

Estrategias didácticas mediadas por la gamificación y dilemas éticos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de grado 10°-A de la Institución Educativa La Inmaculada de Chimichagua, Cesar

Felipe Arturo Solano Daza

Asesor

Eliana N Cruz Carvajal

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Filosofía

2026

Resumen

El presente documento reporta los resultados del ejercicio investigativo académico, desarrollado como opción de grado en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). El estudio se realizó en la Institución Educativa La Inmaculada, del municipio de Chimichagua, departamento del Cesar, con los estudiantes del grado 10°-A como unidad de análisis. El propósito central consistió en fortalecer el pensamiento crítico y la competencia argumentativa mediante la implementación de estrategias didácticas basadas en la gamificación y el análisis de dilemas éticos. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño preexperimental, inscrito en el marco de la Investigación-Acción Pedagógica. Los resultados indican que la incorporación de actividades lúdico-didácticas fundamentadas en la gamificación, articuladas con el examen de dilemas morales derivados del contexto local, arrojó cambios observables en la disposición de los educandos hacia la filosofía, en la solidez de sus argumentaciones y en su capacidad para vincular los contenidos filosóficos con problemáticas reales del territorio. Estos avances se expresaron en una participación más fundamentada dentro del aula y en una mayor disposición para cuestionar, deliberar y construir posturas propias ante asuntos de relevancia ética y comunitaria.

Palabras clave: ética, argumentación, gamificación, filosofía, pensamiento crítico.

Abstract

This document presents the results of a formative research exercise, developed as a degree option in the Philosophy Teaching Program at the Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). The study was conducted at Institución Educativa La Inmaculada, located in the municipality of Chimichagua, in the Cesar Department of Colombia. The unit of analysis comprised 10th-grade students (Group A). The central objective was to strengthen critical thinking and argumentative competence through the implementation of didactic strategies based on gamification and the analysis of ethical dilemmas. The research adopted a qualitative approach with a pre-experimental design, framed within Pedagogical Action Research. Results indicate that the incorporation of ludic-didactic activities grounded in gamification, articulated with the examination of moral dilemmas drawn from the local context, produced observable improvements in students' attitudes toward philosophy, in the quality of their arguments, and in their capacity to connect philosophical content with real-world problems in their territory. These advances were expressed in more substantiated classroom participation and a greater willingness to question, deliberate, and construct their own positions on ethically and socially relevant issues.

Keywords: philosophy, gamification, ethics, argumentation, critical thinking.

Tabla de Contenido

Introducción	6
Caracterización	8
Planteamiento del Problema	11
Pregunta de Investigación	13
Objetivos	14
Marcos de Referencia	15
Referentes Conceptuales	15
Referentes Teóricos	17
Referentes Técnicos	20
Referentes Éticos	25
Herramientas y Métodos	28
Resultados	32
Análisis y Discusión	37
Conclusiones y Recomendaciones	40
Referencias Bibliográficas	43
Apéndices.....	45

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Síntesis de los Principales Logros del Proceso</i>	39
--	----

Introducción

La propuesta de investigación pedagógica que se presenta nace de la observación directa de la labor docente en el área de filosofía en la educación media. En el aula se ha constatado que esta disciplina suele abordarse mediante la memorización de contenidos, lo cual genera en los estudiantes una percepción de lejanía y escasa pertinencia respecto a su cotidianidad. Ante esta situación, se considera necesario explorar estrategias que despierten el interés, promuevan la reflexión y contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico.

Con este propósito, se propone una didáctica centrada en la pregunta, el diálogo y la reflexión como acciones fundamentales para un aprendizaje significativo. El uso de estrategias como la gamificación y el análisis de dilemas éticos buscan dinamizar las clases, estimular la participación y posibilitar la interpretación del pensar filosófico en relación con situaciones reales y próximas a los estudiantes.

Este proyecto se implementa con los educandos del grado 10^o-A de la Institución Educativa La Inmaculada, en el municipio de Chimichagua, Cesar. El propósito es que la filosofía deje de concebirse como un saber abstracto y distante, y se convierta en un instrumento para comprender la realidad, fortalecer el pensamiento crítico y contribuir a la edificación de un proyecto de vida con sentido ético y social.

En la Institución Educativa La Inmaculada se ha identificado una distancia entre los contenidos enseñados en clase y la forma en que los estudiantes del grado 10^o-A logran aplicar esos conocimientos en su entorno. Esta brecha se manifiesta en la baja participación durante las clases, en la dificultad para expresar ideas propias y en la tendencia a responder sin argumentación sustentada.

Gran parte de esta situación se asocia al empleo de métodos de enseñanza sostenidas en la transmisión y repetición de contenidos, los cuales dificultan que los estudiantes relacionen lo aprendido con su realidad social, cultural y territorial. Sin una mediación pedagógica adecuada, la filosofía corre el riesgo de convertirse en una asignatura sin impacto real en la formación ética y ciudadana. Por ello, se considera indispensable replantear las estrategias de enseñanza desde enfoques más participativos y contextualizados.

Diversas investigaciones han demostrado que cuando la enseñanza se centra en el diálogo, la reflexión y la pregunta, los estudiantes desarrollan con mayor eficacia sus capacidades de análisis, argumentación y pensamiento crítico (Lipman, 1992; Vygotsky, 1978). En contextos rurales, la desconexión entre los contenidos curriculares y el entorno de los educandos afecta la gestación de habilidades ciudadanas. Esto refuerza la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas vigentes.

