Existencial.	81
Dimensión Epistemológica.	82
Resumen de la Segunda Edición de El Debate como Juego (2024 – Grado 11°B).....	82
Contexto y Propósito.....	82
Temáticas y Contenidos.	82
Metodología Aplicada.....	83
Fase Introducción al Proyecto El Debate como Juego.....	83
Fase Formación de Grupos y Selección de Temas.	83
Fase Investigación Guiada en Biblioteca.	83
Fase Mímesis Docente.	83
Fase Debates Estudiantiles.....	84
Disposición y Actitud de los Estudiantes.....	84
Habilidades de Pensamiento Desarrolladas.	84
Productos Obtenidos.	85
Problemas y Dificultades.	85
Categorías Emergentes.....	86
Dimensiones Filosóficas Identificadas.	86
Resumen de la Tercera Edición de El Debate como Juego (2025 – Grado 11°A).....	87
Contexto y Propósito.....	87
Temáticas y Contenidos.	87

	10
Metodología Aplicada.....	88
Disposición y Actitud de los Estudiantes.....	89
Habilidades de Pensamiento Desarrolladas.	89
Productos Obtenidos.....	89
Problemas o Dificultades.....	90
Categorías Emergentes.....	90
Dimensiones Filosóficas.....	91
Dimensión Ética.....	91
Dimensión Epistemológica.....	91
Dimensión Lógica.....	91
Dimensión Hermenéutica.....	91
Resultados.....	92
Matriz FODA.....	95
Discusión de Resultados.....	98
Recursos.....	102
Equipo Humano.....	102
Recursos Bibliográficos.....	103
Materiales y Suministros.....	104
Viajes y Salidas de Campo.....	104
Conclusiones y Recomendaciones.....	105
Conclusiones.....	105
Recomendaciones.....	107
Para Docentes.....	107

Para Investigadores Educativos:	107
Para la Institución Educativa ENSP:	107
Para la UNAD y Programas de Licenciatura	107
Para Futuras Implementaciones	107
Referencias Bibliográficas	109
Apéndices.....	117

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Representación Visual del Enfoque de Investigación-Acción Educativa (IAE)</i>	66
Figura 2 <i>Selección Temas y Conformación de Grupos</i>	71
Figura 3 <i>Debate Docentes (Mímesis)</i>	72
Figura 4 <i>Desarrollo de los Debates Temáticos</i>	74
Figura 5 <i>Debate Abierto</i>	75
Figura 6 <i>Rúbrica de Evaluación Debates Temáticos</i>	76
Figura 7 <i>Cierre Reflexión Colectiva</i>	77

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Cuadro Comparativo Ediciones El Debate como Juego</i>	92
Tabla 2 <i>Cuadro Comparativo Productos El Debate como Juego</i>	95
Tabla 3 <i>Matriz FODA Resultados El Debate como Juego</i>	96

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Antecedentes</i>	117
Apéndice B <i>Guía Proyecto El Debate como Juego</i>	139
Apéndice C <i>Enlace Estrategia Presentación</i>	145
Apéndice D <i>Resultados Encuesta Diagnóstica Inicial 11° A 2025</i>	146
Apéndice E <i>Resultados Encuesta Final 11° A 2025</i>	149
Apéndice F <i>Collage Fotografías Implementación 2023 – 2025</i>	152

Introducción

El proyecto El Debate como Juego surge como una propuesta de investigación aplicada orientada a la transferencia social del conocimiento, cuyo propósito es fortalecer las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico en los estudiantes de grado once del área de Filosofía de la Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP), en Pensilvania, Caldas. Se concibe como una estrategia pedagógica gamificada que busca responder de manera concreta a las necesidades observadas en la comunidad educativa, promoviendo un aprendizaje significativo, participativo y transformador.

El origen del proyecto se encuentra en las prácticas pedagógicas desarrolladas entre 2022 y 2025, en las cuales se evidenció una baja participación oral en el aula de filosofía, motivada por el miedo a la exposición pública, la ansiedad frente a la evaluación y la falta de espacios donde los estudiantes pudieran debatir con seguridad y confianza. Estas observaciones permitieron reconocer una problemática real y cotidiana: la necesidad de que los jóvenes no solo comprendan los contenidos filosóficos, sino que también aprendan a expresarse, argumentar y escuchar activamente en entornos democráticos.

Desde este contexto, El Debate como Juego propone una estrategia gamificada que transforma el tradicional formato del debate académico en una experiencia lúdica y formativa. A través de reglas claras, roles definidos, rúbricas de evaluación y dinámicas de competencia sana, se busca generar un ambiente motivador donde el error sea parte del aprendizaje, el respeto sea la norma del diálogo y la reflexión crítica surja de la interacción colectiva. De esta manera, el aula se convierte en una comunidad de pensamiento en la que los estudiantes participan activamente, aprenden del otro y construyen conocimiento en común.

En coherencia con la naturaleza aplicada y socialmente transferible del proyecto, la intervención no se limita a una experiencia de aula aislada, sino que busca generar impacto en la comunidad educativa de la ENSP. Esto incluye a docentes, directivos y futuros licenciados en formación, quienes pueden replicar la estrategia en otros espacios académicos. Así, la propuesta se consolida como una experiencia pedagógica de innovación social, capaz de transformar la enseñanza de la filosofía en un proceso más dinámico, inclusivo y significativo.

El sustento teórico de la propuesta integra tres ejes fundamentales: el filosófico, que reconoce el debate como práctica esencial de búsqueda del conocimiento y ejercicio democrático; el pedagógico, basado en corrientes constructivistas, críticas y de aprendizaje significativo que priorizan la interacción y la cooperación; y el lúdico, que incorpora la gamificación como medio para potenciar la motivación, la creatividad y el compromiso de los estudiantes.

Metodológicamente, se enmarca en la Investigación-Acción Educativa (IAE), la cual permite diagnosticar, intervenir, evaluar y retroalimentar el proceso de manera participativa, integrando la voz de los estudiantes y la reflexión docente en cada fase del desarrollo.

En síntesis, El Debate como Juego es más que una metodología didáctica: es un proyecto de transformación educativa que busca devolverle al aula su sentido filosófico como espacio de diálogo, escucha y construcción colectiva de sentido. Al fortalecer las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico, esta propuesta aporta a la formación de ciudadanos éticos, reflexivos y democráticos, capaces de deliberar sobre su realidad y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa, consciente, democrática, crítica y humanizante.

Planteamiento del Problema

Este proyecto nace en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (Pensilvania, Caldas). A lo largo de las prácticas pedagógicas como docente en formación (más de 1000 horas entre los años 2022-2025), se observó una baja participación oral de los estudiantes de grado 11 en las clases de filosofía. En ellas, aunque los estudiantes mostraron un gran interés por los contenidos filosóficos y poseen habilidades argumentativas en el ámbito escrito, la participación oral se vio limitada especialmente a la hora de debatir, por diversas barreras identificadas tanto emocionales como metodológicas.

A través de las observaciones realizadas en los periodos de prácticas educativas y los resultados de una encuesta aplicada en marzo de 2025 en el grado 11 A de la institución, en el transcurso del curso Seminario III, se identificaron varios factores que afectaron la participación oral de los estudiantes. El principal obstáculo encontrado fue el miedo al juicio y la exposición pública, seguido por la falta de experiencia en debates filosóficos y la ansiedad por la evaluación pública. Estos problemas se ven reflejados en la dificultad de los estudiantes para expresar ideas de manera fluida y estructurada durante los debates.

El miedo al juicio es uno de los principales factores que se viven en los contextos escolares colombianos, en donde equivocarse en público conlleva muchas veces a una doble penalización: la académica, reflejada en una mala calificación o retroalimentación poco empática, y la social, evidenciada en burlas o estigmatización por parte de los compañeros. Estas experiencias generan un clima de autocensura, donde los estudiantes prefieren callar antes que arriesgarse a opinar y equivocarse para quedar expuestos y desprotegidos. A pesar de los esfuerzos de algunos docentes para fomentar un ambiente de confianza, las dinámicas culturales de competencia, ridiculización y sabotaje siguen siendo dominantes. De esta forma, la escuela,

lejos de ser un espacio seguro para el ensayo y error del estudiante que se está educando, se convierte para muchos en un escenario cruel.

El problema resulta especialmente relevante dado que la filosofía se basa en el diálogo y la reflexión crítica, donde la participación oral es vital para demostrar el desarrollo de competencias de argumentación, pensamiento crítico y expresión filosófica, habilidades fundamentales para la formación académica y personal de los estudiantes. Sin embargo, la falta de un espacio adecuado para desarrollar estas habilidades orales limita el potencial académico de los estudiantes y su capacidad para participar plenamente en debates que son esenciales en la filosofía, en la medida en que estos no solo configuran su pensamiento, sino que también involucran decisiones éticas que están tomando o tomarán a futuro.

En la Escuela Normal Superior de La Presentación, el debate es una práctica asociada a eventos institucionales como las elecciones de personero o contralor estudiantil. Sin embargo, estas experiencias suelen estar cargadas de tensiones que desvirtúan el propósito formativo del debate: ataques personales, intervenciones desorganizadas, miedo de los participantes e incluso influencia política externa. Lejos de fomentar la argumentación o la reflexión ética, estos debates reproducen un modelo que se asemeja más a un show, como el que impera en los debates desarrollados por medios de comunicación, redes sociales y la política nacional. Así, aunque el debate es reconocido como una herramienta importante en el país en el plano pedagógico y político, su aplicación ha estado limitada por enfoques poco pedagógicos. Esta situación refuerza la urgencia de introducir nuevas estrategias, como el debate gamificado, que resignifiquen el acto de debatir en el aula desde una perspectiva formativa, respetuosa y lúdica.

A pesar de las dificultades mencionadas, los estudiantes consideran que los debates son una oportunidad para aprender y expresar ideas. Sin embargo, algunos experimentan ansiedad y desmotivación. Esto sugiere que, aunque el debate es percibido de manera positiva por la mayoría, aún existe un grupo que enfrenta barreras emocionales para participar de forma plena.

En este sentido, la participación oral de los estudiantes en los debates filosóficos se ve limitada por varios factores emocionales, culturales, estructurales y metodológicos, lo que afecta el desarrollo de habilidades clave en filosofía. A pesar de los esfuerzos previos, aún es necesario abordar estos problemas de manera más eficaz, creando un ambiente de confianza y seguridad donde los estudiantes puedan superar su miedo a la exposición y participar fluidamente en las discusiones filosóficas.

En este contexto, surge la inquietud central que orienta el presente proyecto:

¿De qué manera la implementación de la estrategia pedagógica gamificada El Debate como Juego contribuye al fortalecimiento de las habilidades dialógicas y argumentativas, así como a la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía de la Escuela Normal Superior de La Presentación?

Justificación

El fortalecimiento del pensamiento crítico, las habilidades argumentativas y las habilidades dialógicas constituye un eje fundamental en la formación filosófica y ciudadana de los estudiantes de educación media. En la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (Pensilvania, Caldas), la experiencia acumulada durante más de mil horas de prácticas pedagógicas ha permitido identificar un interés latente en los estudiantes por participar en debates filosóficos, el cual, sin embargo, se ve limitado por factores emocionales, culturales y metodológicos, tales como el miedo a la exposición pública, la ansiedad por la evaluación y la falta de experiencia previa en este tipo de actividades.

Este proyecto surge, en primer lugar, como una respuesta directa a una solicitud recurrente de los propios estudiantes, quienes, al ser consultados sobre las clases de filosofía que les gustaría recibir, manifiestan de forma casi unánime el deseo de participar en debates. El Debate como Juego busca, por tanto, cumplir este anhelo, ofreciendo un espacio seguro, motivador y lúdico donde puedan expresar sus ideas, confrontarlas con las de sus compañeros e incluso con las de sus docentes, en un marco de respeto y rigor académico.

La propuesta introduce un enfoque innovador que combina elementos de la clase tradicional (introducción conceptual, revisión de definiciones y reglas del debate) con estrategias propias de la gamificación. Esta metodología contempla fases estructuradas que incluyen debates modelo entre docentes, debates temáticos entre subgrupos de estudiantes, uso de la mimesis para aprender mediante la observación, aplicación de rúbricas de evaluación y seguimiento del progreso mediante la toma de apuntes, mapas conceptuales y la defensa oral de sus tesis. Esta dinámica fomenta no solo la competencia sana, sino también la cooperación, la reflexión ética y la capacidad de argumentar con sustento teórico y evidencias.

El proyecto posee un sustento pedagógico y teórico respaldado por referentes como el constructivismo, la teoría cultural del juego y los estudios sobre pensamiento crítico, los cuales son abordados en el marco teórico. Su metodología y viabilidad han sido probadas en tres ediciones realizadas entre 2023 y 2025, demostrando un impacto positivo en la motivación estudiantil, el desarrollo de la expresión oral y la capacidad de análisis de los participantes.

Más allá del ámbito de la ENSP, esta propuesta tiene potencial para ser replicada en otras instituciones educativas, adaptándose a sus contextos particulares. La publicación de este trabajo como opción de grado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia garantizará que quede como un recurso abierto para la comunidad académica, permitiendo su consulta, adaptación y mejora por parte de otros docentes o investigadores.

Si bien se reconocen limitaciones como la restricción del tiempo disponible en la asignatura de filosofía o la amplitud de los temas abordados, estas no constituyen un impedimento para su implementación. Por el contrario, han motivado el diseño de estrategias flexibles que permiten maximizar el aprovechamiento de cada sesión, priorizando la calidad de la interacción sobre la exhaustividad temática.

Finalmente, este proyecto representa una oportunidad de crecimiento profesional, al articular la investigación, la práctica pedagógica y la innovación metodológica. A la comunidad educativa ofrece un espacio formativo que trasciende la memorización de contenidos, fortaleciendo competencias educativas, ciudadanas y filosóficas esenciales para el ejercicio responsable de la libertad y la democracia.

Objetivos

Objetivo General

Implementar la estrategia pedagógica gamificada El Debate como Juego mediante sesiones diseñadas para promover la participación, el diálogo respetuoso con la aplicación de reglas, roles y criterios claros, para el fortalecimiento de las habilidades dialógicas y argumentativas, así como a la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía de la Escuela Normal Superior de La Presentación.

Objetivos Específicos

Realizar un diagnóstico a partir de la observación participante y la aplicación de una encuesta, que permita la identificación de las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico de los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía.

Planear la estrategia pedagógica gamificada El Debate como Juego mediante la estructuración de sesiones de debate con reglas, roles y criterios de evaluación orientados al fomento del pensamiento crítico, las habilidades dialógicas y argumentativas.

Aplicar la estrategia en los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía, promoviendo la participación activa, el diálogo respetuoso y la construcción colectiva de saberes para el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico.

Evaluar la estrategia El Debate como Juego a partir de instrumentos de evaluación, observación y encuestas durante sus tres ediciones, para mejorar el impacto de la estrategia en el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y del pensamiento crítico.

Antecedentes

Los estudios analizados (ver Apéndice A) evidencian interés en el uso del debate y la gamificación como estrategias pedagógicas para fortalecer las habilidades comunicativas, argumentativas y de pensamiento crítico en los contextos educativos. A partir de la revisión de investigaciones internacionales, nacionales y regionales, se observa que, aunque el debate ha sido abordado en distintas áreas y niveles escolares, persiste la necesidad de consolidar metodologías que integren la oralidad, la reflexión filosófica y la dimensión lúdica como medios para promover una participación más activa y significativa en el aula.

Antecedentes Internacionales

Las investigaciones revisadas en el contexto internacional destacan el debate como práctica formativa capaz de fomentar el pensamiento crítico y la comunicación democrática. Trabajos como el de González (2019) en España, con la Liga de debates para mejorar la expresión oral, y el de Leitão, Silva y Teófilo (2024) en Brasil, con el juego digital Luka, muestran que las dinámicas lúdicas y competitivas pueden transformar la oralidad en una experiencia motivadora, siempre que estén mediadas por reglas claras y propósitos pedagógicos definidos. Asimismo, autores como Wells y Mejía (2005) subrayan la importancia del diálogo y la indagación como ejes centrales de una enseñanza que construye conocimiento de manera colaborativa.

En conjunto, estos aportes internacionales evidencian que las metodologías dialógicas y gamificadas favorecen un aprendizaje activo y ético, reducen la ansiedad ante la exposición pública y estimulan el razonamiento crítico. No obstante, la mayoría de estas experiencias se desarrollan en áreas como lengua o ciencias sociales, dejando abierta la posibilidad de trasladarlas al campo de la filosofía escolar, donde el debate constituye una herramienta natural

para el pensamiento reflexivo. Este vacío es precisamente el que aborda el proyecto El Debate como Juego, al adaptar dichas experiencias al contexto de la enseñanza filosófica en educación media.

Antecedentes Nacionales

En el panorama colombiano, las investigaciones consultadas confirman la pertinencia del debate como estrategia para fortalecer la oralidad y la argumentación, pero también revelan las limitaciones estructurales de su aplicación en el aula. Solís (2019) demuestra que el debate en contextos rurales mejora la fluidez verbal y la seguridad comunicativa de los estudiantes, al tiempo que promueve la reflexión docente sobre su práctica. Por su parte, Alarcón (2023) evidencia, mediante el Modelo de Naciones Unidas, que el debate incide positivamente en las competencias interpretativas y de análisis de perspectivas evaluadas en las pruebas Saber 11.

De igual modo, Quiroz y Molina (2024) destacan el valor del debate escolar en la formación para la paz, al propiciar espacios de diálogo respetuoso y resolución pacífica de conflictos, mientras que Cobos, Gualdrón y Barrera (2021) plantean que la argumentación oral transforma el aula en una microdemocracia donde se ejercen la escucha, la deliberación y la ciudadanía activa. Estos hallazgos respaldan la propuesta de El Debate como Juego al demostrar que el debate no solo mejora la competencia comunicativa, sino que también forma sujetos críticos y participativos. Sin embargo, las investigaciones revisadas coinciden en señalar una dificultad persistente: el miedo al juicio y la falta de metodologías que motiven la participación sostenida. En este punto, el componente gamificado de la presente propuesta busca ofrecer una respuesta innovadora.

Antecedentes Locales

En el contexto regional (Caldas y el Eje Cafetero), se hallan antecedentes valiosos que abordan la enseñanza ética y filosófica desde la argumentación y la reflexión crítica. Castrillón (2009) utiliza el dilema moral como estrategia pedagógica para promover el juicio ético en estudiantes de contextos rurales, mostrando cómo el debate de situaciones reales estimula la autonomía y la toma de decisiones fundamentadas. De igual forma, Tamayo, Zona y Loaiza (2015) reflexionan sobre el pensamiento crítico como eje central de la educación y destacan la argumentación, la resolución de problemas y la metacognición como categorías fundamentales para su desarrollo.

Estos estudios regionales coinciden en que la escuela debe ser un espacio de diálogo y razonamiento, pero advierten que en muchos casos las prácticas pedagógicas siguen centradas en la memorización y la exposición pasiva. Tal diagnóstico refuerza la necesidad de crear escenarios donde los estudiantes se expresen, argumenten y aprendan del intercambio con sus pares. El proyecto El Debate como Juego responde a esta carencia al proponer una estrategia que combina el debate filosófico con la dinámica del juego, generando un ambiente de confianza que incentiva la participación oral, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.

Síntesis y Relación con el Proyecto

La revisión de antecedentes revela tres tendencias comunes:

El debate es reconocido como una herramienta eficaz para el desarrollo de la oralidad, la argumentación y el pensamiento crítico.

Las estrategias gamificadas y lúdicas incrementan la motivación y reducen el temor a la exposición pública.

Persiste la necesidad de contextualizar estas experiencias en el aula de filosofía, donde el diálogo es el núcleo del aprendizaje, pero rara vez se convierte en práctica sistemática.

El proyecto El Debate como Juego se inscribe en este marco como una propuesta innovadora que integra los aprendizajes de dichas investigaciones y los adapta al contexto colombiano y local. Al hacerlo, busca transformar el aula de filosofía en un espacio dialógico, lúdico y participativo, donde las habilidades comunicativas y críticas se construyen en comunidad y desde la experiencia vivida del juego y el pensamiento.

Línea de Investigación: Filosofía y Educación

El presente proyecto se enmarca en la línea de investigación Filosofía y educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, la cual orienta el desarrollo de propuestas que integren la reflexión filosófica con los procesos pedagógicos, en función de la formación de sujetos críticos y transformadores de su realidad. Dicha línea establece que:

Esta línea se define desde un enfoque integral del problema educativo, pedagógico y filosófico entendido como un proceso común en torno a la gestación de un hombre nuevo y de una sociedad alternativa que propenda por la libertad y que responda a las necesidades urgentes e inmediatas del hombre actual brindándole herramientas para recrear nuevas generaciones. (UNAD, 2017, p. 35)

Esta perspectiva dialoga directamente con la propuesta El Debate como Juego, en la medida en que busca ofrecer a los estudiantes de educación media un espacio dinámico de formación filosófica que, desde la participación oral y la argumentación crítica, contribuya a la construcción de ciudadanos capaces de ejercer la libertad y de recrear nuevas formas de convivencia democrática. Al incorporar estrategias lúdicas y gamificadas en el ejercicio del debate, el proyecto no solo responde a necesidades inmediatas de la institución educativa ENSP como superar las barreras de participación oral y fortalecer el pensamiento crítico, sino que también aporta a la misión más amplia de la línea de investigación: articular filosofía y pedagogía para formar sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la transformación social.

De acuerdo con los objetivos trazados en esta línea, El Debate como Juego se proyecta como un aporte concreto a la creación de ambientes de discusión filosófica que fortalezcan los contenidos pedagógicos desde una modalidad activa y participativa. La estrategia gamificada responde al propósito de hacer de la educación un espacio dinámico en el que los presupuestos filosóficos de la libertad y el conocimiento se concreten en prácticas pedagógicas vivas,

centradas en el diálogo y la argumentación. Asimismo, el proyecto busca articular la filosofía, la ética y la pedagogía a través de una metodología que combina la reflexión crítica con dinámicas lúdicas, de manera que los estudiantes no solo ejerciten competencias orales y argumentativas, sino que también experimenten la filosofía como una práctica formativa que transforma sus formas de pensar, convivir y actuar en la sociedad.

En este sentido, la línea de investigación no solo constituye el marco institucional que orienta la pertinencia del proyecto, sino también el horizonte desde el cual se fundamenta teóricamente su propuesta pedagógica. Sobre esta base, se desarrolla el marco teórico que integra las corrientes filosóficas, pedagógicas y culturales que sustentan la estrategia de El Debate como Juego.

Marco Teórico

El marco teórico del proyecto El Debate como Juego se estructura en tres ejes que articulan la tradición filosófica, las propuestas pedagógicas y las estrategias lúdicas contemporáneas. Cada uno de estos ejes permite comprender, desde distintas perspectivas, por qué el debate constituye una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades dialógicas, argumentativas, la construcción de comunidad y la formación de ciudadanos democráticos. Desde la dialéctica socrática hasta la gamificación educativa, pasando por el constructivismo, el aprendizaje significativo y la pedagogía crítica, se configuran los fundamentos conceptuales que sustentan esta propuesta innovadora.

Eje Fundamentos Filosóficos (¿Por Qué el Debate es Fundamental para el Pensamiento?)

El debate, entendido como práctica filosófica y pedagógica, ha sido a lo largo de la historia un recurso esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, la formación ética y la construcción de comunidad. Desde los diálogos socráticos en la Grecia clásica hasta las reflexiones contemporáneas sobre la ética discursiva y la democracia en la educación, distintas corrientes filosóficas coinciden en reconocer que el diálogo argumentado constituye una vía privilegiada para aprender, convivir y transformar la realidad. En este eje se presentan los fundamentos filosóficos que sustentan el proyecto El Debate como Juego, evidenciando cómo la dialéctica socrática, la mimesis aristotélica, la ética discursiva de Adela Cortina, la concepción democrática de la educación en John Dewey y el pensamiento complejo de Edgar Morin ofrecen un marco robusto para comprender por qué el debate es fundamental en la formación del pensamiento.

Dialéctica Socrática

Una de las contribuciones fundamentales de Sócrates a la filosofía y la pedagogía fue la transformación del debate en un proceso de búsqueda cooperativa de la verdad. Este método, conocido como elenchus (ἔλεγχος), se define explícitamente en oposición a la práctica sofista. Como señala Valera-Villegas (2019) "El método elenchus se opone a la erística (eristikè) de los sofistas por cuanto con él se busca conocimiento de la verdad" (p. 5). Mientras los sofistas empleaban la retórica para persuadir y ganar discusiones sin una preocupación genuina por la veracidad de sus argumentos (erística), el objetivo socrático era siempre epistemológico, orientado a la comprensión.