En coherencia con lo anterior, esta propuesta se orienta a implementar estrategias como la gamificación y el análisis de dilemas éticos, que permitan acrecentar la motivación y el dinamismo participativo en el salón. El objetivo es que los educandos se configuren en protagonistas de su autoaprendizaje, dispuestos a cuestionar, interpretar y reflexionar sobre los problemas éticos y sociales de su territorio.

En coherencia con lo anterior, esta propuesta se justifica en la urgencia de implementar estrategias como la lúdica, la gamificación y el diálogo reflexivo, que permitan despertar el interés, aumentar la motivación y lograr una participación más activa en el aula. El propósito es que los estudiantes dejen de ser simples receptores de información, sino que al contrario sean los ingenieros de su aprendizaje, capaces de cuestionar, analizar y reflexionar sobre los dilemas éticos y sociales de su territorio, fortaleciendo así su pensamiento crítico y su proyecto de vida.

Caracterización

Para el desarrollo de este trabajo se partió de un diagnóstico que permitió aproximarse de manera directa a la realidad educativa y social del contexto en que se lleva a cabo la práctica pedagógica. Este proceso se realizó desde la observación constante en el salón, el diálogo con los educandos, el análisis del desempeño académico y la revisión de información institucional, lo que posibilitó recoger datos pertinentes sobre la situación actual.

La Institución Educativa La Inmaculada se ubica en la zona urbana del municipio de Chimichagua, en el departamento del Cesar, territorio que mantiene una relación estrecha con la Ciénaga de Zapatos. Esta condición geográfica incide en el ámbito cultural, social y económico comunitario. La subsistencia de numerosos hogares descansa en actividades como la agricultura, la pesca artesanal y el comercio informal. Estas prácticas constituyen el cimiento de la economía regional y funcionan, al mismo tiempo, como canales de transmisión de saberes ancestrales y costumbres de relevancia patrimonial.

No obstante, la accesibilidad a las TIC, la conectividad y las condiciones geográficas del municipio representan retos para el desarrollo educativo. En este contexto, la institución cumple un papel central en la vida cultural, académica y social de los educandos. Se considera que la escuela debe actuar como puente entre los saberes del territorio y el conocimiento académico, equipando a los jóvenes de recursos que les favorezcan ampliar su visión del mundo y proyectarse hacia la educación superior, el trabajo y la transformación de su comunidad.

La unidad de análisis de este estudio está conformada por los estudiantes del grado 10^o-A, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años. La mayoría pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, con diversas realidades familiares marcadas por dificultades económicas, pero también por una identidad cultural costeña arraigada. En el aula, el grupo muestra

disposición hacia la interacción social, el diálogo espontáneo y la expresión oral, características que constituyen una fortaleza para el diseño de actividades participativas.

En el área de Filosofía se han identificado dificultades relacionadas con la comprensión de textos abstractos, la organización de ideas y la construcción de argumentos coherentes. Estas limitaciones evidencian la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis conceptual. Por otro lado, los estudiantes muestran interés por las herramientas digitales, especialmente con fines recreativos, lo que representa una oportunidad para integrar estrategias didácticas innovadoras como la gamificación, que permitan canalizar ese interés hacia aprendizajes significativos.

La observación del entorno y del trabajo en el aula ha permitido identificar la urgencia de fortalecer en los estudiantes competencias relacionadas con la criticidad y el análisis de situaciones demandantes en lo social. Su contexto presenta retos en lo ambiental, lo social y lo comunitario que demandan jóvenes capaces de comprender su realidad, cuestionarla y proponer soluciones responsables.

Temas como el cuidado de la Ciénaga de Zapatosa, la equidad y la convivencia ciudadana forman parte de su cotidianidad, pero raramente se abordan desde una perspectiva reflexiva en el aula de clase. Por ello, se considera fundamental que la filosofía se convierta en un espacio para pensar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas.

El proceso académico de los estudiantes está influenciado por factores del entorno. En lo económico, algunos apoyan a sus familias en actividades como la pesca, el comercio o el trabajo informal, lo que en ocasiones afecta su asistencia y el tiempo dedicado al estudio. En lo social, la baja escolaridad de muchos acudientes limita el acompañamiento académico en casa, por lo que la escuela asume una función orientadora fundamental.

A pesar de estas dificultades, el contexto cultural de Chimichagua ofrece oportunidades pedagógicas relevantes. La tradición oral, las expresiones artísticas, las prácticas comunitarias y el sentido de pertenencia constituyen un escenario propicio para estrategias lúdicas, dinámicas y participativas. Este entorno favorece la experimentación pedagógica, en la que el juego, la gamificación y el diálogo reflexivo pueden convertir las limitaciones en oportunidades de aprendizaje.

Planteamiento del Problema

En la Institución Educativa La Inmaculada, del municipio de Chimichagua, Cesar, se ha observado una brecha entre los contenidos filosóficos enseñados en clase y las situaciones que los estudiantes del grado 10°-A viven en su entorno. Los temas filosóficos se abordan desde una perspectiva principalmente teórica, sin lograr una conexión reflexiva con la realidad cultural, social y ambiental de los jóvenes.

Los estudiantes provienen de un territorio anfibio marcado por la relación constante con la Ciénaga de Zapatosa. Este vínculo les otorga una riqueza cultural expresiva y un fuerte sentido de pertenencia regional. Sin embargo, el proceso de enseñanza tiende a orientarse hacia métodos que priorizan la memorización y la lectura mecánica de textos, lo cual hace que el aprendizaje pierda relevancia para ellos.