El fin último de este proceso dialógico no era la victoria en un duelo verbal, sino la construcción conjunta de un conocimiento más profundo. Esto se lograba a través de un examen colaborativo de las ideas, donde el interlocutor desempeñaba un papel activo. No se trataba de un monólogo del maestro, sino de un diálogo en el que, como describe el autor, Sócrates lideraba el intercambio mientras su compañero de debate "opta por afirmar o negar ciertas ideas que se dan para ser aceptadas o rechazadas" (Valera, 2019, p. 5).

La meta era alcanzar "la respuesta adecuada mediante el consenso" (Valera, 2019, p. 5), subrayando que el conocimiento emerge del acuerdo mutuo y la reflexión compartida, no de la imposición. La esencia de este método cooperativo reside en su carácter de tutorial. Sócrates no exponía doctrinas ni transfería información de manera unidireccional. Por el contrario, su arte consistía en preguntar continuamente para guiar al discípulo. En el contexto del proyecto se busca exactamente ello, que los estudiantes construyan conocimiento a través de las intervenciones de sus compañeros, sus docentes y sus propias intervenciones, más que buscar un vencedor es encontrar entre la multiplicidad de pensamientos un horizonte de conocimiento,

quizás no llegaremos a ese anhelo de Sócrates de encontrar la verdad y conceptos universales pero en definitiva seremos más sabios después de cada sesión de debate, donde con toda seguridad encontraremos nuevas formas de ver cada tema debatido.

La Mímesis en Aristóteles

En el pensamiento de Aristóteles, la mimesis es entendida como imitación creativa de la naturaleza y de las actividades humanas, especialmente a través del arte y el aprendizaje. “Para Aristóteles, la mimesis fue en primer lugar la imitación de las actividades humanas [...] por medio del arte” (Microfilosofía, 2013, párr. 1). En el ámbito educativo, esta se manifiesta cuando los estudiantes aprenden observando modelos y replicando conductas que consideran valiosas. En el contexto del proyecto, se propone que los docentes debatan entre ellos de manera estructurada y respetuosa como ejemplo a seguir, de modo que los estudiantes puedan imitar prácticas adecuadas. Esta aproximación permite enseñar no solo contenidos filosóficos, sino también habilidades prácticas como la argumentación, el respeto por el otro y la construcción lógica del discurso. “La imitación es natural para el hombre desde la infancia, y esta es una de sus ventajas sobre los animales inferiores, pues él es una de las criaturas más imitadoras del mundo, y aprende desde el comienzo por imitación” (Aristóteles, 2000, p.7).

Ética del Discurso Adela Cortina

Se sustenta filosóficamente en la Ética Discursiva o Ética de la Comunicación, corriente que "nace en los años setenta de nuestro siglo de la mano de K.O. Apel Y J. Habermas" (Cortina, 1993, p. 107) y que provee un marco robusto para entender la argumentación como base de la vida democrática. A diferencia de las éticas que prescriben contenidos morales específicos, la ética discursiva es procedimental; su objetivo no es decir "qué acciones debemos cumplir y cuáles debemos evitar, sino señalar un criterio formal para discernir qué tipo de normas pueden

considerarse morales" (Cortina, 1993, p. 109). Este criterio se encuentra en la "reflexión trascendental sobre el hecho del lenguaje" (Cortina, 1993, p. 108), la cual descubre que todo acto de argumentación con sentido presupone inevitablemente el reconocimiento del otro como un interlocutor válido.

Para participar en este diálogo, los sujetos deben aceptar una norma fundamental "reconocer a todos los miembros como interlocutores con los mismos derechos, estando dispuesto en consecuencia a no mentir, a justificar las propias propuestas y a escuchar e intentar comprender los argumentos de los demás" (Cortina, 1993, p. 109). Esto construye una "comunidad ideal de comunicación" donde, en resonancia kantiana, se prescribe "el respeto y promoción de todos los seres racionales" (Cortina, 1993, p. 109) y donde "Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas" (Apel, citado en Cortina, 1993, p. 110) por ser interlocutores virtuales en toda acción.

En ese sentido el aula se convierte en un espacio de simulación de esa comunidad ideal, donde las reglas del juego (turnos, roles, rúbricas) operacionalizan las condiciones del discurso ético: crear un marco seguro que permita a los estudiantes practicar el reconocimiento mutuo como interlocutores, donde la única autoridad aceptable sea la fuerza de sus argumentos. Así, el proyecto trasciende el entrenamiento retórico para formar en el hábito democrático esencial, entender que la convivencia y la solución de conflictos se edifican sobre un diálogo argumentativo, inclusivo y respetuoso.

Democracia y Educación en John Dewey

John Dewey (1859-1952) constituye una de las referencias filosóficas y pedagógicas más relevantes para comprender el papel del debate en la formación del pensamiento. En su obra *Democracia y educación* (1916), sostiene que la escuela debe concebirse como una forma de

vida comunitaria en la que los individuos comparten experiencias (Dewey, 1998). Desde esta perspectiva, el aula no es simplemente un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario de participación democrática, donde los estudiantes aprenden a través de la interacción, la reflexión y el intercambio de ideas.

La propuesta de Dewey enfatiza que la educación no debe limitarse a la memorización, sino orientarse hacia el pensamiento crítico y la solución de problemas, lo cual se logra cuando los estudiantes tienen la posibilidad de investigar, dialogar y construir conocimiento en comunidad. En este sentido, el debate, concebido como práctica pedagógica, se ajusta al ideal de Dewey, al propiciar una experiencia de aprendizaje en la que los jóvenes ejercitan el razonamiento, la escucha y la argumentación, habilidades necesarias para participar en la vida democrática.

Dewey se expresa en la concepción del aula como una microdemocracia: un espacio en el que las reglas del juego (roles, tiempos, normas de respeto) reproducen los principios de la convivencia democrática. Los estudiantes no solo aprenden filosofía a través del debate, sino que también se forman como ciudadanos capaces de deliberar y de considerar múltiples perspectivas antes de tomar una posición. Así, el debate gamificado trasciende lo meramente académico para convertirse en una práctica formativa integral, coherente con la visión de Dewey de la educación como preparación para la vida en comunidad.

Como señala Dewey: “La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias” (1998, p. 16). Esta idea resalta que la comunicación es el vehículo para generar inteligencia colectiva, unificando tanto lo cognitivo como lo emocional.

Del mismo modo, Dewey advierte que “las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros” (1998, p. 26). Esta afirmación subraya que la escuela es el escenario privilegiado para formar hábitos intelectuales y éticos. En *El Debate como Juego*, esta visión se concreta al diseñar un ambiente lúdico y normado que no sólo enseña contenidos, sino que forma disposiciones democráticas: respeto mutuo, responsabilidad argumentativa y conciencia crítica. Así, el aula se transforma en un espacio que reproduce, en pequeña escala, la vida democrática que los estudiantes deberán sostener como ciudadanos.

Pensamiento Complejo Edgar Morin

Se sustenta también en el paradigma del pensamiento complejo de Edgar Morin, entendido como una propuesta que busca superar la rigidez del pensamiento simplificador. Uno de los grandes baluartes de esta estrategia pedagógica es rescatar el pensamiento propio de los estudiantes, sin reducirlo a posturas binarias de estar “a favor” o “en contra” de un tema. La finalidad es abrir un espacio en el que cada estudiante pueda expresar con libertad lo que piensa, siente y/o sabe, reconociendo que el conocimiento no es lineal, sino diverso y en constante construcción.

Morin plantea que “ante lo que consideró la crisis del paradigma occidental de simplificación y disyunción, basado en la reducción y separación de los saberes, Edgar Morin planteó la emergencia de un nuevo paradigma de la complejidad, el cual intentaría articular y contextualizar las culturas científicas, las culturas de las humanidades y las culturas artísticas” (Barberousse, 2008, p. 95). De este modo, el pensamiento complejo se presenta como un horizonte que integra múltiples saberes y experiencias, dando lugar a un aprendizaje más rico y significativo.

La incorporación de este paradigma en el aula implica también un cuestionamiento de las formas tradicionales de enseñanza. Como lo señala Barberousse (2008), “la propuesta del pensamiento complejo ha cuestionado no sólo el concepto mismo de ciencia, sino que ha proclamado que lo que ha variado es la naturaleza misma de lo que entendemos por conocimiento” (p. 96). En coherencia con ello, el debate gamificado deja de ser un simple ejercicio académico de confrontación, para convertirse en una experiencia de construcción conjunta de sentido.

Este enfoque supone una epistemología abierta, en permanente transformación. Como sintetiza Barberousse (2008), “el pensamiento complejo se opuso a la concepción que considera al paradigma únicamente como una herramienta heurística y procuró fundamentar una epistemología en permanente construcción y re-construcción” (p. 109). Así, El Debate como Juego no busca respuestas definitivas, sino un proceso dinámico donde las ideas se reconfiguran continuamente al ser compartidas, discutidas y revaloradas en comunidad.

En síntesis, la revisión de estas tradiciones filosóficas permite afirmar que el debate no es un simple intercambio de opiniones, sino un dispositivo formativo integral. Sócrates muestra su valor como búsqueda cooperativa de la verdad; en Aristóteles se relaciona con la imitación creadora y el aprendizaje por modelos; Cortina lo sitúa en el horizonte de una ética discursiva donde la validez de los argumentos se decide en procesos de diálogo regulados por reglas de justicia; Dewey lo sitúa en el corazón de la escuela como práctica de democracia; y Edgar Morin en la construcción de inteligencia común. Desde estas perspectivas, El Debate como Juego se presenta como una propuesta que no solo fortalece las competencias argumentativas, sino que también contribuye a formar sujetos críticos, éticos y democráticos, en coherencia con los ideales filosóficos que han hecho del diálogo la base del pensamiento y de la vida en comunidad.

Eje Fundamentos Pedagógicos y Constructivistas (¿Cómo Aprendemos a Través de la Interacción?)

El aprendizaje, entendido como un proceso activo y social, se construye a partir de la interacción del estudiante con el entorno, con sus pares, con el docente y con el conocimiento mismo. Desde las perspectivas constructivista y socioconstructivista, así como desde las propuestas de Ausubel, Freire y el modelo de Aprendizaje Basado en Investigación, se reconoce que el desarrollo cognitivo no es un acto aislado, sino un proceso en el que el sujeto reelabora lo que sabe, integra nuevos significados, valida colectivamente el conocimiento y adquiere herramientas para pensar y actuar en comunidad. En este eje se abordan los fundamentos pedagógicos y constructivistas que permiten comprender cómo se aprende a través de la interacción.

Constructivismo Jean Piaget

Los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de la experiencia; cada argumento que llevan al debate surge de estructuras cognitivas propias en proceso de reorganización. Desde la perspectiva constructivista, Piaget plantea que el conocimiento se construye activamente mediante la interacción con el entorno. Los estudiantes no son receptores pasivos, sino sujetos que reorganizan sus esquemas mentales a partir de experiencias. La teoría de Piaget también reconoce la importancia del docente en el diseño de entornos de aprendizaje adaptados al desarrollo del estudiante. “Otro de los aspectos de la teoría de Piaget que han tenido gran significación también en la pedagogía es la idea de que el alumno es un sujeto activo que elabora la información y es capaz de progresar por sí mismo [...]” (Saldarriaga et al., 2016, p. 136).

Socioconstructivismo Lev Vygotsky

En este proceso, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado al constituirse en la herramienta cultural que permite mediar entre la experiencia individual y el conocimiento compartido. La cultura, a través de sus símbolos, signos y sistemas de representación, provee al sujeto los instrumentos necesarios para construir sus estructuras cognitivas. En palabras de Castellaro y Peralta (2020), “la cultura provee una serie de herramientas (el lenguaje y otros sistemas de representación) que el sujeto va interiorizando y, de esta forma, va constituyendo las bases del pensamiento” (p. 4). El lenguaje, por tanto, no solo comunica ideas, sino que moldea el pensamiento y regula la actividad mental.

Uno de los aportes más influyentes de Vygotsky es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual del sujeto (lo que es capaz de realizar por sí solo) y su nivel de desarrollo potencial (lo que es capaz de realizar con la guía de otro más capacitado)” (Castellaro & Peralta, 2020, p. 4). En este sentido, el aprendizaje se potencia en la medida en que los estudiantes trabajan de manera colaborativa y reciben apoyo de sus pares o del docente, lo cual genera un espacio intermental donde el lenguaje constituye el principal vehículo de mediación y andamiaje.

La interacción, en consecuencia, se convierte en la experiencia clave de todo proceso de desarrollo y aprendizaje. La perspectiva socioconstructivista sostiene que “la interacción con otros constituye la experiencia clave del desarrollo y de la construcción de conocimiento” (Castellaro & Peralta, 2020, p. 12). El aula, entonces, debe diseñarse como un espacio de diálogo y cooperación donde los estudiantes puedan construir significados compartidos, fortalecer sus habilidades cognitivas y aprender a pensar de manera conjunta.

Aprendizaje Significativo David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel resalta el papel fundamental de los conocimientos previos en el proceso educativo. El estudiante no llega al aula como una “tabula rasa”, sino con estructuras cognitivas construidas a partir de experiencias anteriores, las cuales influyen directamente en cómo asimila y otorga sentido a nuevos contenidos. En palabras de Roa Rocha (2021), “la estructura cognitiva que posee el estudiante es trascendental al momento de abordar un nuevo aprendizaje, y el sentido que este le atribuye al objeto de estudio está estrechamente relacionado a las experiencias previas” (p. 5).

El aprendizaje significativo, por tanto, se da cuando la nueva información logra integrarse con lo que el estudiante ya sabe, en lugar de permanecer aislada o memorizada de manera mecánica. Como sostiene Ausubel (2000), “el aprendizaje significativo es el resultado de la relación que se establece entre la nueva información y la estructura cognitiva del estudiante, en otras palabras, con lo que el alumno ya sabe” (como se citó en Roa Rocha, 2021, p. 6). Esta concepción explica por qué en entornos como el debate es esencial partir de las ideas y saberes previos de los estudiantes, permitiendo que los nuevos argumentos se construyan sobre una base cognitiva ya existente.

Asimismo, Ausubel insiste en que el material de enseñanza debe cumplir con ciertas condiciones para ser potencialmente significativo: debe ser comprensible, organizado y no arbitrario, de manera que pueda enlazarse con conceptos ya presentes en la mente del estudiante. Como él señala, “el material de aprendizaje lógicamente debe ser relacionable, no arbitrario, pero sí sustancialmente con ideas pertinentes y correspondientes que se hallen dentro de la capacidad del aprendizaje humano” (Ausubel, 1980, como se citó en Roa Rocha, 2021, p. 6). De esta

forma, el docente no solo transmite información, sino que selecciona y organiza el contenido para facilitar la integración de lo nuevo con lo previo.

La teoría enfatiza que todo material de aprendizaje debe estar vinculado con la estructura cognitiva del estudiante para ser significativo. Como advierte Roa Rocha (2021), “el material de aprendizaje necesita estar vinculado con la estructura cognitiva del estudiante para ser potencialmente significativo” (p. 9). En el marco del proyecto El Debate como Juego, esta idea se concreta en el diseño de debates donde los temas se conectan con los conocimientos, intereses y experiencias de los estudiantes, asegurando así que cada intervención contribuya no solo a la práctica argumentativa, sino también a la construcción de un conocimiento más profundo y duradero.

Pedagogía Crítica Paulo Freire

La pedagogía crítica de Paulo Freire constituye uno de los aportes más influyentes en el campo educativo, al proponer la educación como un proceso de emancipación y construcción colectiva del conocimiento. Frente a los modelos domesticadores y transmisivos, Freire planteó que la enseñanza debía entenderse como práctica transformadora y liberadora. Como lo expresa Gadotti (2002), “desde que introduziu a tese de que existe uma educação como prática da domesticação e uma educação como prática da liberdade, podemos dizer que existe uma pedagogia dogmática, por conseguinte, domesticadora e uma pedagogia dialéctica, crítica, interrogativa” (p. 51). Este planteamiento abre el camino para comprender la educación como un acto político y ético que sitúa al estudiante como sujeto activo y crítico.

En esta perspectiva, Freire también defendió el valor de los saberes cotidianos como punto de partida para el aprendizaje. El conocimiento científico debía articularse con las experiencias previas y con la cultura de los educandos. Así, Gadotti (2002) señala que “ela

valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Sustentava que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas” (p. 52). Esta afirmación conecta directamente con la idea de que el aprendizaje significativo se construye en la medida en que se reconocen y articulan los saberes previos de los estudiantes con el conocimiento académico.

Uno de los pilares centrales de la pedagogía crítica es el diálogo. Para Freire, el acto de dialogar no era solo una técnica didáctica, sino un principio epistemológico. Según Gadotti (2002), “o diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A veracidade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar” (p. 54). El diálogo, entonces, no solo democratiza la relación pedagógica, sino que garantiza que el conocimiento sea validado colectivamente en la interacción con los otros.

Otro aspecto esencial es la autonomía del educando. Freire defendió la necesidad de dignificar la identidad del estudiante, reconociéndolo como protagonista de su propio aprendizaje. Como subraya Gadotti (2002)

“no seu último livro Paulo Freire insistia ainda na autonomia do aluno. Dos seus primeiros aos últimos escritos procurou dar dignidade ao aprendente, respeitando a identidade do aluno. Ele não humilhava ninguém, não considerava o educador superior ao educando. Para ele jamais un educador poderia ser arrogante” (p. 54).

Esta visión promueve relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, basadas en el respeto mutuo y la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía crítica enfatiza que el conocimiento no es algo que se transmite, sino que se construye y valida colectivamente en un proceso cultural, dialógico y afectivo. Como lo resume

Gadotti (2002), “o meu conhecimento só é válido quando em o compartilho com alguém. Novamente a conhecimento só é válido quando eu compartilho com alguém” (p. 54). En este mismo sentido, afirma: “defesa da educação como ato dialógico e, ao mesmo tempo, riguroso, intuitivo, imaginativo, afectivo. Paulo destaca a necessidade de uma razão dialógica comunicativa” (pp. 55-56). Así, Freire concibe la educación como un acto profundamente humano que integra razón, emoción y cultura, y cuyo fin último es la libertad.

Aprendizaje Basado en Investigación

El Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) constituye una metodología que articula de manera directa los procesos de enseñanza con la práctica investigativa, promoviendo que tanto docentes como estudiantes construyan conocimiento a partir de la indagación rigurosa. De acuerdo con Ruiz Espinoza y Estrada Cervantes (2021), “el Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) consiste en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que tienen como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante en una investigación basada en métodos científicos, bajo la supervisión del profesor” (p. 3). Así, el aula se convierte en un laboratorio intelectual donde la investigación se convierte en el medio fundamental para aprender.

Este enfoque se orienta a que los estudiantes adquieran competencias propias del quehacer científico, trasladadas al proceso educativo. El ABI también permite que los estudiantes comprendan la naturaleza dinámica del conocimiento y la manera en que este se transforma mediante la investigación. “Permite involucrar a los estudiantes en la investigación” y “permite conocer con más profundidad la disciplina, y darse cuenta de que ésta evoluciona a partir de la investigación que se realiza” (Ruiz & Estrada, 2021, p. 8). Esto significa que, además de fortalecer competencias metodológicas, el ABI fomenta una actitud crítica hacia la producción

de saber, reconociendo que todo campo disciplinar se encuentra en constante construcción y revisión.

En el marco de este proyecto el ABI se convierte en un soporte pedagógico esencial, ya que tanto docentes como estudiantes deben investigar previamente los temas a debatir para sustentar sus argumentos con bases sólidas. Este modelo coincide con la idea de que “La enseñanza se orienta a ayudar a los estudiantes a comprender los fenómenos de la forma en que lo hacen los expertos” (Ruiz & Estrada, 2021, p. 9). De este modo, el debate no se reduce a la improvisación, sino que se convierte en un ejercicio académico de argumentación fundamentada, en el que la indagación previa permite enriquecer tanto la expresión oral como la escrita.

Las teorías revisadas coinciden en señalar que el aprendizaje significativo surge de la participación activa, el diálogo y la construcción compartida de sentido. Piaget resalta al estudiante como sujeto que reorganiza sus estructuras cognitivas mediante la experiencia; Vygotsky subraya la mediación cultural, el papel del lenguaje y la colaboración en la Zona de Desarrollo Próximo; Ausubel enfatiza la necesidad de vincular lo nuevo con los saberes previos; Freire plantea la educación como práctica de la libertad, centrada en el diálogo y la autonomía; y el Aprendizaje Basado en Investigación destaca la indagación rigurosa como motor del conocimiento. Todos estos aportes convergen en una visión donde el aula es un espacio de interacción que potencia el pensamiento crítico y la formación integral.

Eje Fundamentos Lúdicos y de Gamificación (¿Por Qué el Juego es una Herramienta Poderosa?)

El juego, en sus múltiples formas, ha acompañado históricamente el desarrollo humano como una práctica cultural, pedagógica y motivacional. En la educación, su valor va más allá del entretenimiento: el juego se convierte en una herramienta poderosa que favorece la participación,

la motivación y la construcción de aprendizajes significativos. Este eje explora cómo las dinámicas lúdicas, la gamificación, el aprendizaje basado en juegos, la Teoría de la Autodeterminación constituyen fundamentos teóricos que sustentan la propuesta de El Debate como Juego.

El Juego como Estructura Cultural: Johan Huizinga

Huizinga, en su obra *Homo Ludens* (1949), defiende que el juego es una función primaria de la cultura y una forma fundamental de aprendizaje. Según el autor, el juego no es solo entretenimiento, sino una actividad estructurada con reglas, roles y metas que permite a los individuos explorar el mundo y desarrollar habilidades sociales. Aplicar esta teoría a la enseñanza filosófica permite entender el debate como una forma de juego serio, donde los estudiantes participan comprometidamente, asumen roles argumentativos, enfrentan retos y se motivan intrínsecamente a través de la dinámica lúdica. “In tackling the problem of play as a function of culture proper and not as it appears in the life of the animal or the child, we begin where biology and psychology leave off. In culture we find play as a given magnitude existing before culture itself existed, accompanying it and pervading it from the earliest beginnings [...]” (Huizinga, 1949, p.4).

Aprendizaje Basado en Juegos

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) constituye una estrategia pedagógica que aprovecha las dinámicas propias del juego para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Como señalan Hernández-Rubio et al. (2023), “El término aprendizaje basado en juegos, ha sido utilizado para describir un enfoque pedagógico centrado en el juego en lugar de técnicas descontextualizadas para localizar el aprendizaje en juegos modificados o actividades similares a los juegos” (p. 4). Este enfoque busca trasladar la motivación intrínseca que genera el

juego al ámbito educativo, permitiendo que los estudiantes se impliquen de manera activa en la construcción del conocimiento. Así, el ABJ no solo busca fortalecer el rendimiento académico, sino que también convierte el aprendizaje en una experiencia atractiva, colaborativa y dinámica, con gran potencial para contextos como el escolar.

Gamificación

La gamificación se ha convertido en una de las estrategias más exploradas en los últimos años para motivar el aprendizaje, al trasladar dinámicas propias del juego a contextos educativos. Como señalan Manzano et al. (2022), “la gamificación se define como el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos” (p. 2). Sus beneficios han sido ampliamente documentados, ya que “los principales beneficios reportados sobre la gamificación son un mayor compromiso, motivación, y una mejora en los resultados académicos” (Manzano et al., 2022, p. 2). Estos efectos son particularmente relevantes en escenarios donde la participación activa y la implicación del estudiante resultan fundamentales, como ocurre en el debate gamificado.

El auge de la gamificación responde a su carácter motivador dentro de los procesos educativos. En la última década, “se están instaurando las estrategias lúdicas, entre ellas la gamificación, como herramientas de aprendizaje, debido a su carácter motivador y significativo” (Manzano et al., 2022, p. 3). Este potencial se apoya en una base pedagógica sólida, pues “el juego en el aula tiene una base pedagógica robusta desde hace décadas” (Manzano et al., 2022, p. 3). Esto muestra que gamificar no es simplemente añadir recompensas, sino diseñar experiencias de aprendizaje sustentadas en principios didácticos validados históricamente.

En este sentido, la gamificación educativa implica el diseño de escenarios de aprendizaje lúdico en los que se integran elementos característicos de los juegos. “La gamificación educativa se identifica con el diseño de escenarios de aprendizaje lúdico, donde se creará una estética y

narrativa y se utilizarán elementos de los juegos (medallas, puntos, niveles, avatar, cartas, etc.), junto con dinámicas y mecánicas para mejorar el clima del aula y el compromiso de los estudiantes” (Manzano et al., 2022, p. 4). Así, el aula se transforma en un espacio motivador y creativo, en el que las reglas del juego promueven la implicación y la participación de todos los estudiantes.

No obstante, la literatura también advierte que la gamificación requiere un diseño cuidadoso. Mal implementada, “puede ser un sistema que solo consigue motivación extrínseca a partir de recompensas” (Manzano et al., 2022, p. 6). Para evitarlo, es necesario considerar que la diversión es un componente central, ya que “generalmente, la motivación principal que lleva a una persona a jugar es la diversión que se obtiene durante la actividad lúdica” (Manzano et al., 2022, p. 6). Esto subraya la importancia de diseñar experiencias gamificadas que promuevan tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, favoreciendo un aprendizaje más profundo y duradero.

Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan)

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), formulada por Deci y Ryan, plantea que la motivación intrínseca depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la competencia, la autonomía y la relación. Estas necesidades, cuando se ven satisfechas, favorecen el bienestar y el aprendizaje activo. Como explican los autores, “hemos identificado tres de tales necesidades – la necesidad de ser competente (Harter, 1978; White, 1963), la de relacionarse (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994), y la de autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975) – que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de las propensiones naturales hacia el crecimiento y la integración” (Ryan & Deci, 2000, p. 4).

En el ámbito educativo, la TAD señala que los contextos deben generar experiencias que fortalezcan estas dimensiones. En palabras de los autores, “la TEC arguye, primero, que los eventos sociales-contextuales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción” (Ryan & Deci, 2000, p. 4). No obstante, destacan que “los sentimientos de competencia no ampliaban la motivación intrínseca a menos que fueran acompañados por un sentido de autonomía” (Ryan & Deci, 2000, p. 4).

Además, la dimensión relacional es fundamental para que la motivación florezca en entornos colectivos. Al respecto, Ryan y Deci (2000) subrayan que “la TAD hipotetiza que una dinámica similar ocurre en los escenarios interpersonales durante toda la vida, con una mayor tendencia al florecimiento de la motivación intrínseca en contextos caracterizados por una sensación de seguridad y de estar relacionado” (p. 5). Esto evidencia que el aprendizaje no solo es un acto individual, sino también social y afectivo.

En síntesis, el enfoque lúdico aplicado al debate no solo busca dinamizar el aprendizaje, sino transformar el aula en un espacio de motivación intrínseca, creatividad y cooperación. Desde la visión cultural del juego propuesta por Huizinga hasta los aportes contemporáneos de la gamificación y la Teoría de la Autodeterminación, se demuestra que aprender jugando fomenta competencias cognitivas, sociales y emocionales esenciales para la vida democrática. Así, El Debate como Juego se fundamenta en la convicción de que la educación puede ser al mismo tiempo rigurosa, significativa y profundamente humana cuando se asume como experiencia lúdica y compartida.

Los fundamentos filosóficos, pedagógicos y lúdicos aquí expuestos convergen en un mismo horizonte: el reconocimiento del debate como práctica transformadora del aprendizaje. La filosofía aporta el sentido del diálogo como búsqueda de la verdad, la pedagogía muestra cómo el

conocimiento se construye en interacción, y la ludificación ofrece recursos motivadores que potencian la experiencia educativa. Integrados en el proyecto, estos aportes conforman un marco sólido que no solo orienta la práctica argumentativa, sino que también consolida una educación crítica, participativa y motivadora, capaz de responder a los desafíos de la escuela contemporánea.

Marco Conceptual

El proyecto El Debate como Juego se fundamenta en una serie de conceptos clave que orientan su propósito pedagógico y filosófico. Estos conceptos permiten delimitar el campo de estudio y dar coherencia a la propuesta de intervención.

Filosofía (Como Área de Formación escolar)

Según la RAE, “La filosofía es el conjunto de saberes que, de manera racional, busca establecer los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad y el sentido del obrar humano” (2025). En este trabajo, la filosofía se entiende en un triple sentido complementario (aunque podrían reconocerse más): Filosofía como disciplina escolar; en Colombia es un área obligatoria del currículo de educación media (grados 10° y 11°), que busca promover el pensamiento crítico, la reflexión ética y la capacidad argumentativa en los estudiantes. Filosofía como formación profesional; constituye el campo de estudio en el que se inscribe el autor de este proyecto, al cursar el programa de Licenciatura en Filosofía en la UNAD, con miras a la titulación. Filosofía como fin en sí misma; más allá de su aplicación instrumental en el aula o en la academia, la filosofía es una búsqueda permanente de sentido y de verdad, un ejercicio de reflexión crítica sobre el mundo, la sociedad y el ser humano, cuyo valor reside en su propio quehacer. De este modo, la filosofía es simultáneamente el objeto de enseñanza, la base formativa del investigador y el horizonte último de la reflexión educativa en que se inscribe la propuesta El Debate como Juego.

Participación Oral

Oral: “Que se manifiesta mediante la palabra hablada.” (RAE, 2025)

Participación: “Acción y efecto de participar.” (RAE, 2025)

La participación oral es la capacidad del estudiante para expresarse de manera clara y fluida en contextos públicos. Este concepto es central en el proyecto, pues se busca superar el miedo a la exposición y fortalecer la confianza de los jóvenes para intervenir activamente en las discusiones de clase.

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico se concibe como la capacidad de analizar, cuestionar y evaluar ideas de manera reflexiva. Eduteka 2006: Es un proceso intelectual activo, reflexivo y autorregulado que permite emitir juicios razonados y fundamentados. Implica interpretar, analizar y evaluar la información con base en evidencias y criterios claros, reconociendo y controlando los propios sesgos. En este proyecto, el debate gamificado funciona como una herramienta privilegiada para ejercitar el pensamiento crítico, dado que obliga a considerar diferentes perspectivas, identificar falacias y fundamentar con claridad los argumentos.

El Debate como Juego

RAE “Debatir: Dicho de dos o más personas: Discutir un tema con opiniones diferentes” (2025). El debate, entendido en su forma tradicional, ha sido un ejercicio académico orientado a confrontar ideas de manera argumentada, promoviendo la capacidad de razonar, persuadir y escuchar al otro en un espacio de confrontación racional. Sin embargo, en el ámbito escolar muchas veces se percibe como una práctica intimidante o lejana, especialmente para estudiantes que enfrentan inseguridad, timidez o miedo a hablar en público. En este sentido, la propuesta de concebir el debate como un juego busca resignificarlo: se trata de mantener la seriedad y el rigor del ejercicio filosófico, pero incorporando la motivación, la creatividad y el dinamismo propios de lo lúdico.

Cuando el debate se convierte en juego, los estudiantes participan dentro de un marco de reglas claras, roles definidos y dinámicas atractivas que les permiten involucrarse activamente. La experiencia se gamifica al introducir la mimesis, turnos, retos, puntuaciones y recompensas simbólicas, lo cual disminuye la ansiedad ante la exposición pública y favorece que cada estudiante se anime a expresar sus ideas. De esta manera, el aula deja de ser un espacio pasivo de transmisión de contenidos para transformarse en una comunidad de diálogo donde todos tienen la oportunidad de hablar, escuchar y aprender del otro.

Este enfoque no pretende trivializar la filosofía ni reducirla a una simple actividad recreativa. Al contrario, busca fortalecer las finalidades más profundas de la enseñanza filosófica: la formación del pensamiento crítico, la capacidad de argumentar con fundamento y el desarrollo de competencias ciudadanas basadas en el respeto y la deliberación democrática. En este marco, el juego no es un fin en sí mismo, sino un medio para potenciar la motivación y el aprendizaje, permitiendo que la filosofía se viva como una experiencia cercana, dinámica y transformadora.

Así, El Debate como Juego se constituye en una estrategia pedagógica que articula tres dimensiones: la racionalidad filosófica, la motivación lúdica y la intencionalidad educativa. Al conjugar estas tres esferas, la propuesta logra convertir el aula en un espacio de microdemocracia, donde los estudiantes aprenden no solo a defender sus ideas, sino también a valorar el diseño y la pluralidad de perspectivas. De este modo, el debate se convierte en un ejercicio formativo integral, que prepara a los jóvenes para enfrentar los retos de la vida académica, social y ciudadana.

Argumentación Oral

Diversas investigaciones (Cobos et al., 2021; Tamayo et al., 2015) han demostrado que la argumentación oral contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en el aula. Estas habilidades son esenciales para la formación ciudadana y la participación democrática. Integrar el debate como estrategia didáctica permite a los estudiantes confrontar ideas, justificar sus opiniones y desarrollar competencias comunicativas clave para su vida académica y social. En este sentido, el proyecto se inscribe en la pedagogía contemporánea que busca superar la enseñanza expositiva tradicional y promover la construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo.

Estrategia Gamificada

RAE “Estrategia: En un proceso regulable, conjunto de las reglas que buscan una decisión óptima en cada momento.” (2025). El proyecto se plantea como una estrategia pedagógica innovadora, es decir, como una propuesta metodológica que busca responder a una necesidad educativa concreta: la baja participación oral en filosofía. La estrategia se organiza en fases (diagnóstico, intervención, evaluación) que permiten estructurar el aprendizaje de manera progresiva y significativa, utilizando la ludificación como medio.

Debate Gamificado

RAE “Lúdico: Perteneciente o relativo al juego.” (2025). La gamificación se refiere al uso de elementos propios del juego en contextos no lúdicos, en este caso, el aula de filosofía. Aplicada al debate, permite incrementar la motivación de los estudiantes mediante dinámicas de retos, turnos, rúbricas de puntuación y recompensas simbólicas que hacen más atractiva la experiencia de argumentar y escuchar.

Habilidades Argumentativas

RAE “Argumentar: Aducir, alegar, dar argumentos.” (2025). Las habilidades argumentativas se refieren a la capacidad de formular, defender y evaluar razones que sustenten una postura. En el debate gamificado, los estudiantes desarrollan estas habilidades al enfrentarse a la necesidad de fundamentar sus ideas, refutar con respeto y construir discursos coherentes.

Juego (Dimensión Lúdica)

“Los juegos en contextos educativos son utilizados en diversas disciplinas, como ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas, salud, negocios, lenguaje, economía, entre otras, e incluso en contextos de aprendizaje extracurricular” (Boyle et al., 2016, como se citó en Londoño Vásquez y Rojas López, 2020). Es así que el juego es entendido como una actividad cultural con reglas, retos y dinámicas propias, constituye el marco de referencia para diseñar la propuesta. Su incorporación no se limita a generar entretenimiento, sino que busca promover motivación, compromiso y aprendizaje profundo en los estudiantes.

Marco Legal

El presente proyecto se enmarca en la normatividad nacional e institucional que regula la educación en Colombia, la investigación en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), las directrices de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP) y los lineamientos para el curso de filosofía. Estas disposiciones constituyen la base legal que sustenta la pertinencia, validez y aplicabilidad de la propuesta pedagógica.

Normatividad

Constitución Política de Colombia (1991).

Reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social artículos 67 “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” y 68 “La comunidad educativa participara en la dirección de las instituciones de educación.”, promoviendo la formación integral, la democracia y la participación ciudadana.

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

Establece los fines de la educación en Colombia, entre ellos el desarrollo del pensamiento crítico, la formación ética y la preparación para la participación democrática artículos 5 “Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política” (MEN, 1994), 13 “Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas” (MEN, 1994) y 14

“Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media,” (MEN, 1994).

Decreto 1860 de 1994

Reglamenta la organización de la jornada escolar y las actividades pedagógicas, permitiendo la implementación de estrategias innovadoras al estar acordes a los objetivos formativos. Artículo 35 “En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica” (MEN, 1994).

Enseñanza de la Filosofía en Colombia

Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) promueven una formación integral basada en el desarrollo de dimensiones humanas como la ética, la cognitiva y la comunicativa, fomentando procesos pedagógicos centrados en el diálogo, la problematización y la argumentación, lo cual es coherente con el uso de estrategias como el debate como herramienta educativa.

“La dimensión cognitiva y la dimensión comunicativa están íntimamente ligadas: el lenguaje posibilita el desarrollo del pensamiento formal, es mediante el lenguaje que los sujetos son críticos y analíticos, es mediante el lenguaje que los sujetos formulan soluciones a problemas nuevos” (MEN, 1998, p. 32).

Estándares Básicos de Competencias en Filosofía (2006)

Incluyen habilidades como argumentar posiciones propias, comprender perspectivas diversas y participar en discusiones éticas, lo que valida el uso del debate para el logro de competencias filosóficas.

“En ningún momento se pretende que el desarrollo de las competencias ciudadanas reemplace la función del profesor de Ética, Filosofía o Ciencias Sociales, pues éstas son áreas fundamentales para el aprendizaje de conocimientos y competencias ciudadanas, como se señala más adelante. Lo que sí puede implicar el nuevo marco de las

competencias ciudadanas es que lo que se enseña y cómo se enseña en estas áreas se transforme para responder más al enfoque de competencias y al ciudadano y ciudadana que queremos ayudar a desarrollar.” (MEN, 2006, p. 163).

Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media

El Ministerio de Educación Nacional, mediante las Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (2010), establece lineamientos actualizados para fortalecer el área de filosofía en los grados 10° y 11°. Este documento enfatiza que la enseñanza de la filosofía debe trascender la simple transmisión de contenidos históricos, orientándose hacia el desarrollo de competencias argumentativas, interpretativas y críticas. Asimismo, promueve metodologías activas como el diálogo, el debate y la reflexión ética, con el fin de formar ciudadanos capaces de participar de manera crítica y responsable en una sociedad democrática. Dichas orientaciones respaldan la pertinencia del proyecto El Debate como Juego, al reconocer en el debate una estrategia pedagógica que fomenta la autonomía del pensamiento y la participación estudiantil. “La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas.” (MEN, 2010, p. 25).

Rol del Investigador desde la UNAD

Reglamento de Investigación de la UNAD (Acuerdo número 001 del 14 de 2007)

Este reglamento establece los lineamientos, la estructura y los mecanismos para fomentar, organizar y desarrollar la investigación en la universidad.

Artículo 1. Definición de la investigación en la UNAD: La investigación en la UNAD se concibe como un proceso sistemático de producción de conocimiento, caracterizado por la rigurosidad metodológica, el trabajo en equipo, la validación por la comunidad científica, la creatividad, la innovación, la regulación ética, el compromiso con el

desarrollo regional y el ejercicio pedagógico para el surgimiento de comunidades científicas y el fortalecimiento de las culturas académicas. (UNAD, 2007).

Acuerdo 029 de 2013 Reglamento Estudiantil UNAD.

Define las disposiciones generales de los programas académicos, incluyendo las opciones de grado.

Artículo 65. Opciones de trabajo de grado. Alternativas que la Universidad ofrece al estudiante con el fin de complementar, profundizar e integrar los conocimientos y competencias desarrollados en el transcurso de su proceso formativo. Las opciones de trabajo de grado son las siguientes: a) Proyecto aplicado (UNAD, 2013).

Acuerdo 006 del 28 de mayo de 2014

Define los criterios para proyectos aplicados en contextos educativos reales, destacando la importancia del impacto social y la pertinencia pedagógica.

Artículo 13 Tipos de Proyecto Aplicado C. Proyecto de desarrollo social comunitario. Opción de grado donde se diseña un proyecto a partir de la identificación de necesidades o problemáticas sociales estén relacionados con la disciplina, en la que propone una actuación planificada, coordinada y sistemática que permita la mejora de calidad de vida para la comunidad territorial mediante la participación de los destinatarios en esa acción a través de la utilización de los recursos económicos, sociales, culturales, así como ventajas comparativas y competitivas del territorio al que pertenecen. (UNAD, 2014)

Lineamientos de Trabajos de Grado de la ECEDU (2017)

Este documento es una guía oficial de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD, que establece los lineamientos, normas y procedimientos para la elaboración, presentación y evaluación de los trabajos de grado, es un manual completo que orienta a estudiantes y asesores en la realización de trabajos de grado bajo estándares académicos y éticos definidos por la universidad. (ECEDU, 2017).

Reglamentación Interna de la ENSP

Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la ENSP

Incluye entre sus principios la formación integral, el pensamiento crítico y la participación democrática, lo que se alinea con los objetivos del proyecto. “EDUCACIÓN MEDIA: Las mismas áreas de la Educación Básica a un nivel más avanzado, además de las Ciencias Económicas, Políticas y Filosofía” (PEI ENSP, 2023, p.73) Competencias básicas del área filosofía PEI ENSP: “Interpretar, Argumentar, Proponer” (2023, p.79)

Manual de Convivencia ENSP

Promueve el respeto, la escucha activa y la expresión responsable, valores que serán fortalecidos mediante las dinámicas de debate gamificado. “Y es responsabilidad de los docentes, ayudar a construir capacidades académicas y sociales que les permitan tener una mejor convivencia, respeto por el (los) otro (s) y sus diferencias, así como un manejo adecuado y asertivo de los conflictos” (MC ENSP, 2025, p. 31).

SIE ENSP

El Sistema de Evaluación Institucional (SIE) de la Escuela Normal Superior de La Presentación constituye un referente normativo que regula los criterios, procesos y estrategias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este sistema, fundamentado en el Decreto 1290 de 2009, concibe la evaluación como un proceso integral y formativo que busca valorar tanto los avances académicos como el desarrollo personal y social de los educandos (2025). En este sentido, la propuesta El Debate como Juego se articula con el SIE al incluir criterios claros de desempeño y rúbricas de evaluación que permiten valorar las competencias argumentativas, comunicativas y críticas de los estudiantes, en coherencia con los lineamientos institucionales.

El proyecto El Debate como Juego se encuentra plenamente respaldado por el ordenamiento jurídico colombiano, los lineamientos curriculares en filosofía, las políticas investigativas de la UNAD y los documentos rectores de la ENSP. Esta articulación normativa no solo garantiza su viabilidad institucional, sino que también refuerza su valor como estrategia pedagógica innovadora, ética y contextualizada, orientada a fortalecer la participación oral, el pensamiento crítico y la formación ciudadana en el ámbito escolar.

Marco Contextual

El presente proyecto se desarrolla en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP), ubicada en el municipio de Pensilvania, Caldas. Pensilvania es un municipio de la región oriente del departamento, caracterizado por su tradición cafetera, su vocación rural y el dinamismo cultural que lo convierte en un referente educativo para la zona. La ENSP, como institución oficial con más de un siglo de historia, ha sido reconocida como formadora de maestros y laboratorio pedagógico, articulando procesos de formación, investigación y extensión con impacto en la comunidad local y regional.

En el plano institucional, la ENSP ofrece educación desde el nivel preescolar hasta la media académica, además del Programa de Formación Complementaria, otorgando los títulos de Bachiller con profundización en pedagogía y Normalista Superior. Su modelo pedagógico es personalizante y liberador, con un enfoque cognitivo-humanista, que busca desarrollar integralmente el ser, el saber y el saber-hacer (ENSP PEI, 2023, p. 12). La institución cuenta con una amplia planta física y con un equipo humano diverso que respalda sus procesos pedagógicos y administrativos. Tal como lo señala el PEI:

La planta de personal está distribuida de la siguiente manera: 3 Directivos, 39 docentes, 1 Orientadora Escolar, una docente del programa PTA, dos tutores del programa teacher together, una gestora de inclusión, una docente primera infancia, 40 docentes, 5 administrativos (secretaria, auxiliares de oficios varios, bibliotecaria y un director de banda) además del servicio de vigilancia, pasante de la Universidad del Bosque (Bogotá) en el área de inglés, tres pasantes de licenciatura de la UNAD en filosofía, inglés y primera infancia, un pasante de la Universidad Católica de Manizales en el programa de licenciatura en matemáticas (2023, p. 18).

En cuanto a la población estudiantil, la ENSP atiende a niños, niñas y jóvenes desde preescolar hasta grado once, además de estudiantes del Programa de Formación

Complementaria. Según datos del PEI: la matrícula supera los setecientos estudiantes en los últimos años, lo que representa una muestra amplia y diversa para la implementación de proyectos pedagógicos innovadores (2023, p. 20). Esta diversidad de población, sumada a la vocación investigativa de la institución, ofrece un terreno fértil para el desarrollo de experiencias como El Debate como Juego.

Marco Metodológico

Método y Enfoque

El proyecto se desarrolló bajo un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión integral del problema y evaluar la contribución de la estrategia. Desde lo cualitativo, se buscaba comprender las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico, así como las percepciones de estudiantes y docentes; desde lo cuantitativo, se documentó el progreso en el fortalecimiento de dichas habilidades a través de instrumentos de evaluación y encuestas.

Se adoptó el diseño de Investigación Acción Educativa (IAE), entendida como “un proceso reflexivo-activo que requiere para su realización de la implicación colectiva de los actores educativos que la desarrollan y que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento, la acción transformadora sobre la práctica educativa y la formación docente” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 1).

Población y Muestra

Población. La población del estudio la conforman los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación, ubicada en el municipio de Pensilvania, Caldas.

Muestra. La muestra corresponde a un grupo de grado undécimo por cada ciclo de implementación. La estrategia "El Debate como Juego" se aplica de manera secuencial a un grupo diferente en cada una de sus tres ediciones anuales, de acuerdo con el siguiente esquema:

Primera edición (2023): Grado 11° B (32 estudiantes).

Segunda edición (2024): Grado 11° B (28 estudiantes).

Tercera edición (2025): Grado 11° A (30 estudiantes).

De esta forma, se trabaja con una muestra total de 90 estudiantes a lo largo del proyecto, lo que permite una aplicación, evaluación y refinamiento progresivo de la estrategia pedagógica.

Instrumentos

Para la recolección de información se emplearon los siguientes instrumentos:

Diarios de Campo de la Práctica Pedagógica

Este instrumento es fundamental tanto para el diagnóstico inicial como para la evaluación de la implementación. El registro sistemático y reflexivo en los diarios permitió documentar la participación y las habilidades de los estudiantes, constituyéndose en un insumo vital para evaluar los resultados y el progreso en el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico a lo largo de las sesiones de El Debate como Juego.

Cuestionario Inicial

Este instrumento tuvo como propósito complementar las observaciones del diario de campo, permitiendo una triangulación de los datos para el diagnóstico. Su diseño se orientó a obtener información sobre el nivel de las habilidades dialógicas y las percepciones generales de los estudiantes hacia los debates.

Cuestionario Final

Este formulario se diseñó para recoger la valoración de los estudiantes sobre la estrategia El Debate como Juego una vez implementada. Su objetivo fue evaluar la percepción de la actividad, la puntuación asignada por los participantes, así como las sugerencias de mejora.

Justificación de la Metodología IAE

En el marco de este proyecto, la IAE se constituye en la estrategia más pertinente, dado que busca transformar la práctica pedagógica a través de la implementación de una propuesta gamificada de debate filosófico. Como señala Rodríguez Sosa (2014), citando a Elliot (1993), “el

objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (p. 1). En este sentido, el propósito central no se limita a producir teoría, sino a incidir en la mejora del proceso formativo de los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación.

El carácter cíclico de la IAE permite que reflexión y acción se retroalimentan de manera permanente. En palabras de Rodríguez Sosa (2014), “no se trabaja con una perspectiva lineal que va de la comprensión a la acción, la investigación es una forma de acción. Entre reflexión y acción hay una retroalimentación permanente dentro de la cual la acción siempre juega el rol central” (p. 1). Este principio metodológico se refleja en el diseño del proyecto, que se desarrollará en fases de diagnóstico, planeación, ejecución, observación y retroalimentación continua.

Asimismo, la IAE resulta coherente con los fines del proyecto porque “tiene como objetivo fundamental el mejoramiento de la práctica educativa desde la práctica misma” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 3). La propuesta busca transformar las dinámicas de participación en clase, fomentando habilidades argumentativas y pensamiento crítico mediante el debate como estrategia lúdica y pedagógica.

El papel del docente dentro de esta metodología es central, ya que la IAE “promueve el protagonismo del docente (el práctico) en el proceso de investigación” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 4). En este caso, el docente-investigador asume un rol activo en la identificación del problema, el diseño de la estrategia y la evaluación de los resultados, en diálogo con los estudiantes como participantes activos. Esto responde a la naturaleza participativa de la IAE, la cual “busca

consensos al interior de un colectivo respecto de los problemas prioritarios que le atañen y la forma de enfrentarlos” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 4).

Otro aspecto relevante es la flexibilidad metodológica, ya que la IAE “promueve la simplificación de los procedimientos de investigación” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 4). En el caso de este proyecto, ello se traduce en la construcción de instrumentos sencillos que permitan recoger información sin interrumpir la dinámica pedagógica.

La IAE, además, se entiende como un “método emergente dentro de la investigación social y educativa” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 5), lo cual refuerza su pertinencia en proyectos innovadores como este, que integran gamificación y filosofía en la escuela. Su finalidad emancipadora también se ajusta a los propósitos del proyecto, pues “centra su actividad en la práctica educativa e intenta profundizar en la emancipación de los docentes (en sus concepciones, actitudes, propósitos e intereses)” (Rodríguez Sosa, 2014, p. 1).

La adopción de esta metodología busca que tanto docentes como estudiantes desarrollen una actitud investigativa, en concordancia con lo que plantea Rodríguez Sosa (2014): “los docentes asuman actitudes proclives al uso de la investigación como una herramienta para el mejoramiento permanente de su propia práctica” (p. 4). De esta manera, el proyecto no solo impacta en la mejora inmediata de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino que promueve una cultura de investigación y autoevaluación continua.

Fases de la metodología

El proceso metodológico se organizó en cinco fases de la Investigación Acción Educativa, adaptadas a los propósitos del proyecto El Debate como Juego:

Diagnóstico

En esta fase se reconocen las dificultades y virtudes relacionadas con la participación oral, el pensamiento crítico y las habilidades argumentativas de los estudiantes, tomando como base las evidencias recogidas en la práctica pedagógica, en los diarios de campo y la encuesta inicial.

Planeación

Esta fase se materializó en la elaboración de la estrategia “El Debate como Juego”. Aquí se definen las dinámicas, reglas, rúbricas y temáticas de los debates gamificados, se buscó que estén vinculados a los contenidos de filosofía, a los intereses de los estudiantes y adaptados según el diagnóstico inicial.

Acción

Consistió en la implementación de la estrategia en el aula, mediante la realización de los debates gamificados. Los estudiantes asumieron los roles de investigadores, ponentes, moderadores y evaluadores, participando activamente en la dinámica propuesta.

Observación

Durante la aplicación se realizó un seguimiento sistemático a través de los diarios de campo del docente-investigador. En ellos se registran las percepciones, avances y dificultades observadas en el desarrollo de los debates, así como los cambios en la participación y en las habilidades argumentativas de los estudiantes.

Reflexión

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de los resultados del proyecto, contrastando lo observado con los objetivos planteados. Esta reflexión permitió identificar los logros alcanzados,

las limitaciones encontradas y las posibles proyecciones de mejora o réplica de la estrategia en este u otros escenarios educativos.

De esta manera, las fases de la IAE se integraron de forma coherente con la estructura del proyecto, garantizando que la estrategia no solo se implemente, sino que también sea objeto de un proceso de revisión crítica y mejora continua. Ver figura 1, representación visual.

Figura 1

Representación Visual del Enfoque de Investigación-Acción Educativa (IAE).



Nota. Representación visual del enfoque de Investigación-Acción Educativa (IAE). Imagen generada mediante inteligencia artificial con Gemini (Google, 2025), a partir de instrucciones textuales del autor. Fuente: <https://gemini.google.com/>

Diagnóstico Inicial

El proceso diagnóstico del proyecto El Debate como Juego no se limitó a una única aplicación de instrumentos, sino que se configuró progresivamente a lo largo de tres ediciones consecutivas (2023–2025), desarrolladas durante las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (Pensilvania, Caldas).

En las primeras dos ediciones (2023 y 2024), el diagnóstico tuvo un carácter exploratorio y observacional. A través de los diarios de campo y las experiencias de aula se reconocen patrones recurrentes: escasa participación oral, temor a la exposición pública y dificultad para sostener un diálogo filosófico argumentado. Sin embargo, en contraste con estas limitaciones orales, se evidenció que los estudiantes poseían una notable capacidad argumentativa en el plano escrito, manifestada en sus ensayos, sustentaciones y trabajos investigativos.

Las producciones escritas se caracterizaban por claridad conceptual, coherencia lógica y profundidad crítica, lo que reflejaba un pensamiento estructurado y una comprensión significativa de los temas filosóficos. Esta paradoja —un buen nivel argumentativo escrito frente a una débil expresión oral— se convirtió en una de las principales motivaciones para el desarrollo del proyecto.

Estas primeras observaciones permitieron identificar una brecha entre la competencia argumentativa y la competencia dialógica, es decir, entre la capacidad de construir y defender ideas de manera escrita y la habilidad para expresarlas oralmente en un contexto público. Se constató, además, que las causas de esta brecha estaban asociadas a factores emocionales (miedo al juicio, ansiedad), metodológicos (poca práctica del debate) y culturales (predominio de una cultura escolar que penaliza el error o la exposición).

A partir de estos hallazgos, las siguientes ediciones del proyecto se diseñaron con el propósito de ofrecer espacios seguros y lúdicos que redujeron la ansiedad comunicativa y fortalecieron la expresión oral como prolongación natural de la argumentación escrita.

En la tercera edición (2025), el diagnóstico adquirió un carácter sistemático, mediante la aplicación de una encuesta estructurada a los estudiantes de grado 11°A y el análisis de registros de observación participante. Este instrumento confirmó y amplió los hallazgos previos: el principal obstáculo para la participación oral continúa siendo el miedo al juicio de los compañeros, seguido de la falta de experiencia en debates y la ansiedad frente a la evaluación pública.

No obstante, los resultados también mostraron un alto nivel de pensamiento crítico y argumentativo en las respuestas escritas, así como una disposición positiva hacia el debate y el reconocimiento de su potencial para aprender filosofía de manera más activa y significativa, según el análisis de los diarios de campo y la encuesta.

Encuesta

Factores identificados en la institución que afectan la participación:

Miedo al público y exposición (64%) Los estudiantes experimentan ansiedad y temor al juicio por parte de sus compañeros y docentes, lo que dificulta su participación.

Falta de experiencia en debates (50%) Muchos estudiantes no han tenido experiencia previa en debates filosóficos, lo que genera inseguridad sobre cómo estructurar y expresar sus ideas oralmente.

Falta de conocimiento sobre los beneficios del debate (44%) Muchos de los estudiantes no comprende cómo el debate filosófico puede mejorar su pensamiento crítico y habilidades argumentativas.

Interrupciones y falta de organización En algunas ocasiones, las discusiones se ven interrumpidas o desviadas del tema principal, lo que reduce la efectividad del debate.

La triangulación entre los datos observacionales, los resultados de la encuesta y los registros de los diarios de campo permitió consolidar una caracterización más precisa del grupo: estudiantes con pensamiento crítico en desarrollo, sólidas bases argumentativas y alta motivación intelectual, pero con barreras emocionales y culturales que limitan su desempeño dialógico y oral.

Este proceso diagnóstico es acumulativo, reflexivo y contextual, constituye la base empírica y pedagógica del presente proyecto, al orientar el diseño de la estrategia gamificada El Debate como Juego para fortalecer las habilidades dialógicas, la argumentación y potenciar el pensamiento crítico a través de dinámicas de debate filosófico.

Planeación Sesiones de la Estrategia El Debate como Juego

Sesión Introducción al Proyecto El Debate como Juego

La primera fase corresponde a la presentación del proyecto y la exploración conceptual del debate. En esta sesión introductoria se da a conocer a los estudiantes la estrategia El Debate como Juego, apoyada en una presentación que resume sus antecedentes, metodología y resultados en las versiones anteriores.

En el momento de apertura, se realiza una lluvia de ideas sobre el significado de la palabra Debate, la cual es complementada por el docente titular de filosofía, quien además de su definición académica, aporta ejemplos de experiencias vividas en las ediciones previas del proyecto. Posteriormente, se presentan definiciones institucionales y conceptuales: la de la RAE, la propuesta por el MEN (2010) y la definición operativa propia del proyecto.

En el momento individual, los estudiantes elaboran un cuadro comparativo entre el debate Karl Popper —modelo ampliamente reconocido en Colombia por su organización binaria de posiciones a favor y en contra— y la estructura El Debate como Juego. La actividad permite comprender desde el inicio que el proyecto constituye una crítica al reduccionismo del pensamiento dicotómico, ya que la filosofía reconoce la posibilidad de sostener posturas matizadas o intermedias, más cercanas a la complejidad del pensamiento humano. Se le solicita al grupo dar ideas sobre temas y elegir uno para que este sea debatido por sus docentes (Docente ENSP y Docente en formación UNAD) La evaluación se realiza con base en los apuntes y los cuadros comparativos, evidenciando la apropiación conceptual de los estudiantes y su capacidad de diferenciar entre ambos enfoques. También, en esta primera fase se aplica una encuesta diagnóstica que permite conocer la percepción del aula frente a los debates: si los estudiantes desean participar en ellos, cuáles son las razones por las que no suelen hacerlo en clase y qué expectativas tienen respecto a esta estrategia. Este instrumento inicial orienta la planificación y permite al docente identificar barreras emocionales, sociales o académicas que inciden en la participación.

Sesión Selección de Temas, Formación de Grupos y Debate Docentes (Mímesis)

En la segunda fase se realiza la selección de temas y la formación de grupos, elemento fundamental para el desarrollo de la estrategia. Los temas elegidos: videojuegos, drogas, ciencia y religión, e inteligencia artificial; responden tanto al interés juvenil como a su relevancia filosófica y social.

La población de grado once se organiza en dos grupos principales, cada uno con un líder responsable. Estos a su vez se subdividen en subgrupos temáticos de al menos tres estudiantes, a quienes se asignan roles diferenciados (investigador, redactor, presentador) con el fin de

garantizar una distribución equitativa de responsabilidades. Cada subgrupo se compromete a elaborar una argumentación escrita sobre el tema asignado, con libertad para tomar posiciones a favor, en contra o construir un planteamiento particular, de acuerdo con la naturaleza compleja del pensamiento. Ver figura 2, representación visual.

Selección Temas y Conformación de Grupos

Figura 2

Selección Temas y Conformación de Grupos



Nota. Representación del proceso de selección de temas y conformación de grupos de trabajo para el desarrollo de debates académicos. Imagen generada mediante inteligencia artificial con Gemini (Google, 2025), a partir de instrucciones textuales del autor. Fuente:

<https://gemini.google.com/>

Como ejercicio de mimesis, los docentes realizan un debate de muestra frente a los estudiantes. Mediante una dinámica lúdica (piedra, papel o tijera) se determina el orden de intervención, tras lo cual cada docente expone su postura sobre el tema en un lapso de cinco

minutos. La evaluación de estas intervenciones se realiza con base en una rúbrica que valora el uso del lenguaje, la expresión oral, la retórica y la coherencia argumentativa, otorgando puntos extras al uso de ejemplos. Tanto estudiantes como docentes, según el tema trabajado, eligen su posición y se comprometen a defender una tesis principal o varias tesis complementarias. La estructura básica que se les propone incluye: exponer argumentos a favor, presentar y refutar posibles contraargumentos, integrar opiniones de familiares y referentes cercanos sobre el tema, sustentar sus propios argumentos con datos estadísticos o investigaciones pertinentes y cerrar con una conclusión clara. Este esquema guía la preparación de los escritos y la intervención oral en los debates, asegurando un desarrollo riguroso y fundamentado. Ver figura 3, representación visual.

Figura 3

Debate Docentes (Mímesis)



Nota. Representación de la actividad de debate docente basada en la estrategia de mimesis como recurso pedagógico de modelamiento académico. Imagen generada mediante inteligencia

artificial con Gemini (Google, 2025), a partir de instrucciones textuales del autor. Fuente: <https://gemini.google.com/>

Durante el debate, los estudiantes toman apuntes que posteriormente servirán para enriquecer sus propias argumentaciones. Después de las intervenciones de los docentes, se abre un espacio de debate abierto 10 minutos para la participación estudiantil, en el cual plantean preguntas, formulan contraargumentos y retroalimentan a los equipos, extendiendo la discusión a nuevas dimensiones. Este ejercicio funciona como un modelo inicial que motiva y prepara a los estudiantes para desarrollar sus propios debates. Los estudiantes cuentan con 15 días para preparar su debate, así mismo se les da asesorías en las tardes en la biblioteca de la institución.

La evaluación en esta fase es principalmente formativa, basada en los apuntes y la participación oral en la socialización. De igual modo, se valoran los procesos de organización grupal y la asignación de roles dentro de los equipos.

Sesión Debates Estudiantiles (tres primeros debates)

La tercera fase corresponde al desarrollo de los debates estudiantiles, en los que los grupos organizados en la fase anterior ponen en práctica sus argumentaciones escritas y ejercitan las habilidades de expresión oral, retórica y pensamiento crítico. Esta fase constituye el núcleo de la estrategia, en tanto permite a los estudiantes vivenciar el debate filosófico como un espacio de juego, competencia y construcción colectiva de saberes.

La dinámica inicia con la participación de un subgrupo representante de cada grupo (1 y 2), quienes se enfrentan en torno al mismo tema. Para decidir el orden de intervención se recurre a una estrategia lúdica de azar: el juego de “piedra, papel o tijera”. Cada subgrupo cuenta con un tiempo de cinco minutos en total para exponer su postura, lo que implica que sus integrantes (mínimo tres estudiantes) deben coordinarse y distribuir el tiempo para mostrar una posición

conjunta frente al tema. La postura puede ubicarse a favor, en contra o en un planteamiento particular, dado que el proyecto se propone superar la lógica dicotómica tradicional del debate. Ver figura 4, representación visual.

Figura 4

Desarrollo de los Debates Temáticos



Nota. Representación del desarrollo de los debates temáticos realizados durante la implementación de la estrategia pedagógica. Imagen generada mediante inteligencia artificial con Gemini (Google, 2025), a partir de instrucciones textuales del autor. Fuente: <https://gemini.google.com/>

Tras las intervenciones iniciales, se abre un espacio de debate estudiantil de diez a quince minutos, en el que el resto de los compañeros participan planteando preguntas, objeciones o ampliaciones de los argumentos expuestos. La participación fundamentada en este espacio otorga

puntos adicionales, lo que motiva a los estudiantes a involucrarse activamente y a registrar con atención lo discutido en sus apuntes. Ver figura 5, representación visual.

Figura 5

Debate Abierto



Nota. Representación de un espacio de debate abierto orientado a la participación, argumentación y construcción colectiva del conocimiento. Imagen generada mediante inteligencia artificial con Gemini (Google, 2025), a partir de instrucciones textuales del autor. Fuente:

<https://gemini.google.com/>

La evaluación se realiza mediante una rúbrica previamente socializada, que valora el uso del lenguaje, la expresión oral, la coherencia argumentativa y la retórica, otorgando puntaje extra por el empleo pertinente de ejemplos. Los resultados se anuncian en voz alta al finalizar cada debate, y los puntajes se suman al acumulado global de cada grupo. De manera simultánea, se recogen las argumentaciones escritas elaboradas por los subgrupos. Ver figura 6, representación visual.

Figura 6

Rúbrica de Evaluación Debates Temáticos

El Debate Como Juego Rúbrica de Evaluación

<i>Criterio</i>	<i>Puntaje 1 (Bajo)</i>	<i>Puntaje 2</i>	<i>Puntaje 3</i>	<i>Puntaje 4</i>	<i>Puntaje 5 (Alto)</i>
<i>Uso del lenguaje</i>					
<i>Expresión en público</i>					
<i>Retórica</i>					
<i>Coherencia</i>					
<i>Uso de ejemplos (Opcional Puntos Extras)</i>					

Nota. Rúbrica de evaluación elaborada por el autor para valorar el desarrollo de los debates temáticos en la propuesta pedagógica. Fuente: elaboración propia.

El docente en formación (UNAD) cumple el rol de moderador y calificador principal, mientras que el docente titular de Filosofía actúa como co-moderador, interviniendo para mantener el orden y complementando la retroalimentación pedagógica. Al final de cada enfrentamiento se destacan los aciertos, se señalan aspectos a mejorar y se sugieren líneas de reflexión para futuras intervenciones.

En esta fase se realizan tres de los cuatro debates programados, lo que permite a la mayoría de los estudiantes experimentar directamente el rol de ponentes en subgrupo, y al resto ejercitar la escucha crítica y la toma de apuntes. La competencia se mantiene activa gracias a la suma progresiva de puntajes, lo que refuerza el carácter lúdico y motivador de la estrategia.

Sesión Último Debate y Cierre del Proyecto

La cuarta fase corresponde al último debate estudiantil y a la evaluación final del proceso. En esta sesión se desarrolla la cuarta temática, bajo la misma dinámica implementada en la fase anterior: sorteo inicial mediante “piedra, papel o tijera”, intervenciones de cinco minutos

por subgrupo, debate abierto con participación de los compañeros y aplicación de la rúbrica de evaluación.

Una vez concluido el enfrentamiento final, se recogen las argumentaciones escritas y los apuntes individuales de los estudiantes, los cuales constituyen evidencia tanto de su preparación como de su seguimiento crítico durante los debates. Posteriormente, se aplica un cuestionario de percepción, diseñado para valorar el impacto de la estrategia en el aprendizaje, las emociones y las actitudes de los participantes.

El cierre de la fase incluye una reflexión colectiva, en la cual los estudiantes, el docente titular y el docente en formación comparten impresiones, aprendizajes y recomendaciones para futuras versiones del proyecto. Este espacio de diálogo abierto se convierte en un momento de metacognición, donde los estudiantes reconocen sus avances en la argumentación y la expresión pública, así como las dificultades que experimentaron en el proceso. Ver figura 7, representación visual.

Figura 7

Cierre Reflexión Colectiva



Nota. Representación del cierre y reflexión colectiva realizada al finalizar las actividades de debate y análisis pedagógico. Imagen generada mediante inteligencia artificial con Gemini (Google, 2025), a partir de instrucciones textuales del autor. Fuente: <https://gemini.google.com/>

Finalmente, se anuncian en voz alta los puntajes acumulados de los cuatro debates, y se procede a la premiación simbólica: un paquete de bombones grande para el grupo ganador y bombones pequeños como premio de participación para el otro equipo. Este gesto refuerza el carácter lúdico de la estrategia, resaltando que la competencia busca motivar el aprendizaje y no sancionar el error.

En la clase siguiente, los estudiantes reciben en sus cuadernos las calificaciones de cada uno de los productos evaluados: apuntes individuales, participación en debates, cuadro comparativo inicial y argumentación escrita grupal. De esta manera, la estrategia se integra plenamente a la evaluación académica del área de Filosofía, cerrando el ciclo de El Debate como Juego con una experiencia formativa, crítica y motivadora.

Acción y Observación: Resumen Aplicación El Debate como Juego

Resumen de la Primera Edición de El Debate como Juego (2023 – Grado 11°B)

Contexto y Propósito. La primera edición del proyecto se llevó a cabo en el año 2023 con el grupo 11°B. El objetivo general fue fomentar la participación oral de los estudiantes en clase, superar el miedo a hablar en público, combatir el bullying hacia quienes participan y aumentar la conciencia sobre los beneficios del debate como herramienta educativa, promoviendo así un entorno inclusivo y potenciando el desarrollo académico y personal.

Metodológicamente se implementó por primera vez la estrategia El Debate como Juego, estructurada en tres fases: (1) selección de temas y conformación de grupos, (2) investigación y preparación de argumentaciones y (3) sesiones de debate oral.

Temáticas y Contenidos. Los temas seleccionados fueron: La Muerte, El Amor, El Aborto, y el enfrentamiento clásico Racionalismo vs Empirismo. Los tres primeros fueron escogidos por el docente en formación, buscando conectar con los intereses y experiencias de los estudiantes desde una perspectiva crítica y significativa. El último tema fue sugerido por el docente del área de filosofía, aprovechando los contenidos previamente abordados en clase.

Mientras que los temas existenciales despertaron interés inmediato, la división rígida entre Racionalismo y Empirismo generó cierta incomodidad en los estudiantes, quienes percibieron menos libertad para construir posturas complejas o matizadas.

Metodología Aplicada. La secuencia de trabajo incluyó la presentación del proyecto mediante lluvia de ideas, la construcción de tesis, argumentaciones y conclusiones por escrito, y posteriormente la realización de debates. El desarrollo se organizó de la siguiente manera:

Cada debate inició con un juego de piedra, papel o tijera para decidir el orden de intervención.

Los subgrupos tuvieron 5 minutos para exponer sus argumentos, seguidos por la intervención del subgrupo contrario.

El docente de filosofía actuó como jurado y calificador, utilizando la rúbrica previamente definida.

Se entregaron premios simbólicos (paquetes de bombones) como incentivo lúdico.

Sin embargo, en esta primera versión solo participaban uno o dos ponentes por tema, lo que redujo la posibilidad de fomentar la participación oral de la mayoría. Además, no se abrió espacio al debate abierto ni a la retroalimentación entre estudiantes, aunque sí se brindó retroalimentación al final de cada enfrentamiento.

Disposición y Actitud de los Estudiantes. La mayoría del grupo recibió la propuesta con entusiasmo. Hubo respeto generalizado y motivación por competir en puntajes, aunque también se registraron momentos críticos:

Un subgrupo sobre el tema de La Muerte manifestó que este no era un tema “debatible”, y su argumentación se centró en cuestionar la propia lógica del debate, lo cual aportó un matiz valioso.

En el tema El Amor, una estudiante interrumpió a un compañero con un comentario en tono de burla, lo que desmotivó al participante. El caso fue aislado y sirvió para reforzar la importancia del respeto en estas dinámicas.

En general, la actitud fue positiva y se evidenció interés genuino en los temas, sobre todo en los existenciales.

Habilidades de Pensamiento Desarrolladas. Los estudiantes fortalecieron especialmente la argumentación oral y escrita, así como la capacidad de defender sus posturas frente a un público. El debate sobre el aborto fue especialmente significativo, ya que un mismo subgrupo expresó posturas encontradas (a favor y en contra), mostrando una aproximación propia del pensamiento complejo, donde no se reduce la realidad a posturas binarias.

Las principales dificultades fueron el tiempo limitado para preparar y exponer y la falta de asesorías que permitieran profundizar las argumentaciones.

Productos Obtenidos. 32 estudiantes.

En esta primera implementación se prioriza la elaboración de argumentaciones escritas grupales y la participación oral en debates temáticos.

Todos los grupos entregaron su argumentación escrita, obteniendo calificación los 32 estudiantes (100 %).

De estos, 12 estudiantes (37,5 %) participaron activamente de forma oral y obtuvieron nota positiva por su intervención.

Si bien el producto principal fue la argumentación grupal, la experiencia sentó las bases metodológicas para incorporar en los años siguientes registros más amplios y variados, así como la inclusión de instrumentos de evaluación más precisos.

Problemas y Dificultades. Los estudiantes señalaron que el tiempo (dos clases y media) fue insuficiente para investigar, preparar y debatir de manera completa. Además, no todos los temas fueron percibidos como adecuados o atractivos. Estas dificultades derivan en aprendizajes clave para las siguientes ediciones: otorgar más tiempo de preparación, brindar asesorías personalizadas y ajustar la selección de temáticas.

Categorías Emergentes. Del análisis de esta experiencia surgieron categorías como:

Miedo al público (aún visible en algunos casos).

Disfrute de la competencia, aunque algunos criticaron que no se percibía el componente lúdico.

Dificultad con el tiempo y la organización de las intervenciones.

Trabajo en grupo como elemento motivador.

Dimensiones Filosóficas. Se identificaron las siguientes dimensiones filosóficas:

Dimensión ética: Se hizo visible en el respeto mutuo, aunque con un caso puntual de burla que evidenció la necesidad de reforzar la ética del diálogo y el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

Dimensión Existencial. Apareció con fuerza en el debate sobre La Muerte, donde un subgrupo expresó que no era un tema “debatible” y cuestionó la pertinencia misma del formato, lo que reveló reflexiones sobre el sentido de la vida y de la condición humana.

Dimensión Epistemológica. Se manifestó de manera incipiente en el uso de datos y en la exigencia de sostener argumentos, aunque los estudiantes mismos señalaron la falta de tiempo para investigar más a fondo.

Resumen de la Segunda Edición de El Debate como Juego (2024 – Grado 11°B)

Contexto y Propósito. La segunda edición del proyecto El Debate como Juego se desarrolló en el año 2024 con el grupo 11°B, conformado por 28 estudiantes. El propósito general fue fomentar la participación oral de los estudiantes, fortalecer la confianza al hablar en público, combatir el bullying hacia los participantes y aumentar la conciencia sobre el valor del debate como herramienta de aprendizaje filosófico y ciudadano.

Esta edición representó un salto metodológico significativo respecto a la primera, ampliando el número de clases a siete sesiones y promoviendo una estructura más participativa y abierta. Se incorporaron nuevos espacios como la biblioteca institucional y sala de audiovisuales, se fortaleció el apoyo docente y se dio protagonismo a los estudiantes en la construcción de los debates.

Temáticas y Contenidos. Los temas abordados en los debates fueron: Pornografía, Prostitución, El Aborto, Drogas e Inteligencia Artificial.

El tema de la Pornografía fue propuesto por los estudiantes para el debate entre docentes, mientras que el docente en formación seleccionó los temas del Aborto, Prostitución y Drogas por su carácter polémico y filosóficamente relevante. El docente del área de filosofía de la ENSP propuso los temas de Inteligencia Artificial y Educación. Inicialmente se había propuesto incluir el tema de la Educación, pero fue descartado por cuestiones de aforo y tiempo institucional.

Estos temas resultaron altamente pertinentes para el grupo, generando interés, identificación y participación activa. En los debates abiertos, los estudiantes mostraron entusiasmo, expresando sus ideas con libertad y madurez, lo que generó una conexión profunda entre las temáticas y su realidad cotidiana.

Metodología Aplicada. La metodología se organizó en fases articuladas con la guía institucional y mejoradas con base en la experiencia anterior:

Fase Introducción al Proyecto El Debate como Juego. Se inició con una lluvia de ideas en torno a la pregunta ¿Qué es un debate?, escrita en el tablero. Los estudiantes aportaron sus concepciones espontáneas, se les motivó con dulces por participar, y se socializaron los significados del término según la RAE y el MEN (2010). Esta actividad permitió activar conocimientos previos y diagnosticar percepciones sobre el debate.