Esta situación genera una desconexión entre el currículo y el contexto sociocultural, con consecuencias observables en el proceso de aprendizaje. Entre las más relevantes se destacan las siguientes.

Desinterés y Apatía Frente a la Asignatura. Muchos estudiantes perciben la filosofía como una materia alejada de su realidad y de escasa utilidad. Al no encontrar una relación clara entre los contenidos y su contexto, la motivación y la participación disminuyen progresivamente. Esto se refleja en clases con poca interacción y una actitud pasiva frente a la reflexión.

Dificultades en la Argumentación. Durante la observación directa se constató que los estudiantes presentan dificultad para pasar de una opinión espontánea a la construcción de argumentos claros y coherentes. Sus intervenciones carecen con frecuencia de una estructura lógica y de una reflexión fundamentada, lo que frena la consolidación del pensamiento crítico.

Pasividad Frente al Entorno. La ausencia de estrategias pedagógicas contextualizadas impide que los estudiantes perciban la filosofía como una herramienta para comprender y cuestionar su realidad. Temas relevantes como el cuidado de los recursos naturales, la convivencia, la justicia social o las problemáticas económicas del municipio no se abordan de manera sistemática desde una perspectiva filosófica en el aula.

Frente a este panorama, se hace necesario implementar una propuesta pedagógica que integre la filosofía, la gamificación y el análisis de dilemas éticos extraídos del contexto local. Esta estrategia busca transformar la enseñanza de la filosofía en el grado 10^o-A en una experiencia participativa, contextualizada y orientada al desarrollo del pensamiento crítico.

La gamificación permite incorporar elementos del juego en el proceso de aprendizaje, aumentando el ánimo y la participación de los estudiantes. El análisis de dilemas éticos del contexto cotidiano facilita la reflexión sobre situaciones reales, la argumentación de ideas y la toma de decisiones fundamentadas.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa en los educandos del grado 10°-A de la Institución Educativa La Inmaculada de Chimichagua, Cesar, poniendo en acción estrategias didácticas mediadas por la gamificación y dilemas éticos durante el año escolar 2026?

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad para argumentar en los educandos del grado 10° A de la I.E. La Inmaculada de Chimichagua, Cesar, a través de estrategias didácticas basadas en la gamificación y el análisis de dilemas éticos.

Objetivos Específicos

Analizar la capacidad argumentativa, intereses y nivel de motivación de los educandos en la asignatura de filosofía.

Diseñar actividades lúdicas, retos creativo-argumentativos y de diálogo alrededor de dilemas éticos relacionados con situaciones reales del municipio de Chimichagua.

Ejecutar las actividades diseñadas observando los comportamientos de los estudiantes y llevando un diario de campo de sus reacciones.

Evaluar el impacto de la estrategia pedagógica en la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico, en comparación con los del punto de partida.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Para comprender el alcance de esta investigación se recurrió a perspectivas pedagógicas y filosóficas que permiten analizar la relación entre el pensamiento crítico, la enseñanza de la filosofía, los dilemas éticos y el uso de estrategias como la gamificación en el aula.

El pensamiento crítico se entiende como una competencia que permite analizar información, cuestionar supuestos y construir juicios fundamentados (Meza, 2009). Para su desarrollo resulta fundamental promover un aprendizaje significativo, en el que los nuevos conocimientos se articulan con las vivencias previas de los educandos (Ausubel, 1983). Desde el enfoque sociocultural, los procesos cognitivos superiores se originan en la interacción social y el diálogo, antes de interiorizarse en cada individuo (Vygotsky, 1978). En este marco, las estrategias didácticas deben favorecer la edificación y la participación global compartida del conocimiento (Pimienta, 2012).

Para que este tipo de aprendizaje se produzca, el docente debe utilizar estrategias que enciendan el ímpetu de los educandos. Las estrategias de enseñanza no solo buscan transmitir información, sino generar espacios donde los estudiantes puedan reflexionar, discutir y construir conocimiento de forma conjunta. En este sentido, Pimienta (2012) señala que los recursos de enseñanza-aprendizaje orientan el trabajo pedagógico mediante actividades que promuevan la motivación participante, la reflexión y el fortalecimiento de habilidades cognitivas.

Cuando se habla de la enseñanza de la filosofía, estas consideraciones adquieren una relevancia particular. La filosofía, por naturaleza, invita a cuestionar, analizar y reflexionar sobre la realidad. No se limita al estudio de teorías o autores, sino que propone aprender a pensar. Lipman (1992) plantea que la enseñanza filosófica puede desarrollarse a través de la denominada

«comunidad de indagación», donde los estudiantes dialogan, formulan preguntas y analizan diferentes puntos de vista. Bajo esta visión, el aula se constituye en un escenario donde las ideas se construyen colectivamente mediante la reflexión y el diálogo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) resalta el rol de la filosofía en la formación ciudadana, al señalar que su enseñanza promueve habilidades como el análisis crítico, la argumentación y la reflexión, indispensables para la construcción de sociedades democráticas. Complementariamente, Caudillo (2023) señala que, desde tradiciones como la socrática, la cínica o la estoica, la filosofía ha sido concebida como una práctica orientada al autoconocimiento y a la búsqueda del sentido de la vida.

Dentro de las estrategias pedagógicas que favorecen este tipo de aprendizaje se encuentran los dilemas éticos. Estas situaciones presentan conflictos morales sin una única respuesta correcta, lo que obliga a los estudiantes a reflexionar, argumentar y justificar sus decisiones desde distintos puntos de vista. Habermas (1987) plantea que el diálogo racional es fundamental para la construcción de acuerdos en la sociedad; trasladado al aula, este enfoque otorga centralidad al intercambio argumentativo como recurso formativo. Kant (2004) sostenía, por su parte, que el quehacer educativo debe edificar sujetos con capacidad de actuar con autonomía y responsabilidad, consolidando criterios con decisiones éticas humanísticas.

En los últimos años han surgido estrategias pedagógicas que buscan hacer los procesos de aprendizaje más dinámicos y motivadores. La gamificación se concreta en adosar elementos propios del juego como retos, misiones, recompensas o dinámicas colaborativas en las actividades educativas, con el fin de estimular el compromiso de los estudiantes. Esta estrategia

no pretende convertir el aprendizaje en un juego, sino aprovechar la motivación que generan dichas dinámicas para reforzar la participación (García-Casaus et al., 2021; Pimienta, 2012).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) ha señalado que la enseñanza filosófica en la educación media debe impulsar el fortalecimiento de la argumentación, el desarrollo crítico y la reflexión ética. A su vez, los Derechos Básicos de Aprendizaje plantean que los estudiantes deben desarrollar competencias relacionadas con la interpretación, el análisis crítico y la participación responsable en la sociedad (MEN, 2016). La Ley General de Educación establece que la formación escolar debe contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de pensamiento crítico, reflexión ética y participación democrática (Ley 115, 1994). El Código de la Infancia y la Adolescencia reconoce el derecho de los jóvenes a una educación que promueva su desarrollo intelectual, moral y social (Ley 1098, 2006).

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la importancia de implementar rutas formativas que promuevan el pensamiento crítico, el análisis ético y el ímpetu estudiantil. Desde esta mirada, la filosofía, los dilemas éticos y la gamificación se transforman en recursos complementarios para fortalecer los procesos de aprendizaje y contribuir a maximizar lo integral de los educandos.

Referentes Teóricos

La formación de estudiantes capaces de pensar de manera autónoma constituye uno de los rumbos prioritarios de la educación vigente. Más allá de la acumulación de datos, el proceso educativo se orienta hacia el análisis crítico de la realidad, la argumentación fundamentada y la comprensión del contexto en que viven los estudiantes.

En este sentido, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1983) plantea que las personas aprenden de manera duradera cuando logran relacionar los nuevos

conocimientos con lo que ya saben o han vivido. El aprendizaje adquiere sentido cuando los contenidos se conectan con experiencias, ideas o saberes previos, dejando de ser información aislada y memorizada. Esta teoría no opera de forma aislada; requiere organización pedagógica y actualización constante para desplegarse de manera adecuada (Moreira, 2017).

Desde otra perspectiva, Vygotsky (1978) planteó que el conocimiento se forja en interacción entre pares. El desarrollo intelectual surge cuando los individuos conversan, comparten ideas y trabajan juntos en un contexto social determinado. El lenguaje y la interacción social funcionan como mediadores del aprendizaje, lo que justifica la generación de espacios de debate y discusión en el aula. A partir de esta misma línea, Pimienta (2012) insiste en que las estrategias de enseñanza deben orientarse al desarrollo de habilidades complejas como el análisis, la argumentación y la toma de decisiones, superando los modelos de clase pasiva.

En el ámbito característico de la enseñanza filosófica, Lipman (1992) propone el modelo de comunidad de indagación, en el que el salón se convierte en un espacio dialógico donde los educandos plantean preguntas, escuchan otras opiniones y construyen argumentos de forma colectiva. Lo relevante no es la reproducción de teorías filosóficas, sino el desarrollo de una disposición reflexiva y crítica. Esta visión ha sido respaldada por la UNESCO (2017), que destaca el valor de la filosofía para formar ciudadanos capaces de cuestionar su entorno y participar en la vida democrática.

En consonancia con estos planteamientos, Caudillo (2023) sostiene que la filosofía no debería concebirse únicamente como una disciplina académica, sino también como una forma de reflexionar sobre la propia existencia. Tradiciones como la socrática o la estoica muestran que filosofar implica preguntarse quiénes somos, cómo vivimos y qué decisiones queremos tomar. Londoño y Rojas (2020) señalan, en la misma dirección, que la filosofía cumple un papel

relevante en la actualidad educativa, pues ayuda a formar personas capaces de analizar la realidad y buscar soluciones a sus problemas.

El análisis de dilemas éticos representa otro recurso valioso para estimular el pensamiento crítico. Cuando los estudiantes enfrentan situaciones donde deben decidir entre opciones morales, se ven obligados a reflexionar, argumentar y justificar sus posturas. Las ideas de Kant (2004) resultan pertinentes en este punto, pues sostenía que la educación debe contribuir al desarrollo moral de los individuos y a su capacidad de actuar con autonomía. En la misma línea, Habermas (1987) planteó que los acuerdos sociales se construyen a través de la argumentación racional; trasladado al aula, este principio convierte el debate en un instrumento de formación ética.

La capacidad de argumentar constituye una habilidad clave en el fortalecimiento del pensamiento crítico durante la educación media (Clavijo, 2010). Su evaluación puede apoyarse en rúbricas que permiten valorar la coherencia y fundamentación de las ideas expuestas, la calidad del diálogo con los argumentos de otros y la pertinencia de las posturas sostenidas (Guzmán et al., 2012). De este modo, la evaluación se convierte en una etapa formativa que orienta el aprendizaje.