Fase Formación de Grupos y Selección de Temas. Se dividió el grupo en dos equipos principales, cada uno con su líder, y luego en subgrupos especializados por tema. Desde esta fase se promovió la autonomía al permitirles decidir cómo abordar las posturas (a favor, en contra o mixtas) y desde qué fuentes o experiencias personales argumentar.

Fase Investigación Guiada en Biblioteca. En colaboración con la bibliotecaria, se seleccionaron textos, revistas y artículos relacionados con los temas. Esta incorporación de fuentes fortaleció la dimensión investigativa del proyecto, que en la primera edición había estado ausente.

Fase Mímesis Docente. En la tercera clase, el docente del área, y el docente en formación realizaron un debate modelo sobre Pornografía en la biblioteca. Los estudiantes observaron, tomaron notas y participaron luego con preguntas y reflexiones. Esta estrategia de mimesis sirvió para modelar habilidades argumentativas, retóricas y de respeto en el diálogo.

Fase Debates Estudiantiles. Cada tema se abordó en una clase distinta. Se incluyeron presentaciones innovadoras —como el uso de audiovisuales en el debate sobre el aborto, iniciativa de las estudiantes— y se integró el debate abierto como espacio para la intervención libre de los demás compañeros.

Cada subgrupo dispuso de cinco minutos de exposición conjunta, seguidos por el turno del grupo contrario y luego el debate abierto, moderado por el docente de la UNAD con apoyo del docente de filosofía de la ENSP.

Al final de cada jornada se entregaban los puntajes en voz alta, se brindaba retroalimentación y se otorgaban premios simbólicos (bombones) al grupo con mejor desempeño.

Disposición y Actitud de los Estudiantes. La disposición del grupo fue excelente. Todos los 28 estudiantes activos participaron de manera oral en al menos un momento de los debates temáticos y los debates abiertos. Se evidenció un ambiente de respeto, escucha e interés genuino por aprender.

La integración de espacios alternos como la biblioteca y la sala de audiovisuales reforzó el sentido de pertenencia y permitió que los estudiantes asumieran el debate como un espacio de expresión libre y formativa, no como una exposición rígida. El caso del grupo que solicitó la sala de audiovisuales para exponer el tema del aborto muestra el grado de compromiso, autonomía y apropiación del proyecto.

Habilidades de Pensamiento Desarrolladas. En esta edición se fortalecieron de manera clara las habilidades argumentativas, críticas y dialógicas, además de una mayor autonomía reflexiva.

Se evidenciaron procesos de pensamiento complejo, especialmente cuando los estudiantes expusieron posturas no binarias, reconociendo matices entre estar a favor o en contra de un tema. En el debate sobre drogas, por ejemplo, emergieron posturas mixtas que integraban argumentos éticos, sociales y personales.

Las principales dificultades se relacionaron con el manejo del tiempo, pues los estudiantes deseaban prolongar los debates abiertos, lo que muestra un alto nivel de involucramiento.

Productos Obtenidos. 28 estudiantes

Esta edición evidenció un avance en la diversificación y calidad de los productos académicos.

27 estudiantes (96 %) entregaron sus apuntes individuales.

Dos grupos (25 %) presentaron exposición audiovisual y cinco grupos (62,5 %) entregaron argumentación escrita; los equipos podían elegir el formato de presentación. Solo un grupo (12,5 %) no presentó ningún producto.

En cuanto a la participación oral, 27 estudiantes (96 %) participaron en los debates por temas, y en la modalidad de debate abierto —que se realiza al cierre de cada tema— los 28 estudiantes (100 %) participaron activamente.

Se observaron mejoras notorias en la estructura de los textos, el uso de fuentes bibliográficas y la capacidad de relacionar argumentos con ejemplos empíricos. El registro de notas, la retroalimentación y la premiación simbólica fortalecieron el carácter formativo y lúdico del proceso.

Problemas y Dificultades. La principal dificultad fue el tiempo limitado de las clases y las interrupciones institucionales que afectaron la continuidad. También hubo diferencias en la

profundidad de los temas: algunos debates fueron más ricos en argumentación (como el de la IA o el aborto) que otros (como el de drogas).

Estas situaciones llevaron a aprendizajes clave: la necesidad de ajustar los tiempos de exposición y de fortalecer la preparación en los temas más complejos.

Categorías Emergentes. Del análisis de esta experiencia surgieron nuevas categorías y se consolidaron otras ya vistas en la primera edición:

Disfrute del juego: los estudiantes sintieron la dinámica más lúdica e integrada.

Autonomía y liderazgo: asumieron la organización de recursos, espacios y roles.

Pensamiento crítico y empático: se vio en la forma como debatían temas sensibles con respeto.

Tiempo como limitante: persistió la dificultad de gestión del tiempo en los debates abiertos.

Dimensiones Filosóficas Identificadas. En esta segunda edición se hicieron visibles múltiples dimensiones filosóficas:

Ética: los debates mostraron un alto nivel de respeto por las diferencias y una ética del diálogo, especialmente en temas sensibles como aborto o prostitución.

Epistemológica: se fortaleció con el uso de fuentes bibliográficas y la consulta en la biblioteca, promoviendo el hábito de argumentar con respaldo teórico.

Dialógica: se vivió plenamente en los debates abiertos, donde los estudiantes cuestionaban, respondían y complementaban posturas.

Crítica: se evidenció en la capacidad de analizar fenómenos sociales (pornografía, drogas, prostitución) desde múltiples perspectivas filosóficas y contextuales.

Estética: emergió en la creatividad con que algunos grupos prepararon sus exposiciones, especialmente el uso de recursos audiovisuales.

Resumen de la Tercera Edición de El Debate como Juego (2025 – Grado 11°A)

Contexto y Propósito. Esta tercera edición del proyecto El Debate como Juego se llevó a cabo en el año 2025 con el grupo 11°A de la Escuela Normal Superior de La Presentación, conformado por treinta (30) estudiantes. Su propósito principal fue consolidar el proceso iniciado en las ediciones anteriores, al promover la participación, el diálogo respetuoso con la aplicación de reglas, roles y criterios claros, para el fortalecimiento de las habilidades dialógicas y argumentativas, así como a la potenciación del pensamiento crítico

En comparación con la segunda edición, esta versión introdujo cambios metodológicos significativos: se mantuvo la mimesis docente como elemento central de aprendizaje, fortaleciendo la relación entre el modelo del docente y la práctica argumentativa de los estudiantes. Además, se aplicó una encuesta diagnóstica inicial sobre percepciones y actitudes frente al debate, lo que permitió ajustar la dinámica a las expectativas del grupo y una encuesta evaluativa de los estudiantes hacia el proyecto para comprender mejor el impacto de este.

Temáticas y Contenidos. Los temas seleccionados para esta edición fueron Videojuegos, Drogas, Ciencia y Religión e Inteligencia Artificial. Estas temáticas surgieron de las discusiones previas en clase, donde los estudiantes propusieron asuntos que consideraban actuales, controversiales y cercanos a su experiencia cotidiana. De este modo, los debates respondieron tanto a los intereses juveniles como a la posibilidad de aplicar el pensamiento filosófico a problemáticas contemporáneas.

Cada grupo asumió su tema con autonomía: definieron su postura, elaboraron tesis y construyeron argumentaciones sustentadas en sus argumentos, en ejemplos, investigaciones,

estadísticas y experiencias familiares. Este enfoque permitió que los contenidos se articularan no solo con el currículo filosófico, sino también con los valores ciudadanos y éticos.

Metodología Aplicada. La metodología mantuvo la estructura de la guía de trabajo elaborada en la edición anterior, implementando sus fases de apertura, trabajo individual, debate y reflexión final. Sin embargo, se incorporaron nuevos instrumentos y ajustes metodológicos. La encuesta inicial permitió diagnosticar la disposición del grupo frente al debate y detectar posibles temores o resistencias.

Durante las clases, se desarrollaron las actividades siguiendo una secuencia progresiva:

En la primera sesión, se introdujo la pregunta “¿Qué es un debate?”, promoviendo la participación de todos los estudiantes mediante una dinámica lúdica con recompensas simbólicas (dulces).

En la segunda sesión, se conformaron los dos grupos principales y sus subgrupos temáticos. Además, se realizó un debate como mimesis entre el docente del área de filosofía y el docente en formación, sobre el tema “La creación del mundo”.

Las sesiones tres a seis se destinaron a los debates estudiantiles, siguiendo la estructura de juego “piedra, papel o tijeras” para determinar quién iniciaba la defensa de su postura.

Una innovación particular fue el establecimiento de asesorías voluntarias en la biblioteca, en horario extracurricular. A diferencia de la edición anterior (donde se trabajó allí con todos los grupos), en esta solo asistió el Grupo 1, que aprovechó el espacio para fortalecer su argumentación sobre “Videojuegos”. La bibliotecaria, nuevamente, colaboró separando materiales impresos y libros relacionados con los temas debatidos, contribuyendo al proceso investigativo.

Disposición y Actitud de los Estudiantes. La actitud del grupo 11°A fue sumamente positiva y participativa. Desde las primeras clases se evidenció entusiasmo y curiosidad por debatir. A diferencia de ediciones previas, los estudiantes mostraron mayor seguridad para expresar sus opiniones, aunque persisten algunas dificultades relacionadas con el respeto de los turnos y el control del tiempo.

Durante los debates, los jóvenes demostraron compromiso, tomaron apuntes, formularon preguntas y se involucraron activamente en el debate abierto. La dimensión lúdica (premios simbólicos y competencia sana) incrementó la motivación y el sentido de pertenencia hacia el proyecto.

Habilidades de Pensamiento Desarrolladas. En esta edición se fortalecieron principalmente las habilidades críticas, argumentativas y dialógicas, evidenciando un avance respecto a la segunda edición. Los estudiantes lograron construir posturas propias, defenderlas con fundamentos y reconocer la validez de los argumentos contrarios.

Asimismo, emergieron rasgos de pensamiento complejo, especialmente en el reconocimiento de matices y la superación de posturas binarias (por ejemplo, en los debates sobre inteligencia artificial o ciencia y religión).

Las principales dificultades continuaron relacionadas con la gestión del tiempo, la profundidad conceptual y la coherencia lógica de los discursos, aspectos que fueron abordados mediante retroalimentación conjunta con el docente ENSP.

Productos Obtenidos. 30 estudiantes.

En esta versión se consolidó la producción sistemática de materiales y el uso de instrumentos de evaluación más rigurosos.

25 de los 30 estudiantes (83 %) entregaron apuntes de clase y de los debates.

Se recibieron 24 mapas conceptuales (80 %) elaborados individualmente.

Siete grupos de ocho (87,5 %) entregaron su argumentación escrita, y un grupo no la presentó.

En la participación oral, 28 estudiantes (93 %) intervinieron activamente en los debates temáticos, mientras que los 30 estudiantes (100 %) participaron en los debates abiertos realizados al cierre de cada tema.

Se aplicó una encuesta de percepción inicial con 26 respuestas (87 %) y una encuesta final con 28 respuestas (93 %), cuyos resultados complementan la valoración cualitativa del impacto de la estrategia.

En comparación con las ediciones anteriores, se evidencia un aumento sostenido en la calidad, formalidad y sistematización de los productos, así como una apropiación más consciente del proceso argumentativo. Los apuntes, mapas conceptuales, escritos y encuestas demuestran una madurez académica mayor y un compromiso progresivo con la reflexión crítica, la investigación y la participación dialógica.

Problemas o Dificultades. Entre las principales limitaciones se identificaron la asistencia irregular a las asesorías, el incumplimiento del tiempo de exposición, y la dificultad de mantener el orden y la escucha activa durante los debates. Estas dificultades, sin embargo, generaron aprendizajes metodológicos importantes: la necesidad de reforzar las normas de convivencia argumentativa y de planificar tiempos más flexibles que se adapten al ritmo real de la discusión filosófica.

Categorías Emergentes. Del análisis de los diarios de campo y las observaciones en aula surgieron las siguientes categorías:

Disfrute del juego como aprendizaje.

Competencia sana y motivación por el reconocimiento.

Trabajo colaborativo.

Curiosidad filosófica y búsqueda de fundamentos.

Saturación temporal (falta de tiempo en el debate abierto).

Respecto a las ediciones anteriores, se mantienen las categorías de motivación y tiempo, pero emergen nuevas, como pensamiento autónomo, interés por investigar y diálogo intersubjetivo.

Dimensiones Filosóficas. Durante esta tercera edición se hicieron visibles varias dimensiones del pensamiento filosófico:

Dimensión Ética. Se evidenció en el respeto progresivo por las posturas ajenas y en la toma de conciencia sobre el valor de la palabra como acto responsable.

Dimensión Epistemológica. Se manifestó en la búsqueda de información, el uso de datos, estadísticas y referencias de autoridad en los argumentos.

Dimensión Lógica. Se fortaleció en la coherencia de las tesis y en la estructura ordenada de los discursos.

Dimensión Hermenéutica. Se reflejó en la interpretación de diferentes posturas sobre temas complejos y en la capacidad de los estudiantes para reconocer matices, contradicciones y complementariedades.

Estas dimensiones consolidan el propósito filosófico del proyecto y marcan una madurez notable respecto a las ediciones anteriores.

Evaluar la estrategia El Debate como Juego a partir de instrumentos de evaluación, observación y encuestas durante sus tres ediciones, para mejorar el impacto de la estrategia en el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y del pensamiento crítico.

Resultados

Tabla 1

Cuadro Comparativo Ediciones El Debate como Juego

Aspecto	Primera Edición (2023 – Grado 11B)	Segunda Edición (2024 – Grado 11B)	Tercera Edición (2025 – Grado 11A)
Propósito principal	Fomentar la participación oral y superar el miedo a hablar en público.	Consolidar la participación oral con mayor tiempo, debate abierto y vinculación de la biblioteca.	Promover la participación, el diálogo respetuoso con la aplicación de reglas, roles y criterios claros, para el fortalecimiento de las habilidades dialógicas y argumentativas, así como a la potenciación del pensamiento crítico
Docente del área de Filosofía (ENSP)	Ponente, evaluador, co-moderador y apoyo.	Ponente, evaluador, co-moderador y apoyo.	Ponente, evaluador, co-moderador y apoyo.
Duración y clases	2.5 clases	7 clases, incluyendo uso de biblioteca y sala de audiovisuales.	6 clases + asesorías extracurriculares en la biblioteca.

Temáticas abordadas	Dios, La Muerte, El Amor, El Aborto, Racionalismo y Empirismo.	Pornografía, Prostitución, Aborto, Drogas e Inteligencia Artificial.	Creación del Universo, Videojuegos, Drogas, Ciencia y Religión, Inteligencia Artificial.
Metodología aplicada	Estructura básica de debate, mimesis y rúbrica.	Introducción al debate, investigación biblioteca, mimesis docentes, rúbrica, debate oral, debate abierto, retroalimentación.	Encuesta inicial, introducción al debate, asesorías biblioteca, mimesis docentes, rúbrica, debate oral, debate abierto, retroalimentación y encuesta evaluación estudiantes a la estrategia
Participación estudiantil	Limitada a uno o dos ponentes por tema.	Participación amplia y espontánea, todos los estudiantes intervienen.	Participación activa, aunque persiste el miedo escénico en algunos estudiantes.
Acompañamiento docente	Coordinación entre docente en formación y docente del área.	Coordinación entre docente en formación y docente del área y retroalimentación permanente.	Coordinación entre docente en formación y docente del área, asesorías extracurriculares para preparación argumentativa y retroalimentación permanente.

Elementos innovadores	Juego piedra, papel o tijera para definir el inicio del debate.	Debate abierto y exposición audiovisual de un grupo.	Encuesta de diagnóstico, Asesorías en biblioteca, rúbricas visuales, ampliación del debate abierto y cierre reflexivo con encuesta.
Productos obtenidos	Argumentación escrita y participación oral.	Apuntes, presentaciones y Argumentación escrita y participación oral	Apuntes, argumentaciones escritas, participación oral, encuestas de percepción y reflexión final.
Principales dificultades	Falta de tiempo, miedo escénico, algunos temas poco motivadores.	Dificultades logísticas y de tiempo, pero alta participación.	Falta de tiempo, interrupciones institucionales y baja asistencia a asesorías.
Aspectos destacados	Entusiasmo inicial y bases del modelo lúdico.	Mayor apropiación del proyecto por parte de los estudiantes.	Madurez metodológica, pensamiento complejo y continuidad pedagógica.

Nota. Tabla elaborada por el autor para comparar las diferentes ediciones de la estrategia pedagógica El Debate como Juego. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2*Cuadro Comparativo Productos El Debate como Juego*

Producto / Métrica	Edición 2023	Edición 2024	Edición 2025
Número de Estudiantes	32	28	30
Argumentación Escrita (Grupos)	100%	87.5%	87.5%
Apuntes Individuales	No aplica	96%	83%
Mapas Conceptuales	No aplica	No aplica	80%
Participación Oral (Debates)	37.5%	96%	93%
Participación Oral (Debates Abiertos)	No aplica	100%	100%
Encuestas de Percepción	No aplica	No aplica	87% - 93%

Nota. Tabla elaborada por el autor para comparar los productos desarrollados en la estrategia pedagógica El Debate como Juego. Fuente: elaboración propia.

Matriz FODA

El análisis FODA se emplea en este proyecto como una herramienta de reflexión para identificar los principales factores internos y externos que influyen en el desarrollo y consolidación de la estrategia pedagógica *El Debate como Juego*. Esta herramienta permite reconocer las fortalezas y debilidades del proceso, así como las oportunidades y amenazas que surgen en su contexto institucional. En este sentido, “el análisis FODA consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que, en su conjunto, diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa, es decir, las oportunidades y amenazas” (Sarli et al., 2015, p. 18). De igual forma, “el análisis FODA es una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual del objeto de estudio [...] accediendo de esta manera

a un diagnóstico preciso que permite, en función de ello, tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados” (Sarli et al., 2015, p. 20).

Tabla 3

Matriz FODA Resultados El Debate como Juego

Fortalezas (F)	Oportunidades (O)
Consolidación del proyecto durante tres años consecutivos, mostrando continuidad y evolución metodológica.	Generar procesos de acompañamiento emocional que ayuden a disminuir el miedo a hablar en público.
Acompañamiento constante de los docentes del área de Filosofía de la ENSP, garantizando coherencia curricular y respaldo académico.	Interés creciente de los estudiantes por participar en experiencias orales y reflexivas.
Integración de la metodología del debate con el componente lúdico, fortaleciendo la motivación estudiantil.	Potenciar la biblioteca como espacio de pensamiento y diálogo filosófico.
Capacidad del proyecto para adaptarse a diferentes grupos y contextos educativos.	Promover la creación de semilleros de pensamiento o clubes de debate filosófico en la institución.
Evaluación sistemática mediante rúbricas y retroalimentación cualitativa.	Posible publicación o divulgación de resultados en medios académicos y pedagógicos.
Debilidades (D)	Amenazas (A)

Persistencia del miedo escénico y dificultad de algunos estudiantes para hablar en público, a pesar de los avances logrados.	Limitaciones de tiempo institucional que reducen el espacio para el desarrollo completo de las fases.
Escasa asistencia a las asesorías extracurriculares por parte de algunos grupos.	Carga académica e institucional del grado once que interfiere con la preparación de los debates.
Dependencia de la motivación del docente en formación y del docente del área de Filosofía para sostener el proyecto.	Manejo de temas sensibles en el aula: algunas temáticas (aborto, drogas, religión, prostitución) pueden generar tensiones éticas o morales entre estudiantes, docentes o padres de familia
Falta de sistematización inicial de instrumentos (encuestas, matrices comparativas) en la primera y segunda edición.	Dificultad para mantener el orden y la disciplina durante los debates abiertos.
Poca percepción de lo lúdico por parte de algunos estudiantes, especialmente en la primera versión.	Desigualdad en la participación oral de los estudiantes.

Nota. Matriz FODA elaborada por el autor a partir de los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia El Debate como Juego. Fuente: elaboración propia.

Discusión de Resultados

En esta discusión de resultados se analizó de manera crítica el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto El Debate como Juego, destacando los logros alcanzados, las limitaciones encontradas y los aprendizajes derivados del proceso de implementación durante sus tres ediciones (2023–2025). Este análisis se sustenta en la triangulación entre las observaciones de campo, los instrumentos aplicados (encuestas, rúbricas y registros de aula) y los productos obtenidos (argumentaciones, apuntes, mapas conceptuales y participación oral).

Objetivo específico 1. Realizar un diagnóstico a partir de la observación participante y la aplicación de una encuesta, que permita la identificación de las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico de los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía.

El diagnóstico se cumplió de manera satisfactoria y rigurosa. La triangulación entre diarios de campo, encuestas y observación directa permitió establecer un panorama claro de las fortalezas y debilidades del grupo. Se evidenció que los estudiantes poseían sólidas habilidades argumentativas en el plano escrito, pero enfrentaban barreras emocionales (miedo al juicio, ansiedad ante la exposición pública) que limitaban la expresión oral y la participación dialógica.

El instrumento diagnóstico reveló además una disposición positiva hacia el debate, lo que confirmó la pertinencia de implementar una estrategia lúdica para disminuir la ansiedad comunicativa. Sin embargo, se detectaron limitaciones en la interpretación de algunas preguntas de la encuesta, lo que sugiere la necesidad de un diseño más claro y validado para futuras aplicaciones.

En conclusión, el objetivo fue cumplido plenamente, aportando datos valiosos para orientar la planeación pedagógica y justificar la pertinencia de la estrategia.

Objetivo específico 2. Planear la estrategia pedagógica gamificada El Debate como Juego mediante la estructuración de sesiones de debate con reglas, roles y criterios de evaluación orientados al fomento del pensamiento crítico, las habilidades dialógicas y argumentativas.

El diseño de la estrategia se concretó con éxito a través de una planeación progresiva que integró elementos de gamificación (roles, rúbricas, premios simbólicos, mimesis y turnos) y criterios filosóficos de diálogo y respeto. Las tres ediciones evidenciaron ajustes metodológicos que mejoraron la coherencia interna de las sesiones y su adaptación al contexto institucional.

El acierto principal fue la estructuración flexible de las fases del proyecto (introducción, mimesis, debate, reflexión y evaluación), las cuales permitieron que los estudiantes comprendieran la dinámica del debate desde su dimensión lúdica y académica.

No obstante, la planeación mostró debilidades logísticas, especialmente en la distribución del tiempo y la calendarización de las asesorías extracurriculares, lo que afectó la preparación de algunos grupos.

En síntesis, este objetivo fue cumplido con observaciones, destacando la pertinencia del modelo gamificado, aunque requiere mayor precisión temporal y coordinación interdocente.

Objetivo específico 3. Aplicar la estrategia en los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía, promoviendo la participación activa, el diálogo respetuoso y la construcción colectiva de saberes para el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y de pensamiento crítico.

La implementación fue uno de los mayores logros del proyecto. Las tres ediciones mostraron un crecimiento sostenido en la participación oral (del 37,5 % en 2023 al 93 % en 2025) y una notable apropiación del espacio de debate por parte de los estudiantes. La estrategia promovió la cooperación, la argumentación sustentada y el respeto por las posturas ajenas.

Los errores se relacionaron con factores externos: interrupciones institucionales, tiempos reducidos y asistencia irregular a asesorías. También persistió el miedo escénico en algunos estudiantes, lo cual demuestra que las barreras emocionales no se eliminan totalmente en una sola experiencia pedagógica.

Pese a ello, se fortalecieron las dimensiones ética, lógica, epistemológica y hermenéutica del pensamiento filosófico, evidenciando un progreso real en la argumentación y el análisis crítico. El objetivo se considera cumplido satisfactoriamente, aunque con limitaciones en el control de variables externas.

Objetivo específico 4. Evaluar la estrategia El Debate como Juego a partir de instrumentos de evaluación, observación y encuestas durante sus tres ediciones, para mejorar el impacto de la estrategia en el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y del pensamiento crítico.

El proceso evaluativo permitió una valoración sistemática y comparativa entre las tres versiones del proyecto. Las rúbricas, encuestas de percepción y productos escritos ofrecieron evidencia empírica del impacto positivo de la estrategia. Los resultados cuantitativos reflejan avances consistentes en la participación, la calidad argumentativa y la disposición al diálogo.

Como acierto, se destaca la continuidad y la capacidad de retroalimentar cada nueva edición a partir de los hallazgos de la anterior, demostrando un proceso de mejora continua. La principal debilidad fue la falta de un instrumento estandarizado para medir el pensamiento crítico de manera objetiva, lo que limitó la comparación con indicadores externos.

Por tanto, el objetivo fue cumplido parcialmente, aunque con logros significativos en el aprendizaje reflexivo y la autoconciencia argumentativa del estudiantado.