En el contexto colombiano, el MEN (2010) señala que la enseñanza filosófica en la educación secundaria debe potenciar habilidades como la argumentación, el análisis crítico y la reflexión ética. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) enfatizan en competencias ciudadanas relacionadas con la participación social, el respeto y la convivencia. La Ley 115 (1994) establece que la educación debe impulsar la autonomía y el pensamiento crítico, mientras que la Ley 1098 (2006) garantiza el derecho de los estudiantes a procesos educativos que favorezcan su desarrollo intelectual, social y moral.

La gamificación ha adquirido relevancia creciente como estrategia didáctica. Incorporar elementos del juego como retos, niveles, recompensas o dinámicas colaborativas en los procesos educativos no equivale a «jugar por jugar», sino a aprovechar la motivación inherente al juego para fortalecer el aprendizaje (García-Casaus et al., 2021; Pimienta, 2012). Cuando se aplica de manera pertinente, la gamificación hace que las clases resulten más participativas y motivadoras.

La articulación de estas perspectivas teóricas permite concluir que el pensamiento crítico, la enseñanza filosófica, el análisis de dilemas éticos y estrategias didácticas como la gamificación son elementos complementarios en el proceso educativo. Cuando se integran en el aula, el aprendizaje deja de ser un proceso predecible y se erige como una experiencia donde los estudiantes reflexionan, cuestionan y construyen conocimientos de forma colectiva.

Referentes Técnicos

El desarrollo del pensamiento crítico en el salón de clases no emerge de forma espontánea; es el resultado de procesos pedagógicos, sociales y culturales que se articulan en la experiencia educativa. Esta investigación se apoyó en referentes provenientes de la pedagogía, la psicología del aprendizaje y la filosofía educativa, que permiten comprender cómo la enseñanza filosófica, el análisis de dilemas éticos y la gamificación pueden potenciar la reflexión crítica en los estudiantes.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) establece que los estudiantes aprenden de manera efectiva cuando relacionan los nuevos contenidos con sus experiencias previas. Desde esta perspectiva, promover el pensamiento crítico implica crear situaciones donde los estudiantes cuestionen, analicen y vinculen los contenidos con su realidad. Vygotsky (1978), por su parte, planteó que el aprendizaje se construye en interacción social: el lenguaje y el

diálogo funcionan como mediadores cognitivos que permiten construir conocimientos de manera colectiva, lo que justifica los espacios de debate y análisis en el aula.

En el ámbito de la enseñanza filosófica, Lipman (1992) plantea una metamorfosis del aula en una comunidad de indagación donde los estudiantes formulan preguntas, reflexionan sobre problemas y dialogan con sus compañeros. La filosofía en la educación no consiste únicamente en estudiar corrientes y autores, sino en aprender a pensar con mayor rigor y profundidad. A nivel internacional, la UNESCO (2017) ha publicado directrices operativas para integrar la filosofía como práctica de pensamiento crítico y ciudadanía democrática, recomendando el uso de metodologías participativas, el diálogo socrático y el análisis de casos morales. Esta investigación retoma dichas recomendaciones al estructurar las sesiones de gamificación como espacios de indagación colectiva y al seleccionar dilemas éticos que exigen tomar posición y justificarla.

Caudillo (2023) señala que la filosofía puede concebirse como una práctica vital que permite a las personas examinar sus decisiones y reflexionar sobre los valores que orientan su vida. Esta perspectiva conecta el pensamiento filosófico con la experiencia cotidiana, lo que otorga pertinencia al uso de dilemas éticos como herramienta pedagógica. Al enfrentarse a situaciones morales complejas, los estudiantes analizan consecuencias, consideran distintos puntos de vista y justifican sus posturas, lo que fortalece tanto la capacidad argumentativa como el juicio moral.

Habermas (1987) planteó que la comunicación basada en argumentos racionales permite construir acuerdos y comprender las posiciones de los demás. Trasladado al aula, este principio implica generar un entorno donde los estudiantes aprendan a dialogar y a construir conocimiento de forma colectiva. Kant (2004) aportó, por su parte, que uno de los rumbos centrales educativos

es madurar la autonomía intelectual, de modo que los individuos puedan actuar conforme a principios racionales y no simplemente por inercia o imposición.

En el campo de la didáctica, Pimienta (2012) destaca que los procesos de enseñanza-aprendizaje producen mayor efectividad cuando los estudiantes participan activamente, en lugar de limitarse a escuchar o memorizar. Las metodologías participativas y creativas facilitan la construcción de aprendizajes más profundos. La gamificación, que incorpora elementos del juego como retos, niveles y dinámicas colaborativas en los procesos educativos, aprovecha la motivación intrínseca asociada al juego para hacer las clases más dinámicas y significativas (García-Casaus et al., 2021).

El MEN (2010) establece que la enseñanza de la filosofía en la educación media debe fomentar el análisis crítico, el diálogo argumentativo y la reflexión ética. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) destacan la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con la participación y el compromiso ciudadano. La Ley 115 (1994) respalda la formación en autonomía y pensamiento crítico, mientras que la Ley 1098 (2006) garantiza el derecho de los estudiantes a procesos educativos que contribuyan a su desarrollo integral.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) ha desarrollado una guía para la incorporación del pensamiento crítico en proyectos educativos rurales, que propone estrategias concretas para trabajar la argumentación a partir de problemas cotidianos del alumnado, mediante dinámicas lúdicas y cooperativas. Esta investigación se apoya en dicha guía para justificar el uso de la gamificación en poblaciones con acceso limitado a recursos tecnológicos.

En síntesis, estos referentes técnicos permiten comprender que el pensamiento crítico en la escuela resulta de la interacción entre marcos pedagógicos, filosóficos y sociales. La filosofía,

el análisis de dilemas éticos y la gamificación pueden articularse para crear experiencias de aprendizaje significativas, en las que el salón se convierte en un entorno de reflexión y construcción colectiva del conocimiento.

Referentes Legales

El marco normativo de la educación colombiana establece los principios que deben guiar la formación de los educandos como personas, ciudadanos y pensadores críticos. Estas disposiciones dejan claro que la escuela no debe limitarse a transmitir información, sino contribuir al despertar integral de los educandos, incluida su capacidad para reflexionar, cuestionar e interpretar la realidad.

La Constitución Política de Colombia (1991) reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio social con función comunitaria. Bajo esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico en el aula resulta indispensable, pues permite que los estudiantes no solo reciban formación, sino que la analicen, cuestionen y utilicen para construir sus propias ideas.

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994) señaló que la educación debe permitir el despliegue del ser humano en sus dimensiones intelectual, moral, social, cultural y espiritual. Uno de sus propósitos es potenciar la capacidad analítica, reflexiva y crítica de los estudiantes, de modo que puedan comprender su realidad e involucrarse activamente en el replanteamiento social. Esta ley reconoce al estudiante como un sujeto capaz de pensar, argumentar y participar en la construcción del conocimiento, y propone que las instituciones promuevan metodologías pedagógicas participativas y dinámicas, entre las que pueden incluirse actividades lúdicas y dinámicas de gamificación.

El marco normativo también incluye la formación ética y ciudadana. La escuela debe contribuir a que los estudiantes desarrollen criterios para tomar decisiones responsables. En este

contexto, el análisis de dilemas éticos constituye una estrategia pedagógica valiosa, ya que invita a reflexionar sobre conflictos de valores y a argumentar posturas propias, lo que favorece el desarrollo del juicio moral y la disposición al diálogo.

La Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y establece que las instituciones educativas deben garantizar condiciones que promuevan su desarrollo integral. Esto incluye ambientes pedagógicos que estimulen el respeto, la participación y el crecimiento de sus competencias emocionales e intelectuales. Desde esta perspectiva, promover el pensamiento crítico en el aula no es solo una decisión pedagógica, sino también una garantía del derecho de los estudiantes a una educación que los prepare para participar en la sociedad.

Las orientaciones pedagógicas del MEN (2010) señalan que el área de filosofía en la educación media debe fomentar el diálogo reflexivo y argumentativo, así como la capacidad de analizar problemáticas desde distintas perspectivas. Esto implica que la filosofía no puede reducirse a la memorización de autores o corrientes, sino que debe construirse en un espacio de pregunta, reflexión y debate de la realidad.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) plantean que los estudiantes deben fortalecer habilidades relacionadas con el análisis de problemáticas sociales, la argumentación y el diálogo respetuoso. El aprendizaje no se limita a acumular información, sino que implica desarrollar capacidades para interpretar la realidad y participar activamente en su transformación.

La gamificación y el uso de dinámicas lúdicas han demostrado ser herramientas efectivas para fortalecer la participación, el ánimo y la comprensión de las temáticas. Integradas adecuadamente en el proceso educativo, estas metodologías ofrecen un soporte para propuestas pedagógicas orientadas al pensamiento crítico y a la filosofía como práctica educativa. Las leyes

115 de 1994 y 1098 de 2006 coinciden en la importancia de formar ciudadanos autónomos y reflexivos, en condiciones de intervenir de forma activa en la sociedad. Las orientaciones del MEN enfatizan en la necesidad de promover el diálogo, la argumentación y la comprensión reflexiva de la realidad.

Referentes Éticos

Todo proyecto de investigación pedagógica orientado al pensamiento crítico requiere asumir con claridad su dimensión ética. Esta no se reduce al cumplimiento de normas institucionales; implica, en cambio, comprometerse con la formación de sujetos capaces de reflexionar de manera autónoma, cuestionar su entorno y actuar con responsabilidad dentro de su comunidad.

En el contexto colombiano, este enfoque cuenta con respaldo normativo. La Ley General de Educación (Ley 115, 1994) establece que la educación debe contribuir a la formación integral de los ciudadanos, promoviendo valores, participación democrática y convivencia. El Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, 2006) insiste en que los procesos educativos deben garantizar el respeto y el bienestar de los estudiantes, de modo que cualquier estrategia pedagógica basada en debate, reflexión o juego debe promover el respeto mutuo y la participación consciente.

Desde la filosofía, Kant (2004) argumentó que la educación debe coadyuvar a los individuos a maximizar la habilidad de actuar conforme a principios racionales, y no simplemente por costumbre o imposición. La formación ética implica que los estudiantes comprendan por qué ciertas decisiones tienen consecuencias morales, y no solo que conozcan las normas. Por ello, la enseñanza de la filosofía ocupa un lugar central en la formación escolar: más

que memorizar teorías, la filosofía puede convertirse en un espacio de diálogo, argumentación y cuestionamiento de ideas.

Lipman (1992) propone concebir el aula como una comunidad de indagación donde estudiantes y docentes reflexionan juntos, formulan preguntas y construyen conocimiento a través del diálogo. Bajo ese prisma, la filosofía pasa de ser una asignatura de contenidos para convertirse en una práctica de pensamiento. Caudillo (2023) añade que la filosofía, inspirada en tradiciones como el pensamiento socrático, el cinismo o el estoicismo, invita a cuestionarse de forma permanente sobre las decisiones y los valores que orientan la vida.