Objetivo general. Implementar la estrategia pedagógica gamificada El Debate como Juego mediante sesiones diseñadas para promover la participación, el diálogo respetuoso con la aplicación de reglas, roles y criterios claros, para el fortalecimiento de las habilidades dialógicas y argumentativas, así como la potenciación del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 11° del área de Filosofía de la ENSP.

El objetivo general se cumplió en alto grado. El proyecto logró consolidar una estrategia replicable, pedagógicamente coherente y con impacto real en la cultura académica de la institución. Se fortaleció la oralidad filosófica, la argumentación racional y el pensamiento crítico de los estudiantes, evidenciado tanto en la participación en debates como en la calidad de las reflexiones escritas.

Sin embargo, el miedo escénico y las limitaciones de tiempo impidieron una participación plena de todos los integrantes, lo cual muestra que el proceso debe concebirse como una experiencia formativa de largo plazo más que como una intervención puntual.

En conjunto, El Debate como Juego demostró ser una propuesta viable, innovadora y ética, que transforma la clase de filosofía en un espacio de diálogo, juego y pensamiento.

Recursos

Equipo Humano

En cuanto al equipo humano que participó en el desarrollo del proyecto El Debate como Juego estuvo conformado por distintos actores vinculados tanto a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) como a la Institución Educativa Escuela Normal Superior de La Presentación (ENSP).

En primer lugar, el estudiante en formación fue el responsable de diseñar, coordinar y liderar la intervención pedagógica, así como de realizar la sistematización y evaluación de la estrategia. Su rol fue central en la planificación y ejecución de las sesiones de debate.

El proyecto contó con el acompañamiento de la asesora académica de la UNAD, quien orientó los procesos metodológicos, teóricos y éticos de la investigación. Asimismo, participaron tres tutores de la UNAD, asignados a los cursos de Seminario I, II y III, quienes brindaron seguimiento permanente, evaluación formativa y acompañamiento investigativo durante las distintas fases del proyecto.

En el contexto institucional, se contó con el apoyo de dos docentes tutores de la ENSP: el primero acompañó la edición inicial de 2023, y el segundo, las ediciones 2024 y 2025, contribuyendo con la planeación de las sesiones, la logística en aula y la evaluación del impacto pedagógico.

Participaron aproximadamente noventa estudiantes de grado 11°, distribuidos en tres cohortes correspondientes a las distintas ediciones del proyecto (2023, 2024 y 2025). Ellos fueron los protagonistas del proceso de implementación, ya que a través de su participación activa en los debates se consolidaron los resultados de la estrategia gamificada.

Todos los actores mencionados desempeñaron sus funciones de manera voluntaria o como parte de sus responsabilidades académicas e institucionales, por lo cual el proyecto no generó costos adicionales asociados al recurso humano.

Recursos Bibliográficos

En cuanto a los recursos bibliográficos, se tomaron en cuenta los tres ejes conceptuales desarrollados en el marco teórico: fundamentos filosóficos, pedagógicos y lúdicos de la gamificación. Se realizó una búsqueda sistemática de textos clásicos y contemporáneos en la plataforma Google Académico, donde se consultaron artículos académicos, tesis, revistas indexadas y publicaciones relacionadas con la argumentación, el pensamiento crítico y las estrategias gamificadas.

Asimismo, los documentos legales y normativos fueron obtenidos de fuentes públicas oficiales del Estado colombiano, incluyendo la Constitución, leyes, decretos y lineamientos curriculares. Los documentos institucionales de la UNAD se consultaron en sus repositorios académicos y normativos, mientras que la información relacionada con la ENSP se revisó en su página oficial y documentos institucionales disponibles al público.

Cada texto o referencia citada en este trabajo fue consultado directamente y referenciado en la bibliografía final, y todos los documentos empleados son de acceso público, de modo que cualquier lector puede acceder a ellos mediante los enlaces correspondientes.

Equipos y Software

Para el desarrollo del proyecto se utilizaron recursos tecnológicos básicos. Se dispuso de un computador portátil con conexión a internet, empleado para la redacción de informes, la creación de rúbricas, el diseño de instrumentos en Google Forms y el análisis de datos. También se utilizó un teléfono celular con cámara, destinado al registro fotográfico de las sesiones de

debate, lo que permitió evidenciar la asistencia del investigador. Ambos equipos correspondieron a recursos personales del investigador, por lo cual no representaron costos adicionales.

Materiales y Suministros

Los materiales y suministros empleados incluyeron hojas blancas, esferos, cartulinas, marcadores, cinta adhesiva y demás elementos utilizados para elaborar guías, rúbricas y ambientar los espacios de debate. El presupuesto estimado para estos insumos fue de \$15.000 COP. Además, se destinaron \$25.000 COP para la compra de dulces (mentas, bombones grandes y pequeños), empleados como estímulo simbólico de reconocimiento y premiación en las actividades gamificadas.

Viajes y Salidas de Campo

No se generaron costos de desplazamiento, ya que el estudiante en formación reside en el municipio de Pensilvania, Caldas, lugar donde se desarrolló el proyecto. Esto permitió garantizar la continuidad y asistencia a todas las sesiones sin requerir gastos de transporte ni viáticos adicionales.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

El proyecto El Debate como Juego se consolida como una propuesta pedagógica aplicada que materializa la transferencia social del conocimiento, al responder directamente a una necesidad real detectada en el aula: la baja participación oral y las limitaciones argumentativas en filosofía. A lo largo de su desarrollo, la investigación logró generar un espacio auténtico de diálogo en el aula, donde los estudiantes no solo aprendieron a debatir, sino que también fueron escuchados y reconocidos como interlocutores válidos.

Los resultados obtenidos evidencian que la estrategia gamificada favoreció el fortalecimiento de las habilidades dialógicas, argumentativas y del pensamiento crítico, contribuyendo a transformar la dinámica tradicional de la clase de filosofía. Se logró un incremento notable en la participación oral y una mayor apropiación del lenguaje filosófico, demostrando que el juego puede ser una herramienta eficaz para fomentar la reflexión, la autonomía y el respeto en el aula.

No obstante, como todo proceso real de investigación-acción educativa, el desarrollo del proyecto no estuvo exento de dificultades. Existen limitaciones asociadas a factores externos (tiempos institucionales, asistencia irregular, carga académica) y también a sesgos propios del investigador, derivados de la cercanía con el grupo y del compromiso afectivo con el proceso. Tales sesgos no deslegitiman los resultados, pero sí invitan a mantener una mirada autocrítica y consciente de que toda intervención educativa está sujeta a condicionamientos contextuales.

La naturaleza aplicada del proyecto permitió evidenciar la complejidad de desarrollar estrategias innovadoras dentro del sistema escolar. Enfrentar resistencias, reestructurar sesiones, improvisar soluciones y aprender de los errores formó parte del proceso de consolidación. En

este sentido, El Debate como Juego es más que una estrategia didáctica: es una experiencia de aprendizaje compartido donde docentes y estudiantes construyeron juntos una comunidad de diálogo.

Cumplir el sueño de los estudiantes de debatir y expresarse en filosofía fue un logro colectivo que trasciende los resultados cuantificables. Cada sesión de debate representó un paso hacia una educación más participativa, crítica y humana. Por ello, este proyecto no pretende presentarse como un modelo acabado, sino como una invitación abierta a seguir explorando la lúdica, el diálogo y la filosofía como caminos para fortalecer la formación ciudadana y ética en la escuela.

La metodología de Investigación-Acción Educativa (IAE) resultó fundamental para orientar el proceso, permitiendo una reflexión constante sobre la práctica, el rediseño de estrategias y la participación activa de los actores. Esta ruta metodológica demostró ser la más adecuada para proyectos que buscan transformar la realidad escolar desde adentro, reflexionar sobre la práctica docente y generar impacto social tangible.

Por último, el proyecto deja un aprendizaje profundo sobre la docencia y la investigación: implementar una idea en contextos reales implica enfrentar obstáculos, negociar tiempos, revisar métodos y avanzar paso a paso. Pero también deja la satisfacción de haber transformado el aula en un espacio de palabra, pensamiento y juego. A todos quienes hicieron parte de este proceso, mi agradecimiento sincero. Y a quienes lean este trabajo, gracias por su tiempo e interés.

Recomendaciones

Para Docentes

Se recomienda incorporar estrategias gamificadas en áreas de humanidades, especialmente en filosofía, ética y sociales, como medio para fomentar la oralidad, la participación y la argumentación. El debate, cuando se combina con dinámicas lúdicas y reglas claras, promueve aprendizajes significativos y genera ambientes de respeto y cooperación.

Para Investigadores Educativos:

Es necesario continuar explorando el potencial de la Investigación-Acción Educativa como ruta metodológica para proyectos que buscan transformar la práctica pedagógica. Se sugiere diseñar instrumentos de evaluación más robustos para medir el pensamiento crítico y las competencias dialógicas con mayor precisión.

Para la Institución Educativa ENSP:

Se recomienda institucionalizar espacios permanentes de debate filosófico y académico, integrando la propuesta El Debate como Juego como estrategia transversal. Su inclusión en el plan de área o en proyectos institucionales fortalecería la cultura del diálogo y la formación ciudadana.

Para la UNAD y Programas de Licenciatura

Resulta pertinente promover proyectos aplicados que articulen la práctica docente con la investigación y la innovación educativa, generando transferencia social y fortaleciendo el vínculo universidad–escuela–comunidad.

Para Futuras Implementaciones

Es importante considerar la preparación emocional de los estudiantes, garantizar tiempos adecuados para la planificación de debates y fomentar el acompañamiento interdisciplinar (por

ejemplo, con lenguaje o orientación escolar). Así se asegurará un impacto más sostenido y profundo.

Referencias Bibliográficas

- Alarcón Váquiro, Á. M. (2023). Incidencia del debate a través del Modelo de las Naciones Unidas en el fortalecimiento de la competencia interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de undécimo grado del Instituto Caldas por medio de los resultados de la Prueba Saber 11 [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/21180/2023_Tesis_Angela_Marcela_Alarcon_Vaquiro.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Aristóteles. (2000). *Poética* (A. López Eire, Trad.). Universidad de Granada.
- https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Aristoteles_Poetica.pdf
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781017>
- Castellaro, Mariano, & Peralta, Nadia Soledad. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156. Epub 09 de marzo de 2021.
- <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Castrillón, E. (2009). El dilema moral como estrategia pedagógica para la enseñanza en el área de Educación en Ética y Valores Humanos correspondiente al nivel de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional del Colegio Félix Naranjo del corregimiento de San Diego (Samaná, Caldas) [Trabajo de Grado Especialista en Ética, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://core.ac.uk/download/pdf/160116279.pdf>

- Cobos, N., Gualdrón, E., & Barrera, A. (2023). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 48–65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114552>
- Constitución Política 1 de 1991 Asamblea Nacional Constituyente - Gestor Normativo. (1991). *Función Pública*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Cortina, A. (1993). Ética discursiva y democracia política. *Revista Colombiana de psicología*, (2), 107-116. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15790>
- Decreto 1860 de 1994. *Diario Oficial de la República de Colombia*, 22 de julio de 1994.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916). <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- EduTEKA. (2006). ¿POR QUÉ PENSAMIENTO CRÍTICO? [Conjunto de datos]. En EduTEKA.
<https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/9/145/474/1?utm>
- Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU. (2017). *Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU (Versión 4)*. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12693>
- Escuela Normal Superior de La Presentación. (2023). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. ENSP.

- Escuela Normal Superior de La Presentación. (2025). Manual de convivencia escolar. ENSP.
<http://www.normalpresentacion-pensilvania-caldas.edu.co/normatividad/manual-de-convivencia-escolar>
- Escuela Normal Superior de La Presentación. (2025). Sistema de evaluación institucional (SIE). ENSP. <http://www.normalpresentacion-pensilvania-caldas.edu.co/normatividad/sistema-de-evaluacion-institucional>
- Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación*, 26(2), 51-60. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2901>
- González, E. (2019). Liga de debates para mejorar la expresión oral en el aula de 1º de Bachillerato [Trabajo Fin de Máster en Profesorado de Educación Secundaria]. Universidad de Jaén. <https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/23450d59-5c76-43ce-aedd-45ecd6045a7d/content>
- Hernández-Rubio, J. A., García Martínez, S., Olaya-Cuartero, J., & Ferriz Valero, A. (2023). Acropoly: Una propuesta de aprendizaje basado en juegos en Educación Física para una mayor motivación y rendimiento académico. Universidad de Alicante.
<https://rua.ua.es/entities/publication/20c99892-37f0-4f51-8806-247afbf09c95>
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens* ils 86. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315824161/homo-ludens-ils-86-huizinga>
- Leitão, S., Silva, A. M., & Teófilo, N. P. (2024). Luka: um Jogo Digital que se Utiliza da Argumentação para a Promoção do Discurso Não-polarizado. *Praxis & Saber*, 15(41), 1–17. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n41.2024.17050>

- Ley General de Educación 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional, 9 de diciembre de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Londoño Vásquez, L. M., & Rojas López, M. D. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación Y Educadores*, 23(3), 493–512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, A. M., Rodríguez-Moreno, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: Un estudio de revisión. *Rev. Espac*, 43, 29-45. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Manzano-Leon/publication/360313045_La_relacion_entre_las_estrategias_ludicas_en_el_aprendizaje_y_la_motivacion_un_estudio_de_revision/links/626fad9e3a23744a725cb1ae/La-relacion-entre-las-estrategias-ludicas-en-el-aprendizaje-y-la-motivacion-un-estudio-de-revision.pdf
- Microfilosofía. (2013). La noción de Mímesis en Aristóteles - Revista de Filosofía: Historia y Pensamiento, microfilosofía. *Revista de filosofía: historia y pensamiento, Microfilosofía*. <https://www.microfilosofia.com/2013/05/la-nocion-de-mimesis-en-aristoteles.html#:~:text=Para%20Arist%C3%B3teles%2C%20la%20m%C3%ADmesis%20fue,adquirido%20por%20medio%20del%20arte>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Peñaloza-Carreón, J. E., Mayorga-Ponce, R. B., & Roldan-Carpio, A. (2022). Correcto uso de la Taxonomía de Bloom para desarrollar objetivos. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 11(21), 63–65. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.9779>
- Quiroz Millán, L., & Molina Montoya, N. P. (2024). Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 157–183. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.209>
- Quiroz, I. (2022). El formato de debate Karl Popper. *Scribd*. <https://es.scribd.com/document/414405765/El-Formato-de-Debate-Karl-Popper>
- RAE [Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española]. (2025). Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario. «Diccionario de la Lengua Española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí, *0*(Edición especial)*, 63–75 <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Cientifica/es/article/view/2112/3183>
- Rodríguez Sosa, J. (2014). La investigación acción educativa: orígenes, tendencias y características. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/1728-5852_a1ebabc724350de07f125e47d3d7ba34

Ruiz Espinoza, F. H., & Estrada Cervantes, R. (2021). Revisión Bibliográfica: La Metodología del Aprendizaje basado en la Investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 1079-1093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.312

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio De Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127–137. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3Especial.298>

Sánchez, C. (2019). Normas APA 7a Edición. Abrir este documento utilizando ReadSpeaker docReader <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

Sarli, R., Gonzalez, S. I., & Ayres, N. A. T. A. L. I. A. (2015). Análisis FODA. Una herramienta necesaria. *Revista de la Facultad de Odontología*, 9(1), 17-20.
<https://www.academia.edu/download/84474714/sarlirfo-912015.pdf>

Solís, M. E. (2019). El debate como estrategia pedagógica para mejorar la expresión oral en la Escuela Rural Unitaria [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes].
<https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/6518e57f-7ddd-44ec-a17a-36bf3ecf0445/content>

Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación.

Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 11(2), 111–133. Universidad de Caldas.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. (2017). Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU (Versión 4).

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12693>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2013). Acuerdo 029 de 2013: Reglamento estudiantil. Consejo Superior Universitario.

https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2013/COSU_ACUE_029_20131229.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). Acuerdo 006 del 28 de mayo de 2014. Consejo Académico UNAD.

https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoAcademico/acuerdos/2014/COA_C_ACUE_20140528_006.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Consejo Superior Universitario. (2007, 14 de febrero). Acuerdo número 001 del 14 de febrero de 2007, por el cual se aprueba el Reglamento de Investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

https://sgeneral.unad.edu.co/images/2007/consejo-superior-acuerdos/acuerdos31_acuerdo_cs_001_2007_reglamento_investigacion.pdf

Valera-Villegas, G. (2019). Sócrates y la enseñanza. La dialéctica socrática. *Revista Pilquen*.

Sección Psicopedagogía, *16*(1), 22-31.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7035745.pdf>

Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (26), 1–19. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815914016.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Antecedentes

Tabla A 1

Antecedentes Internacionales

RAE Internacional	
Título del texto	Luka: um Jogo Digital que se Utiliza da Argumentação para a Promoção do Discurso Não-polarizado
Autor/a/es	Selma Leitão Santos, Alisson Michel Silva Valença, Nathália Patrícia Teófilo Bezerra de Melo
Lugar y fecha de publicación	Tunja, Colombia / noviembre de 2024
Referencia de la publicación	Leitão, S., Silva, A. M., & Teófilo, N. P. (2024). Luka: um Jogo Digital que se Utiliza da Argumentação para a Promoção do Discurso Não-polarizado. <i>Praxis & Saber</i> , 15(41), 1–17. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n41.2024.17050

Resumen del texto:

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre el juego digital Luka, diseñado para fomentar la argumentación y reducir la polarización discursiva en estudiantes de educación básica en Brasil. El juego incorpora mecánicas de recolección de información, construcción de argumentos y debates simulados, con el fin de que los estudiantes consideren múltiples perspectivas antes de adoptar una postura. La investigación analizó un debate no estructurado realizado vía WhatsApp con estudiantes de octavo grado, donde se evidenció un bajo nivel de polarización y el uso

consistente de los contenidos del juego. Asimismo, se destaca el papel del docente como mediador discursivo, promoviendo la continuidad del proceso argumentativo.

Palabras Claves: Argumentación, Discurso no polarizado, Juegos digitales, Educación, Gamificación.

Tesis principal del texto:

El artículo defiende que el uso de juegos digitales como Luka constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover el pensamiento crítico y el discurso no polarizado en contextos educativos, al combinar dinámicas lúdicas con actividades argumentativas que favorecen la reflexión y la interacción respetuosa.

Argumentos:

La argumentación como competencia esencial: Según la Base Nacional Común Curricular de Brasil (2019), la capacidad de argumentar y revisar perspectivas es clave en la formación integral de los estudiantes.

Diseño pedagógico del juego Luka: Las mecánicas del juego (tablas del tiempo, tablero de argumentos y debates) fueron diseñadas para reducir sesgos cognitivos y obligar a los jugadores a considerar puntos de vista opuestos antes de tomar posición.

Resultados del experimento: En los debates virtuales, los estudiantes demostraron baja polarización discursiva y capacidad para reutilizar argumentos del juego, mientras que el docente contribuyó con intervenciones que mantuvieron la dinámica argumentativa.

Metodología:

Investigación aplicada con enfoque cualitativo. Participaron ocho estudiantes de octavo grado y un docente de una escuela privada de Recife (Brasil). La actividad consistió en un debate no estructurado en WhatsApp, luego de que los estudiantes jugarán Luka. El análisis se realizó en tres

niveles: microanálisis del debate, análisis individual de cada estudiante y macro-análisis de indicadores discursivos.

Resultados y Conclusiones:

Los resultados muestran que el juego Luka facilitó la adopción de un discurso menos polarizado, al promover el uso de múltiples perspectivas y la reflexión crítica. Aunque los estudiantes tendieron a comprometerse poco con sus posturas, esto redujo los conflictos discursivos y favoreció un ambiente de debate respetuoso. El rol del docente fue clave para estimular la continuidad del proceso argumentativo. Se concluye que los juegos digitales, cuando se diseñan con base en estrategias de argumentación, pueden convertirse en herramientas valiosas para la educación contemporánea.

Nota. RAE internacional luka juego digital. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 2

Antecedentes Internacionales

RAE Internacional	
Título del texto	Liga de debates para mejorar la expresión oral en el aula de 1º de Bachillerato
Autor/a/es	Elena González Moreno
Lugar y fecha de publicación	Jaén, España / julio de 2019
Referencia de la publicación	González, E. (2019). Liga de debates para mejorar la expresión oral en el aula de 1º de Bachillerato [Trabajo Fin de Máster en Profesorado de Educación Secundaria]. Universidad de Jaén.

<https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/23450d59-5c76-43ce-aedd-45ecd6045a7d/content>

Resumen del texto:

Este Trabajo Fin de Máster propone la implementación de una liga de debates como unidad didáctica para mejorar la expresión oral de estudiantes de primero de Bachillerato. El propósito central es fomentar la participación oral en el aula, al mismo tiempo que se desarrollan el pensamiento crítico, la cooperación y la argumentación. La autora evidencia que, aunque la legislación educativa vigente (LOMCE y el currículo básico) exige potenciar la competencia comunicativa, en la práctica la enseñanza de la lengua oral sigue siendo limitada y subordinada a criterios propios de la lengua escrita. Con la propuesta de una liga de debates se busca suplir estas carencias, otorgando un espacio real de oralidad y comunicación auténtica en la clase de Lengua y Literatura.

Palabras Claves: Lengua, expresión oral, debate, pensamiento crítico.

Tesis principal del texto:

La tesis principal sostiene que la realización de una liga de debates constituye una estrategia eficaz para potenciar la competencia oral en Bachillerato, ya que sitúa a los estudiantes en un contexto de comunicación real donde deben argumentar, escuchar, refutar y cooperar, desarrollando así habilidades comunicativas fundamentales para su formación personal, académica y social.

Argumentos:

Carencias en la enseñanza de la lengua oral: Pese a la relevancia otorgada por la normativa y el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, la oralidad sigue relegada en las prácticas escolares.

El debate como género discursivo: El debate académico fomenta la argumentación, el pensamiento crítico y la participación activa, habilidades poco estimuladas en las clases tradicionales.

Unidad didáctica “Liga de debates”: La propuesta organiza una secuencia de actividades, dinámicas y sesiones que integran la teoría y la práctica, favoreciendo el trabajo cooperativo y la construcción de discursos coherentes.

Metodología:

La investigación se inscribe en un enfoque didáctico aplicado, con diseño de una unidad didáctica de intervención. Se estructura en fases: revisión teórica, formulación de hipótesis y objetivos, programación de actividades y aplicación de la liga de debates en el aula. La metodología incluye dinámicas grupales, debates estructurados, preparación de discursos y evaluación formativa.

Resultados y Conclusiones:

El proyecto concluye que la práctica sistemática de debates fomenta en los estudiantes una mayor fluidez oral, coherencia en los discursos y capacidad crítica. Asimismo, potencia la escucha activa, el respeto a la diversidad de opiniones y el trabajo cooperativo. Como consideración final, se señala que la oralidad debe tener un papel más central en el currículo y que estrategias como la liga de debates son un medio eficaz para lograrlo.

Nota. RAE internacional Liga de Debates. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 3

Antecedentes Internacionales

RAE Internacional

Título del texto	Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación
------------------	--

Autor/a/es	Gordon Wells y Rebeca Mejía Arauz
Lugar y fecha de publicación	México / enero-junio de 2005
Referencia de la publicación	Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. <i>Sinéctica, Revista Electrónica de Educación</i> , (26), 1–19. https://www.redalyc.org/pdf/998/99815914016.pdf

Resumen del texto:

Este artículo propone que el diálogo basado en la indagación es una herramienta fundamental para transformar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los autores sostienen que el aprendizaje no debe entenderse como la transmisión de información, sino como un proceso de construcción conjunta de significados entre docentes y estudiantes. A partir de investigaciones empíricas, muestran cómo las prácticas dialógicas permiten a los alumnos desarrollar pensamiento crítico, reflexivo y colaborativo, y a los docentes replantear su rol como mediadores del aprendizaje. Se enfatiza que la indagación y el diálogo conducen a una comunidad de aprendizaje donde el conocimiento se construye de manera colectiva.

Palabras Claves: Diálogo, indagación, aprendizaje colaborativo, comunidad de aprendizaje, práctica docente.

Tesis principal del texto:

El artículo sostiene que la enseñanza y el aprendizaje mejoran cuando se fundamentan en la indagación dialógica, ya que esta práctica convierte el aula en una comunidad de aprendizaje en la que los significados se construyen colectivamente a través de la participación activa de estudiantes y docentes.

Argumentos:

Crítica al modelo tradicional: La enseñanza centrada en la transmisión de información limita la participación y el desarrollo crítico de los estudiantes.

El valor de la indagación: Al plantear preguntas y explorar respuestas de manera conjunta, los estudiantes aprenden a argumentar, reflexionar y vincular sus experiencias con los contenidos académicos.

El papel del docente: Más que transmitir conocimientos, el profesor debe ser un mediador que estimule el diálogo y fomente un entorno de colaboración.

Metodología:

El artículo se basa en una revisión teórica y en resultados de estudios de caso que analizan interacciones dialógicas en aulas de distintos niveles educativos. Se utilizaron grabaciones y transcripciones de clases para identificar patrones de diálogo, indagación y construcción conjunta del conocimiento.

Resultados y Conclusiones:

Los hallazgos muestran que la indagación dialógica:

Favorece el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Genera una cultura de participación donde los estudiantes se reconocen como agentes activos del aprendizaje.

Transforma el rol docente, que pasa de ser transmisor a mediador.

Los autores concluyen que este enfoque es clave para avanzar hacia una educación más democrática, participativa y significativa, en la que el aprendizaje se construya socialmente y se oriente al desarrollo integral de los estudiantes.

Nota. RAE internacional hacia el dialogo en el salón de clases. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 4

Antecedentes Nacionales

RAE Nacional	
Título del texto	El debate como estrategia pedagógica para mejorar la expresión oral en la escuela rural unitaria
Autor/a/es	María Esleya Solís Gamboa
Lugar y fecha de publicación	Bogotá, Colombia / 2019
Referencia de la publicación	Solís, M. E. (2019). El debate como estrategia pedagógica para mejorar la expresión oral en la Escuela Rural Unitaria [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/6518e57f-7ddd-44ec-a17a-36bf3ecf0445/content

Resumen del texto:

Este trabajo de investigación aborda las dificultades de los estudiantes de la Escuela Rural Unitaria Quebrada Grande para expresarse oralmente en el aula. La autora propone como solución el uso del debate como estrategia pedagógica, ya que favorece el desarrollo de la argumentación, la fluidez verbal y la seguridad para participar en público. A lo largo del estudio, se evidencia que el debate no solo mejora la oralidad, sino que también promueve la interacción social, el pensamiento crítico y mejora la participación en el aprendizaje. Asimismo, se convierte en un medio para que la docente reflexione sobre su práctica pedagógica y busque innovar en el contexto de la escuela rural unitaria.

Palabras Claves: Debate, Expresión Oral, Comunicación, Práctica Docente, Escuela Rural Unitaria, Investigación-Acción.

Tesis principal del texto:

La investigación sostiene que la implementación del debate como estrategia pedagógica es una herramienta eficaz para fortalecer la expresión oral en contextos escolares rurales, dado que potencia la argumentación, la confianza en el discurso y la participación de los estudiantes, al tiempo que enriquece la práctica docente mediante la reflexión crítica y la innovación metodológica.

Argumentos:

Diagnóstico de la problemática: Los estudiantes presentan falencias en la oralidad debido a la falta de espacios y estrategias pedagógicas que fortalezcan sus habilidades comunicativas.

El debate como estrategia: Esta práctica fomenta la interacción grupal, la confrontación de ideas y la construcción de argumentos coherentes, respondiendo a la necesidad de desarrollar competencias comunicativas.

Transformación de la práctica docente: La investigación-acción permitió a la autora reflexionar sobre su rol, evidenciando cómo el uso del debate enriquece la enseñanza en contextos rurales y responde a las limitaciones del modelo Escuela Nueva.

Metodología:

Se aplicó un enfoque cualitativo bajo la modalidad de investigación-acción. La intervención se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico, diseño de la propuesta, aplicación de ocho debates temáticos y análisis-reflexión. Los instrumentos empleados fueron entrevistas, observación participante y notas de campo.

Resultados y Conclusiones:

La investigación concluye que el debate mejora significativamente la expresión oral de los estudiantes, al incrementar su seguridad, fluidez y capacidad argumentativa. También se evidenció que esta estrategia favorece la participación y fortalece el aprendizaje integral en contextos rurales. Como limitaciones, se reconocen el tiempo reducido para la aplicación de más debates y la necesidad de mayor acompañamiento investigativo externo. Finalmente, se resalta que la reflexión sobre la práctica docente es clave para consolidar procesos de innovación pedagógica que beneficien a la comunidad educativa.

Nota. RAE nacional el debate como estrategia pedagógica. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 5

Antecedentes Nacionales

RAE Nacional	
Título del texto	Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile
Autor/a/es	Luz Elena Quiroz Millán y Nancy Piedad Molina Montoya
Lugar y fecha de publicación	Loja, Ecuador / diciembre de 2024
Referencia de la publicación	Quiroz Millán, L., & Molina Montoya, N. P. (2024). Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile. <i>Revista de Cultura de Paz</i> , 8, 157–183. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.209

Resumen del texto:

Este artículo analiza los aportes de diez sociedades de debate escolar en Panamá, Colombia, Perú y Chile en la generación de culturas de paz. A través de un estudio de casos múltiples con enfoque

cualitativo, las autoras indagan cómo estas organizaciones promueven valores, actitudes y comportamientos que favorecen la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y la participación ciudadana juvenil. Los hallazgos muestran que, más allá de la formación argumentativa y comunicativa, las sociedades de debate se constituyen en escenarios pedagógicos donde los estudiantes practican la empatía, la tolerancia y la solidaridad, fortaleciendo así su liderazgo y compromiso con la paz en contextos educativos latinoamericanos.

Palabras Claves: Cultura de paz, debate escolar, educación para la paz, valores, participación ciudadana.

Tesis principal del texto:

Las sociedades de debate escolar son espacios de formación que, al promover la argumentación, el respeto, la escucha activa y la sana competencia, se convierten en generadoras de culturas de paz en América Latina, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y comprometida.

Argumentos:

Debate y cultura de paz: Estas sociedades ofrecen un entorno en el que los estudiantes asumen posturas diversas y aprenden a resolver conflictos desde el diálogo y la empatía.

Formación en valores: Las prácticas constantes dentro de los clubes fomentan valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad y la comprensión mutua.

Participación social: Los debates vinculan a los jóvenes con iniciativas de liderazgo, programas de participación ciudadana y redes de cooperación educativa.

Metodología:

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño de casos múltiples. Se estudiaron diez sociedades de debate en colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile. Se utilizaron técnicas como

análisis documental, observación participante, cuestionarios, entrevistas, encuestas y grupos de discusión. El estudio se desarrolló en cinco fases: definición del problema, rastreo y selección de casos, construcción de narrativas, recolección de datos y análisis comparativo de resultados.

Resultados y Conclusiones:

Los resultados evidencian que las sociedades de debate contribuyen a la generación de una cultura de paz al desarrollar actitudes de empatía, respeto, escucha activa y resolución pacífica de conflictos. Además, fortalecen la participación ciudadana juvenil y consolidan liderazgos escolares que repercuten en la vida comunitaria. La investigación concluye que el debate escolar no solo potencia competencias comunicativas y críticas, sino que también constituye un mecanismo pedagógico para formar estudiantes como agentes de cambio social en América Latina.

Nota. RAE nacional sociedades de debates generadoras de cultura de Paz. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 5

Antecedentes Nacionales

RAE Nacional	
Título del texto	Incidencia del debate a través del Modelo de las Naciones Unidas en el fortalecimiento de la competencia interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de undécimo grado del Instituto Caldas por medio de los resultados de la Prueba Saber 11
Autor/a/es	Ángela Marcela Alarcón Váquiro
Lugar y fecha de publicación	Bucaramanga, Colombia / 2023

Referencia de la publicación Alarcón Váquiro, Á. M. (2023). Incidencia del debate a través del Modelo de las Naciones Unidas en el fortalecimiento de la competencia interpretación y análisis de perspectivas en los estudiantes de undécimo grado del Instituto Caldas por medio de los resultados de la Prueba Saber 11 [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Resumen del texto:

Esta investigación analiza cómo la implementación del Modelo de las Naciones Unidas (MUN) como estrategia de debate contribuye al fortalecimiento de la competencia de interpretación y análisis de perspectivas en estudiantes de undécimo grado del Instituto Caldas (Bucaramanga), evaluando además su incidencia en los resultados de las Pruebas Saber 11 entre 2019 y 2022. El estudio demuestra que el MUN, entendido como una simulación académica de organismos internacionales, favorece habilidades como la argumentación, la oratoria, la negociación y la ciudadanía global. La correlación entre la aplicación del MUN y los resultados de la prueba evidenció avances en competencias comunicativas y de pensamiento crítico, lo que valida esta práctica como herramienta pedagógica transversal.

Palabras Claves: Debate, Modelo de las Naciones Unidas, Estrategia pedagógica, Interpretación y análisis de perspectivas, Simulación.

Tesis principal del texto:

La aplicación del Modelo de las Naciones Unidas como estrategia de debate fortalece la competencia de interpretación y análisis de perspectivas, incide positivamente en los resultados de las Pruebas Saber 11 y contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y ciudadanas en los estudiantes de educación media.

Argumentos:

El debate como herramienta pedagógica: el MUN genera un contexto de multi perspectiva que exige a los estudiantes investigar, argumentar y comprender diversas posturas.

Impacto en las Pruebas Saber 11: la correlación entre la participación en el MUN y los resultados académicos muestra que la estrategia incide favorablemente en las competencias evaluadas por el ICFES.

Formación ciudadana: al simular roles diplomáticos, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico, habilidades de negociación y conciencia global, lo que fortalece su perfil ciudadano.

Metodología:

La investigación utilizó un enfoque mixto con diseño de triangulación concurrente y tipo estudio de caso. La población estuvo conformada por 30 estudiantes de grado undécimo del Instituto Caldas.

Se emplearon encuestas a docentes, análisis comparativo de resultados de Pruebas Saber 11 (2017–2022) y aplicación de pre-test y post-test tipo Saber para medir avances en la competencia de interpretación y análisis de perspectivas.

Resultados y Conclusiones:

Los hallazgos evidencian que la estrategia del MUN fortaleció la competencia de interpretación y análisis de perspectivas y generó mejoras en los resultados de las Pruebas Saber 11, aunque con variaciones según el año y las adaptaciones institucionales. Se concluye que el MUN es una práctica pedagógica eficaz para potenciar competencias comunicativas, argumentativas y ciudadanas, y se recomienda su continuidad como actividad transversal en diversas asignaturas.

Nota. RAE nacional incidencia del debate modelo MUN. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 6*Antecedentes Nacionales*

RAE Nacional

Título del texto	La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula
Autor/a/es	Nataly Andrea Cobos Pérez, Elgar Gualdrón Pinto y Arnaldo de la Barrera Correa
Lugar y fecha de publicación	Bucaramanga, Colombia / septiembre de 2021
Referencia de la publicación	Cobos, N., Gualdrón, E., & Barrera, A. (2023). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. <i>Revista Boletín Redipe</i> , 10(9), 48–65. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8114552

Resumen del texto:

Este artículo presenta un estudio sobre el papel de la argumentación oral en el fortalecimiento del pensamiento crítico de estudiantes de grado undécimo en un colegio oficial de Bucaramanga. A partir de entrevistas semiestructuradas y diarios de campo, se identificaron las estrategias de oralidad más utilizadas en el aula y su impacto en la formación ciudadana y democrática. Los resultados evidencian que prácticas como el debate, las exposiciones, las interacciones cotidianas en clase y las sustentaciones contribuyen a consolidar un aula entendida como una micro sociedad democrática, donde los estudiantes aprenden a expresar y defender sus ideas de manera crítica y fundamentada.

Palabras Claves: Argumentación, oralidad, pensamiento crítico, democracia, educación media, formación ciudadana.

Tesis principal del texto:

El artículo sostiene que la argumentación oral, cuando se integra de forma constante y contextualizada en el aula, fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes y contribuye a su formación como ciudadanos activos, capaces de participar responsablemente en la vida pública y privada.

Argumentos:

Deficiencias en las pruebas estandarizadas: aunque las pruebas Saber y PISA miden lectura crítica, no evalúan adecuadamente la producción oral ni la argumentación, lo que invisibiliza esta dimensión clave del aprendizaje.

La argumentación como base de la democracia: el aula debe concebirse como un espacio dialógico en el que los estudiantes ejercen su rol ciudadano a través del debate y la expresión crítica.

Estrategias pedagógicas efectivas: el debate, las interacciones en clase, las exposiciones y las sustentaciones fueron identificadas por docentes y estudiantes como prácticas que mejor promueven el pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

Metodología:

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo con técnica de observación no participante. Participaron tres cursos de grado undécimo (36 estudiantes por curso) en un colegio oficial de Bucaramanga. Se realizaron 9 observaciones de clase registradas en diarios de campo y entrevistas semiestructuradas a 10 estudiantes y al docente de Lengua Castellana.

Resultados y Conclusiones:

Los resultados muestran que el uso frecuente de la argumentación oral en el aula fomenta la capacidad crítica de los estudiantes y los prepara para participar como ciudadanos activos. La práctica de la oralidad convierte el aula en una micro sociedad democrática en la que se fortalecen la autonomía, el respeto y la capacidad de deliberar. Se concluye que la oralidad debe ocupar un lugar

central en la educación, complementando los procesos de lectura y escritura, y que el debate es una de las estrategias más eficaces para potenciar pensamiento crítico y formación ciudadana.

Nota. RAE nacional argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 7

Antecedentes Locales

RAE Local	
Título del texto	El dilema moral como estrategia pedagógica para la enseñanza en el área de Educación en Ética y Valores Humanos correspondiente al nivel de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional del Colegio Félix Naranjo del corregimiento de San Diego (Samaná, Caldas)
Autor/a/es	Edgar Hernán Castrillón Restrepo
Lugar y fecha de publicación	Bogotá, Colombia / 2009
Referencia de la publicación	Castrillón, E. (2009). El dilema moral como estrategia pedagógica para la enseñanza en el área de Educación en Ética y Valores Humanos correspondiente al nivel de Educación Básica Secundaria y Media Vocacional del Colegio Félix Naranjo del corregimiento de San Diego (Samaná, Caldas) [Trabajo de Grado Especialista en Ética, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://core.ac.uk/download/pdf/160116279.pdf

Resumen del texto:

Este trabajo de grado plantea el uso del dilema moral como estrategia pedagógica para orientar el área de Ética y Valores Humanos en un contexto rural de Caldas, específicamente en el Colegio Félix Naranjo del corregimiento de San Diego (Samaná). La propuesta surge como respuesta a la crisis moral percibida en la sociedad y a las limitaciones de los enfoques tradicionales de enseñanza, que solían estar más ligados a la religión que a una reflexión autónoma. Fundamentado en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y en el constructivismo de Piaget, el autor propone discusiones de dilemas contextualizados que permitan a los estudiantes avanzar en su juicio moral, desarrollando autonomía, pensamiento crítico y capacidad argumentativa frente a situaciones éticas complejas.

Palabras Claves: Dilema moral, ética, valores humanos, desarrollo moral, educación rural.

Tesis principal del texto:

El uso de dilemas morales como estrategia pedagógica en la enseñanza de Ética y Valores Humanos constituye una herramienta eficaz para promover el desarrollo del juicio moral, la autonomía y la reflexión crítica en estudiantes de contextos rurales, favoreciendo su formación como ciudadanos responsables y éticos.

Argumentos:

Crisis moral y papel de la escuela: ante un panorama de violencia y pérdida de valores en la sociedad colombiana, la escuela tiene un rol fundamental en la formación ética de las nuevas generaciones.

Fundamento teórico: el constructivismo de Piaget y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg evidencian que el juicio moral puede ser fortalecido mediante la reflexión y la discusión de dilemas.

Propuesta pedagógica: los dilemas morales contextualizados permiten a los estudiantes analizar situaciones cercanas a su realidad y ejercitar la toma de decisiones éticas basadas en principios racionales, no solo en normas externas.

Metodología:

El estudio adopta un enfoque cualitativo y descriptivo, con diagnóstico inicial del nivel de juicio moral de los estudiantes, seguido por la aplicación de dilemas morales en discusiones grupales y finalmente una evaluación del avance logrado. Se apoyó en entrevistas a estudiantes y docentes, análisis del contexto educativo rural y aplicación de modelos de discusión moral inspirados en Kohlberg y George Lind.

Resultados y Conclusiones:

El uso de dilemas morales permitió evidenciar avances en el juicio moral de los estudiantes, quienes pasaron de respuestas heterónomas a posiciones más autónomas y reflexivas. Se concluye que esta estrategia es viable en contextos educativos, pues fomenta la argumentación, el respeto, la toma de decisiones fundamentadas y la convivencia pacífica. El trabajo destaca la necesidad de capacitar a docentes en ética y de fortalecer la enseñanza moral desde un enfoque crítico y no meramente confesional.

Nota. RAE regional el dilema moral como estrategia pedagógica. Fuente: elaboración propia.

Tabla A 7

Antecedentes Locales

RAE Local

Título del texto	El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio
Autor/a/es	Óscar Eugenio Tamayo A., Rodolfo Zona y Yasaldez Eder Loaiza Z.
Lugar y fecha de publicación	Manizales, Colombia / julio-diciembre de 2015
Referencia de la publicación	Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. <i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)</i> , 11(2), 111–133. Universidad de Caldas. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf

Resumen del texto:

El artículo presenta una reflexión teórica sobre la importancia del pensamiento crítico como propósito central de la educación contemporánea. Los autores argumentan que la enseñanza debe ir más allá de la transmisión de conceptos y enfocarse en formar pensadores críticos capaces de actuar de manera autónoma y reflexiva frente a los desafíos de la sociedad actual. Se destacan tres categorías centrales en la formación del pensamiento crítico: la argumentación, la resolución de problemas y la metacognición. Estas dimensiones son consideradas fundamentales en el trabajo pedagógico y didáctico, especialmente en el área de las ciencias, para lograr aprendizajes significativos y formar ciudadanos críticos.

Palabras Claves: Pensamiento crítico, didáctica, argumentación, metacognición, resolución de problemas.

Tesis principal del texto:

La formación del pensamiento crítico debe ser el eje central de la educación, y para lograrlo es indispensable integrar de manera intencionada procesos de argumentación, resolución de problemas y metacognición en la enseñanza y el aprendizaje.

Argumentos:

Crítica al enfoque tradicional: La educación centrada en la memorización de conceptos no garantiza la formación crítica, pues limita la capacidad reflexiva y la aplicación de saberes en la vida cotidiana.

Categorías constitutivas del pensamiento crítico: La argumentación, la resolución de problemas y la metacognición son ejes fundamentales que deben estar presentes en la didáctica para fomentar la autonomía y el juicio crítico.

Rol del docente: El maestro debe convertirse en mediador del aprendizaje, promoviendo la discusión racional, el diálogo y la reflexión en contextos significativos para los estudiantes.

Metodología:

El texto corresponde a un artículo de reflexión teórica sustentado en revisión de literatura y en resultados de investigaciones previas en didáctica de las ciencias. Se analizan estudios empíricos y marcos conceptuales de autores como Piaget, Facione, Bachelard y otros, para proponer categorías que articulen la enseñanza con la formación del pensamiento crítico.

Resultados y Conclusiones:

Se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación requiere de prácticas pedagógicas intencionadas que integren la argumentación, la resolución de problemas y la metacognición como dimensiones centrales. Estos procesos permiten formar ciudadanos autónomos, capaces de analizar la realidad, cuestionar supuestos y participar de manera crítica en la sociedad.

Asimismo, se advierte que es necesario un cambio en las prácticas docentes tradicionales para que la enseñanza no se reduzca a contenidos, sino que apunte al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento.

Nota. RAE regional el Pensamiento Crítico en la Educación. Fuente: elaboración propia.

Apéndice B

Guía Proyecto El Debate como Juego

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN

Resolución No. 8665-6 de Noviembre 09 de 2.017

Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante Resolución N° 2142 de Marzo 06 de 2019



DOCENTE EN FORMACIÓN: Jorge Andrés Suarez Rios
GRADO: Once
Periodo

ÁREA: Filosofía
FECHA: Segundo

PROCESO O EJE ARTICULADOR: Filosofía Contemporánea

APRENDIZAJES: Fortalecer habilidades de pensamiento crítico, argumentación filosófica y expresión oral, fortaleciendo su capacidad para dialogar, escuchar y construir ideas propias con fundamento y respeto a través del juego (gamificación) y la reflexión.

COMPETENCIA GENERAL: capacidad de argumentar, dialogar y reflexionar críticamente sobre problemáticas filosóficas, éticas y sociales, expresando con claridad sus ideas, respetando la diversidad de opiniones y fundamentando sus posturas desde el pensamiento propio, la evidencia y el razonamiento lógico, en un contexto lúdico y colaborativo.

COMPETENCIA DE EMPRENDIMIENTO: Pensamiento flexible: Apertura al cambio de manera empírica, crítica, razonada y probada.

COMPETENCIA PLAN LECTOR: Interpretativa

Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

TRANSVERSALIDAD: Ciencias Sociales.

Reconocimiento de la dignidad: Comprendo que todas las personas son un fin en sí mismo y, por tanto, valiosas por ser seres humanos, y emprendo acciones para que esto sea realidad en mí, en mi familia, en mi pareja y en la sociedad.

Hilos conductores: DERECHO A LA EXPRESIÓN Y A LA INFORMACIÓN. Comprende que tiene derecho a la libertad de expresión y que ese derecho incluye la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideraciones de fronteras, sea oral, escrito o impreso, en forma artística o por otro medio que se elige.

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿De qué manera el debate, asumido como un juego pedagógico, puede fortalecer en mí la capacidad de pensar críticamente, argumentar con fundamentos filosóficos y dialogar de forma respetuosa sobre temas de actualidad?

Proyecto: El Debate Como Juego

MOMENTO DE APERTURA



Reflexiona: Piensa por un momento en la pregunta: ¿Qué es para ti un debate?

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACION

Resolución No. 8665-6 de Noviembre 09 de 2.017

Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante Resolución N° 2142 de Marzo 06 de 2019



Representa: En tu cuaderno, prepara tu respuesta. Puede ser una idea, una palabra clave, un concepto o incluso un dibujo que represente tu idea.

Participa: Cuando tu docente de filosofía (ENSP) o tu docente en formación (UNAD) te lo indique, acerca tu aporte al tablero. Usa el marcador para plasmarlo y comparte brevemente tu idea con la clase.

El objetivo de esta lluvia de ideas es construir, entre todos, el concepto inicial de lo que será nuestro debate.

MOMENTO INDIVIDUAL

A. Lee con atención el siguiente texto

Protocolo para la Realización de un Debate Estilo Karl Popper

1. Objetivo del Debate

El objetivo principal del debate es fomentar el pensamiento crítico, el análisis de temas de actualidad y el respeto por opiniones divergentes. Los estudiantes deben demostrar habilidades de argumentación, exposición clara y escucha activa.

argumentos del equipo contrario.
Máximo dos réplicas por equipo

- **Conclusiones (2 minutos por equipo):** Resumen final de los puntos clave y cierre del debate. El equipo elige quien dirá las conclusiones

2. Estructura del Debate

a. Tema del Debate:

b. Roles de los participantes:

- **Moderador:** Un docente o estudiante designado actúa como moderador. Su papel es asegurar que el debate se mantenga en tiempo, orden y respetuoso.
- **Equipos:** El debate se divide en dos equipos que representarán dos posturas opuestas sobre el tema.
 - **Equipo a favor:** Este grupo defenderá la posición a favor del tema o proposición.
 - **Equipo en contra:** Este grupo argumentará en contra de la postura presentada.

c. Tiempo asignado:

- **Introducción (2 minutos por equipo):** Breve exposición del tema y los argumentos principales.
- **Argumentos (5 minutos por equipo):** El equipo debe elegir un representante.
- **Réplicas (1 minuto y medio por participante):** Responder a los

3. Reglas del Debate

a. Respeto por el turno de palabra:

- Los participantes deberán respetar el tiempo asignado y esperar su turno para hablar. No se permitirá la interrupción de los argumentos del equipo contrario.

b. Argumentos basados en evidencia:

- Los estudiantes deben sustentar sus puntos de vista con hechos verificables, datos y citas de fuentes confiables. Argumentos personales sin respaldo serán considerados débiles.

c. No ataques personales:

- El debate debe centrarse en el tema y los argumentos, no en ataques personales o agresivos hacia los participantes del equipo contrario.

d. Respuestas cortas y claras:

- Las réplicas deben ser directas y al punto, sin desviarse del tema.

4. Evaluación

La evaluación del debate se realizará en base a los siguientes criterios:

a. Argumentación:

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN
Resolución No. 8665-6 de Noviembre 09 de 2.017
Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante Resolución N° 2142 de Marzo 06 de 2019


- Calidad y profundidad de los argumentos presentados.
- Uso de datos y evidencia para respaldar las afirmaciones.

b. Organización:

- Claridad en la exposición.
- Capacidad de organizar las ideas de manera lógica y estructurada.

c. Habilidad para refutar:

- Capacidad para identificar y refutar los puntos débiles del equipo contrario.
- Coherencia en las respuestas a las réplicas.

d. Respeto y actitud:

- Comportamiento respetuoso durante todo el debate.
- Capacidad para escuchar y responder de manera civilizada a los participantes del equipo contrario.

e. Uso del tiempo:

- Manejo adecuado del tiempo asignado para cada intervención.