El pensamiento crítico, concebido como la habilidad de analizar información, evaluar razones y adoptar decisiones de carácter reflexivo (Pimienta, 2012), constituye un objetivo fundamental en la formación filosófica. Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje se edifica en la interacción de pares: la conversación, el intercambio de opiniones y la discusión permiten desarrollar conocimientos más profundos. En esta dirección, las actividades que involucran debate y análisis de situaciones reales son especialmente valiosas en el aula.

El análisis de dilemas éticos es una estrategia pertinente en este marco. Ante situaciones sin una única respuesta correcta, los educandos se ven en la obligación de pensar, justificar sus posturas y escuchar los argumentos de otros. Estos ejercicios fortalecen la reflexión moral y el respeto por la pluralidad de ideas. La gamificación, por su parte, puede ser un recurso éticamente válido cuando se aplica de manera responsable, promoviendo valores como la cooperación, el respeto y la participación equitativa, sin reducir el aprendizaje a una competencia trivial.

El MEN (2010) resalta que la filosofía en la educación media debe promover la argumentación, la interpretación y la reflexión sobre problemas humanos de relevancia. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016) enfatizan en la formación de competencias

ciudadanas vinculadas al reconocimiento de lo diverso y la resolución pacífica de conflictos. La UNESCO (2017) ha señalado, además, que la enseñanza filosófica fortalece sociedades más democráticas al promover el diálogo, el pensamiento libre y la capacidad de cuestionar estructuras establecidas.

Desde una perspectiva ética de la investigación, este proyecto garantizó el respeto por la dignidad e identidad de los participantes. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos, sin exponer datos personales ni identificar individualmente a los estudiantes en los registros. El proceso investigativo estuvo orientado por principios de beneficencia, confidencialidad y respeto a la autonomía de los participantes, en coherencia con las disposiciones de la Ley 1098 (2006) y los lineamientos éticos de la investigación educativa.

En definitiva, los referentes éticos de esta investigación se articulan con sus fundamentos pedagógicos y filosóficos: el despertar crítico en el aula no es solo una meta académica, sino también una apuesta ética por formar personas capaces de pensar, cuestionar y actuar con responsabilidad en su entorno social.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

Este estudio se inscribe en un paradigma cualitativo con un componente experimental. El enfoque cualitativo privilegia la comprensión situada de los procesos educativos, considerando las perspectivas de los participantes, los significados que atribuyen a sus prácticas y las dinámicas formativas que subyacen a los fenómenos estudiados, en contraste con estrategias basadas exclusivamente en la cuantificación de variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Esta perspectiva resulta adecuada para los propósitos de la investigación, dado que el problema central desinterés hacia la filosofía, dificultades en la argumentación y desconexión entre contenidos curriculares y contexto local no puede abordarse cabalmente con instrumentos numéricos aislados. Se requiere, en cambio, una asimilación robusta de las perspectivas y los procesos de cambio de los estudiantes del grado 10°-A.

El componente experimental se manifiesta en la manipulación deliberada de una variable mediacional: un sistema de gamificación articulado con dilemas éticos extraídos del contexto cercano de los estudiantes. A partir de esta intervención, se realiza un seguimiento de sus repercusiones sobre el desarrollo del pensamiento crítico y la competencia argumentativa. Se trata de un diseño preexperimental implementado en el contexto natural del aula, en el que se contrastan las mediciones hechas antes y después del proceso pedagógico.

En cuanto a la tipología del estudio, se seleccionó la Investigación-Acción Pedagógica (IAP). Este enfoque no busca solo describir la realidad educativa, antes bien busca intervenir activamente para transformarla. La IAP opera mediante una espiral continua que integra fases de diagnóstico reflexivo, acción planificada, análisis crítico y reajuste de las prácticas docentes (Restrepo, 2004). Su pertinencia en este caso radica en la detección de dificultades concretas baja

motivación, argumentación débil y desarticulación curricular que exigen una respuesta transformadora por parte del docente-investigador.

El proceso metodológico se organizó en tres fases secuenciales.

Fase diagnóstica inicial: indagación sobre las percepciones, intereses y niveles previos de competencia argumentativa mediante observación participante, conversatorios grupales y entrevistas semiestructuradas.

Fase de intervención experimental: aplicación de cuatro encuentros formativos sustentados en dinámicas lúdico-argumentativas y dilemas morales propios del municipio de Chimichagua.

Fase de evaluación final: contrastar niveles alcanzados en pensamiento crítico y competencia argumentativa mediante entrevistas de cierre, un debate colectivo en mesa redonda y cuestionarios de preguntas abiertas.

Este diseño posibilita atribuir, con un grado razonable de validez interna, las transformaciones observadas a la variable mediacional implementada.

Unidad de Análisis

Este estudio se centró en los educandos del grado 10°-A de la Institución Educativa La Inmaculada: jóvenes de entre 15 y 17 años, en su mayoría pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2. Su vida está marcada por la riqueza cultural del territorio anfibio de Chimichagua, aunque también por las limitaciones económicas del entorno. El grupo evidencia facilidad para el diálogo y la expresión oral, características que representan un punto de partida favorable para el trabajo filosófico participativo.

Técnicas para la Recolección de Datos

Para recolectar la información se combinaron diferentes técnicas, dado que el análisis de procesos como el pensamiento crítico requiere múltiples perspectivas de observación (Cerrón Rojas, 2019; Montes del Castillo & Montes Martínez, 2014).