5. Procedimiento del Debate
a. Preparación previa:

- Los estudiantes deben investigar el tema con antelación, preparar sus argumentos y estar listos para responder a posibles contraargumentos.
- Cada equipo debe presentar un **documento de posición** (con sus argumentos principales, evidencia y citas) al moderador con anticipación.

b. Presentación inicial:

- El moderador presenta el tema, los participantes y el formato del debate.
- Cada equipo tiene 3 minutos para exponer su posición inicial.

B. Del texto anterior crea un mapa conceptual o mental.

Momento grupal

A. Lee con atención el siguiente texto

c. Rondas de argumentación:

- Durante las réplicas, se permite refutar, pero siempre con respeto y sin ataques personales.

d. Conclusión final:

- Cada equipo presenta una conclusión breve, resumiendo sus puntos más fuertes.

6. Roles del Moderador

El moderador tendrá las siguientes responsabilidades:

- **Introducción del debate:** Explicar las reglas, el formato y presentar a los equipos.
- **Control del tiempo:** Asegurarse de que cada participante respete los tiempos establecidos.
- **Mantener el orden:** Garantizar que se sigan las reglas del debate y que no haya interrupciones innecesarias.
- **Cierre del debate:** Agradecer la participación de los equipos y ofrecer una breve reflexión sobre el tema discutido.

7. Recomendaciones para los Estudiantes

- **Prepararse bien:** Investigar a fondo sobre el tema y los puntos de vista opuestos.
- **Practicar el discurso:** Ensayar la presentación para ajustarse al tiempo.
- **Escuchar activamente:** Estar atentos a los argumentos del equipo contrario para poder refutar con mayor eficacia.
- **Mantener una actitud respetuosa:** Aunque se trate de opiniones opuestas, el respeto es fundamental.

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN

Resolución No. 8665-6 de Noviembre 09 de 2.017

Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante Resolución N° 2142 de Marzo 06 de 2019



El Debate Como Juego es una estrategia pedagógica gamificada que busca fortalecer la participación oral, la argumentación filosófica y el pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11 de la ENSP. A través del juego, la libre elección de posturas y el acompañamiento docente, se promueve un aprendizaje activo, crítico, reflexivo y cooperativo, donde se valora tanto el proceso como el resultado.

2. Preparación Previa al Debate

1. Asignación de temas:

- o Los temas se asignan **una clase antes de iniciar los debates.**
- o Para esta edición los temas oficiales son:
 1. Videojuegos
 2. Drogas
 3. Ciencia y Religión
 4. Inteligencia Artificial

2. Tiempo de preparación:

- o Los estudiantes cuentan con **15 días** para investigar, organizar sus argumentos y preparar la defensa de su postura.
- o En este periodo se brindan **asesorías en la biblioteca institucional**, dirigidas por el **docente en formación y bibliotecaria de la ENSP**, con el fin de aclarar dudas, orientar búsquedas y fortalecer la construcción de argumentos.

3. Aprendizaje por Mimesis:

- o Como parte del proceso formativo, los dos docentes (ENSP y UNAD) realizan un **debate ejemplo**, sobre un tema elegido por los estudiantes.
- o Este ejercicio permite observar las dinámicas del debate, la estructura argumentativa y las reglas del juego.
- o Los estudiantes aprenden por **observación, imitación y reflexión crítica**, consolidando así la base práctica para sus propios debates.

4. Investigación y exploración personal:

- o Los subgrupos pueden investigar **teorías, filósofos, conceptos o datos empíricos** relacionados con el tema.
- o También se valora la **consulta familiar o comunitaria**: preguntar a padres, abuelos o allegados sobre su opinión respecto al tema, integrando una dimensión social y ética al debate.
- o Este tipo de participación **otorga puntos extra**, especialmente en temas relacionados con la familia, los valores o la convivencia.

3. Estructura del Debate

1. Equipos base:

- o El grupo se divide en **dos equipos generales (Equipo 1 y Equipo 2).**
- o Cada equipo está compuesto por **subgrupos de mínimo 3 estudiantes**, encargados de preparar y defender una postura frente a uno de los temas.

2. Postura propia:

- o Las posturas **no se imponen**: cada subgrupo elige libremente la posición que refleje su pensamiento.
- o Se valora la autenticidad, la coherencia personal y el respeto hacia las demás posturas.

3. Moderador:

- o Puede ser el docente o un estudiante designado.
- o Controla los tiempos, los turnos y vela por el cumplimiento de las reglas.

4. Evaluadores:

- o Los docentes de la ENSP y la UNAD califican según la rúbrica oficial (máximo 25 puntos por subgrupo).
- o Los puntajes individuales se suman al total del equipo para definir los resultados generales y el premio final.

4. Fases del Debate

Fase 1. Dinámica inicial (2 minutos)

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN

Resolución No. 8665-6 de Noviembre 09 de 2.017

Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante Resolución N° 2142 de Marzo 06 de 2019



- El debate inicia con una ronda de “Piedra, papel o tijeras” entre representantes de los equipos generales.
- El equipo ganador decide si su subgrupo presenta primero o segundo.
- Este momento rompe la tensión inicial y refuerza el carácter lúdico del aprendizaje.
- **Fase 2. Sustentaciones argumentativas (5 minutos por subgrupo)**
- Cada subgrupo (mínimo tres integrantes) expone su postura durante 5 minutos.
- Los demás estudiantes deben tomar apuntes sobre las ideas escuchadas para usarlas en el debate abierto.
- Se valoran la coherencia, el uso de evidencias, la claridad expresiva y la conexión con el contexto social.
- **Fase 3. Retroalimentación docente (3 minutos)**
- Los docentes ENSP–UNAD realizan comentarios formativos, destacando logros en lenguaje, argumentación, evidencias y actitud.
- Se privilegia la retroalimentación positiva, reforzando el aprendizaje continuo.
- **Fase 4. Debate abierto (5 a 10 minutos)**
- Se abre la participación a todos los estudiantes.
- Quienes tomaron apuntes pueden preguntar, refutar o ampliar las ideas expuestas.
- El moderador regula la palabra para mantener el respeto y la equidad.
- **Fase 5. Cierre reflexivo (2 minutos)**
- El docente o moderador orienta una breve reflexión final sobre lo aprendido.
- Se pueden otorgar bonos simbólicos por claridad, respeto, creatividad o profundidad filosófica.

5. Reglas del Juego

1. Los subgrupos deben estar formados por al menos tres integrantes.
2. Cada subgrupo elige libremente su postura y la defiende con argumentos propios.
3. Los temas de debate deben corresponder a los definidos en clase.
4. Las intervenciones deben ser respetuosas y ceñirse al tiempo asignado.
5. Cada estudiante debe tomar apuntes durante la intervención de defensa de las posturas de sus compañeros.
6. En el debate abierto, se participa con pertinencia y sin interrupciones.
7. Se permite el uso de ejemplos, citas y experiencias personales.
8. La evaluación es formativa y acumulativa, con un máximo de 25 puntos por debate.
9. Los puntos de todos los subgrupos de un mismo equipo se suman; el equipo con mayor puntaje total al finalizar los cuatro debates obtiene el premio simbólico final.

6. Argumentación Escrita

Cada subgrupo debe entregar después de su debate un documento con los siguientes apartados:

1. Tema del debate
2. Nombres del subgrupo y equipo (1 o 2)
3. Postura (libre y justificada)
4. Argumentos centrales de la defensa de su postura
5. Posibles contraargumento y respuesta prevista (opcional)
6. Conclusión breve
7. Fuentes consultadas filosóficas o académicas o familiares, en el documento debe ser claro de quien son estas ideas propias o investigadas.

Este documento servirá para evaluar la preparación previa, la claridad conceptual y la coherencia del discurso oral frente al escrito.

7. Evaluación

Cada subgrupo puede obtener hasta 25 puntos por debate, de acuerdo con la siguiente rúbrica oficial:

IE ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN

Resolución No. 8665-6 de Noviembre 09 de 2.017

Acreditación de Calidad y Desarrollo, mediante Resolución N° 2142 de Marzo 06 de 2019



El Debate Como Juego Rubrica de Evaluación

Criteria	Puntaje 1 (Bajo)	Puntaje 2	Puntaje 3	Puntaje 4	Puntaje 5 (Alto)
Uso del lenguaje					
Expresión en público					
Repertorio					
Coherencia					
Uso de ejemplos (Opcional Puntos Extra)					

B. ACTIVIDADES

- De comprensión

1. Toma de apuntes generales sobre cada uno de los debates.

- De aplicación

1. Participa en el debate por temas y en los debates abiertos.

Momento de búsqueda y aplicación

1. Consultar fuentes, datos, autores, filósofos, preguntar a familiares sobre el tema de tu debate para fortalecer tu postura.

Momento de evaluación

1. Nota mapa conceptual.
2. Nota Apuntes debates y clases.
3. Nota defensa tema de debate.
4. Nota documento escrito defensa tema de debate.
5. Puntos extras por participación en los debates abiertos.
6. Participa en la evaluación del proyecto "El Debate Como Juego"

Bibliografía

RAE [Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española]. (2025). *Diccionario de la lengua española* |

Edición del Tricentenario. «Diccionario de la Lengua Española» - Edición del Tricentenario.

<https://dle.rae.es/>

Quiroz, I. (2022). *El formato de debate Karl Popper*. Scribd. [https://es.scribd.com/document/414405765/El-](https://es.scribd.com/document/414405765/El-Formato-de-Debate-Karl-Popper)

[Formato-de-Debate-Karl-Popper](https://es.scribd.com/document/414405765/El-Formato-de-Debate-Karl-Popper)

Nota. Guía creada para la implementación del proyecto El Debate como Juego. Fuente: elaboración propia.

Apéndice C

Enlace Estrategia Presentación

https://www.canva.com/design/DAGhVwTYXSI/jZJ2Kgbf2gRe2XQsq2LidA/edit?utm_content=DAGhVwTYXSI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

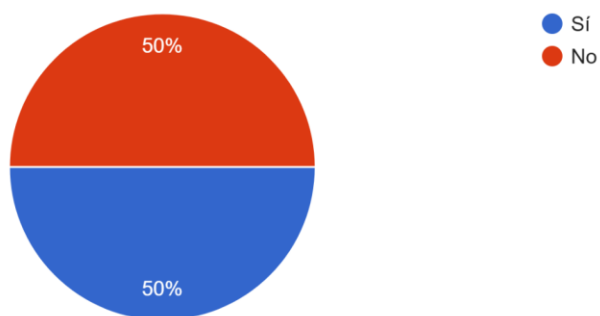
Nota. Presentación creada para la exposición a docentes y estudiantes del proyecto. Fuente: elaboración propia.

Apéndice D

Resultados Encuesta Diagnóstica Inicial 11° A 2025

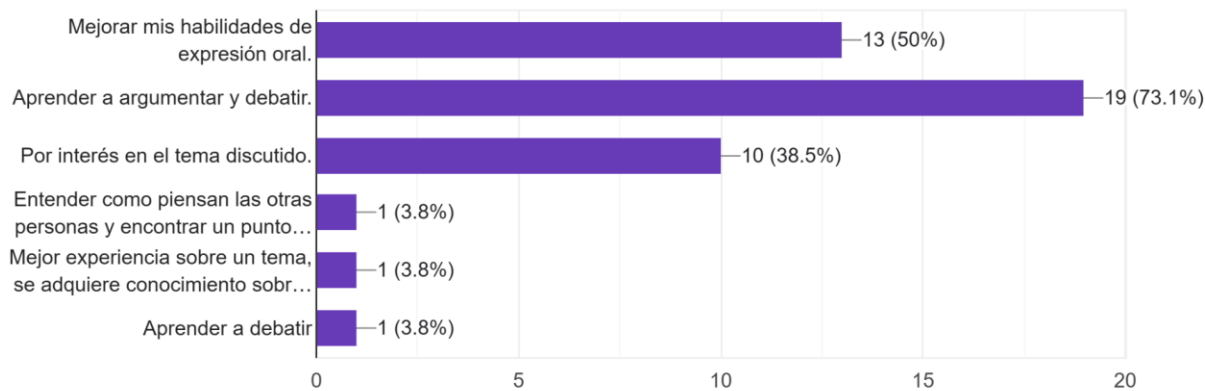
Experiencia previa en debates: ¿Has participado anteriormente en debates en clase de filosofía?

26 respuestas



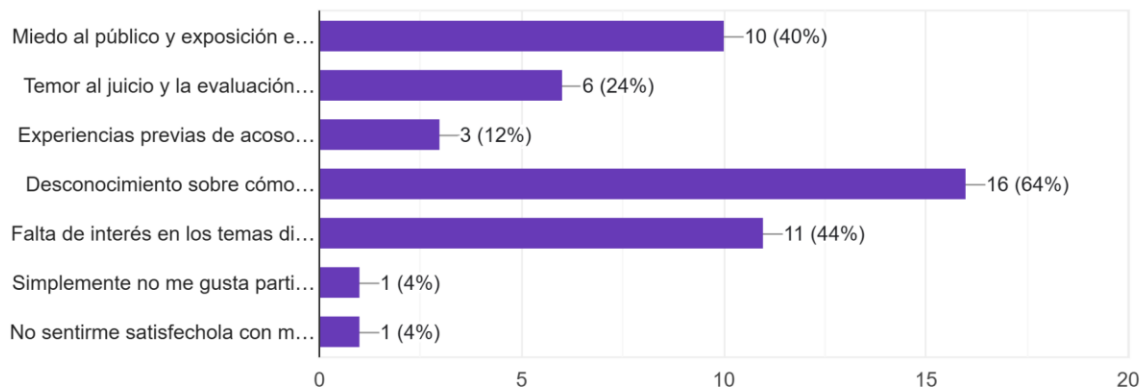
Motivos de participación: ¿Qué te motiva a participar en debates en clase de filosofía?

26 respuestas



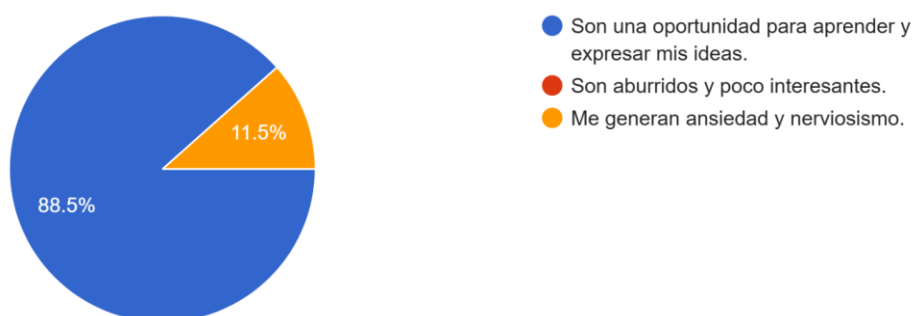
Factores que afectan tu participación: ¿Qué factores influyen en tu decisión de no participar oralmente en clase de filosofía? (Selecciona todas las opciones que apliquen)

25 respuestas



Percepción sobre los debates en clase de filosofía: ¿Qué opinas sobre los debates en clase de filosofía?

26 respuestas



Observaciones y sugerencias:

¿Tienes alguna observación o sugerencia para mejorar la participación en debates en clase de filosofía?

17 respuestas

No

No aplica

Ninguna

No tengo ninguna

Son temas comunes y enunciados en todo el mundo

La Ciencia y Religión

Que los argumentos sean exclusivamente del tema y que no ataquen a la persona

A mi como estudiante de filosofía me he adaptado a estos debates y me parecen buenos e interesantes

No tengo ninguna sugerencia

Debatir sobre temas de interés general

No, que grandes profesores los tenemos. Muchas gracias por los conocimiento compartidos

Que no siempre hablen las mismas personas, por que lo que pasó es que no dejan hablar a los demás, los que critican por las cosas que digan y como lo digan

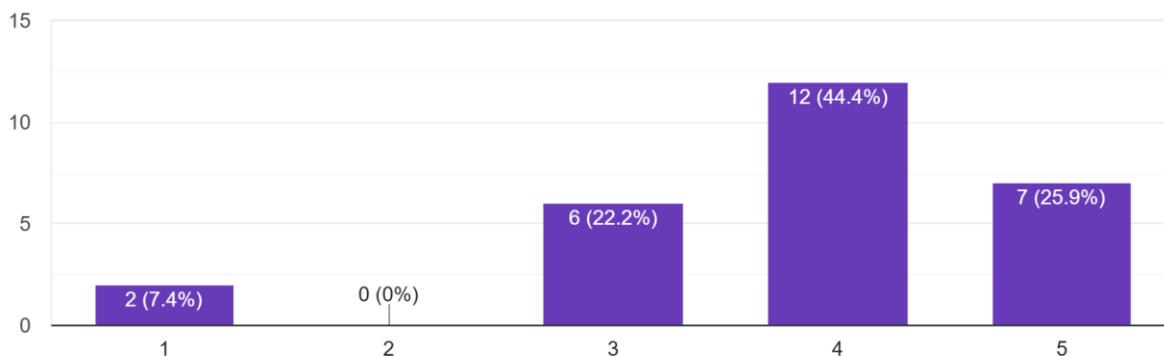
Nota. Resultados de la encuesta para identificar los el diagnostico inicial del proyecto. Fuente: elaboración propia.

Apéndice E

Resultados Encuesta Final 11° A 2025

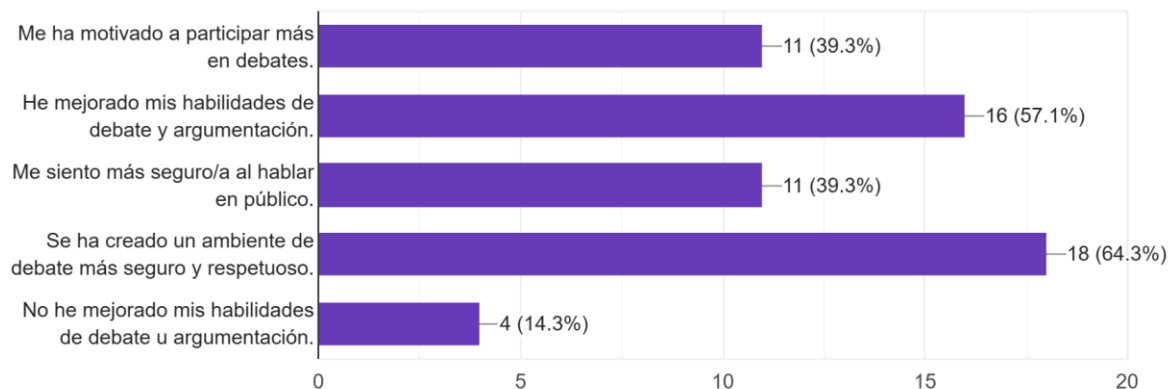
Evaluación de la intervención "El Debate Como Juego": En una escala del 1 al 5, donde es "muy insatisfactorio" y 5 es "muy satisfactorio", ¿Cómo e...r tu participación en debates en clase de filosofía?

27 respuestas



Percepción sobre la intervención: ¿Qué opinas sobre la intervención "El Debate Como Juego"?

28 respuestas



Recomendaciones para futuras intervenciones:

¿Qué sugerencias o recomendaciones tienes para mejorar la intervención "El Debate como Juego" en el futuro?

28 respuestas

Tener los grupos y que se les otorgue si estarán a favor o en contra y estén frente a frente

Que sean más lentos a la hora de hablar

No tengo

Más participación del grupo, para integrarnos más a la actividad

Mejorar mucho más las palabras sobre lo que se va a discutir

Un poco más de respeto por parte de nuestros compañeros, también mejorar la intensidad y claridad de la voz

Todo está muy bien, es una forma de educación muy divertida e importante.

Sería bueno contar con más tiempo para preparar los argumentos y realizar los debates en espacios más cómodos. Me gustaría que se hiciera con mayor frecuencia, ya que es una actividad muy divertida

Que den refrigerio uno se cansa gracias :)

Que sean más escuchados los compañeros

No me gustan los debates

Desde mi punto de vista y opinión que un debate sería un poco más emocionante si los argumentos se piensan y se dicen en el momento

Es más por parte del público, que se concienticen sobre la importancia del silencio y el respeto a hacia quien habla

Evitar faltas de respeto por el público a los que exponen. Hacerlo más dinámico.

Ninguna, como esta bien, me gusta normal

Que tengamos más claridad sobre los temas

No, tal vez más participación de parte de los estudiantes en el debate abierto, pero eso no dependería de profesores, sino de los mismos estudiantes, así que no hay sugerencias.

Ninguna

Ninguna, el debate se desarrolló de una buena forma con argumentos increíbles que cuestionaron nuestro conocimiento

Que no se permita leer en el debate ya que este no permite concentrarse bien en las ideas o al desconcentrar mirando un papel, siendo esto convirtiéndose en un debate con mismo al no decir ideas propias

Tratar de no dejar como tare hacer el debate ya que así uno/s se van a echar el grupo encima por no perder la nota

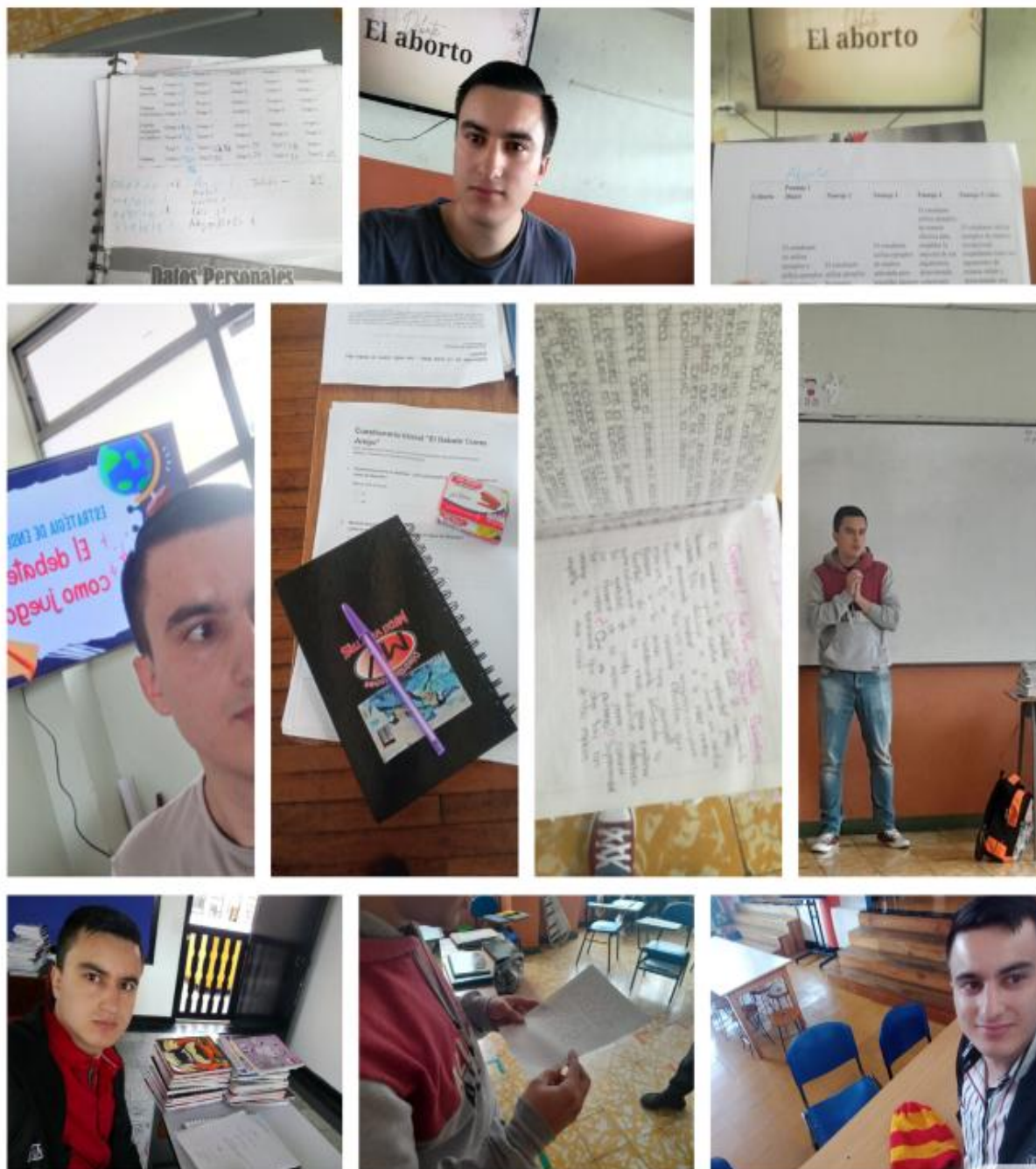
Todo es muy completo, ya que cada persona llega el momento en el cual se involucra a la participación de estas, así enriquece su conocimiento de muchos temas que son interesantes

Nota. Resultados encuesta final evaluación de los estudiantes hacia el proyecto. Fuente:

elaboración propia.

Apéndice F

Collage Fotografías Implementación 2023 – 2025



Nota. Registro fotográfico evidenciando la implementación del proyecto El Debate Como Juego.

Fuente: elaboración propia.