En la fase diagnóstica se recurrió a la observación directa, que permitió identificar aspectos no siempre verbalizables: quién tomaba la iniciativa para hablar, cómo reaccionaban los estudiantes ante propuestas distintas a la clase habitual. Se complementó con un diario de campo, conversatorios grupales y entrevistas semiestructuradas orientadas a profundizar en casos particulares.

Durante la implementación, la observación se enfocó en la interacción entre los estudiantes al resolver los dilemas. Los diarios reflexivos individuales permitieron que cada estudiante registrara su proceso de pensamiento. Algunas sesiones se grabaron en audio para revisar aspectos relevantes con mayor detalle.

Al finalizar, se aplicaron entrevistas de cierre, una mesa redonda de conclusiones y cuestionarios abiertos. Estos instrumentos permitieron obtener una visión integrada de los cambios producidos durante el proceso.

Categorías para el Análisis de Datos

Para estructurar y darle sentido a la información recolectada se fijaron cinco categorías de análisis, construidas a partir de los objetivos de la investigación y los referentes teóricos (Cerrón Rojas, 2019).

Compromiso Cognitivo y Participación Activa. Grado de participación de los educandos en las actividades, considerando no solo la frecuencia de participación sino también

su calidad: propuesta de ideas, concentración en el proceso y disposición para resolver discrepancias con los compañeros.

Estructuración de la Argumentación. Forma en que los estudiantes organizan sus ideas: claridad, uso de ejemplos o justificaciones, coherencia lógica y capacidad de responder a los argumentos de otros a partir de lo que se les refuta.

Abordaje de Dilemas Éticos. Capacidad para identificar el conflicto presente en cada dilema, proponer alternativas de solución, fundamentar la postura adoptada y considerar las consecuencias de las opciones disponibles.

Autonomía en la Reflexión y Construcción de Postura. Capacidad de los estudiantes para sostener y defender ideas propias sin depender del docente, cambiar de posición ante argumentos más sólidos y expresarse con seguridad ante el grupo.

Vinculación del Saber Filosófico con el Contexto. Capacidad de los estudiantes para conectar los conceptos filosóficos trabajados en clase con su entorno cotidiano en Chimichagua, usar ejemplos del territorio para ilustrar ideas abstractas y proponer reflexiones orientadas a su comunidad.

Resultados

Acercamiento de la Población a la Variable

Durante la fase inicial se emplearon observación directa, conversatorios grupales y entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de explorar la relación de los educandos del grado 10°-A con la filosofía, su nivel de motivación y su competencia argumentativa previa. Del proceso de indagación se identificaron tres características predominantes.

En primer lugar, se observó una percepción desfavorable hacia la filosofía. El 90% de los estudiantes afirmaron percibir la asignatura como un saber abstracto, descontextualizado y de escasa utilidad práctica. Expresiones como «eso es solo teoría», «no tiene aplicación en lo que vivimos» o «son ideas de personas de otras épocas» fueron recurrentes, y se reflejaron en una participación mayoritariamente pasiva en el aula.

En segundo lugar, se identificaron debilidades en la construcción argumentativa. Al justificar sus opiniones durante los conversatorios, los estudiantes solían recurrir a expresiones escuetas y poco elaboradas: «no sabría decir», «lo siento así» o «porque me parece». Por ejemplo, ante una pregunta sobre el cuidado de la Ciénaga de Zapatos, un joven respondió: «hay que cuidarla, aunque no tengo claras las razones». Se evidenció, además, dificultad para articular razones de forma coherente y para sostener puntos de vista con fundamentos filosóficos.

En tercer lugar, los estudiantes manifestaron interés por metodologías lúdicas. Pese al rechazo hacia la enseñanza tradicional de la filosofía, expresaron entusiasmo por dinámicas con juego, retos o sistemas de puntuación. Comentarios como «me gustaría que las clases fueran más amenas» o «algo parecido a los videojuegos» fueron frecuentes, lo que confirmó que la gamificación podía constituir una vía pertinente para mediar el aprendizaje.

El acercamiento inicial permitió identificar necesidades del currículo habitual de filosofía y reconocer oportunidades de mejora en la planificación de una mediación pedagógica basada en herramientas lúdicas que integraran dilemas éticos extraídos del entorno sociocultural de los estudiantes.

Experimentación

Una vez caracterizada la situación de partida, se realizaron cuatro sesiones de intervención en el aula, diseñadas con base en componentes de gamificación puntuaciones, misiones, distintivos simbólicos y dilemas éticos vinculados a problemáticas reales del municipio de Chimichagua. Las actividades diseñadas fueron: «La travesía del pensador» (simulación de roles filosóficos), «La encrucijada de la ciénaga» (dilema ambiental sobre la pesca artesanal), «El foro ciudadano» (debate estructurado con asignación de posturas) y «El tesoro de las ideas» (cierre colaborativo con reconocimientos grupales).

De la implementación se observaron cambios en tres aspectos.

En primer lugar, se detectó un incremento de la participación activa. Desde la primera sesión se registró una transformación en el clima del aula: las intervenciones voluntarias aumentaron, los estudiantes comenzaron a plantearse preguntas entre sí y a responder a los argumentos de sus compañeros. En «La encrucijada de la ciénaga», la discusión en torno a la pregunta «¿Es aceptable restringir la pesca artesanal para proteger el ecosistema, aunque ello ponga en riesgo el sustento de numerosas familias?» generó intervenciones en las que los jóvenes utilizaron nociones como equidad, interés colectivo y obligación moral para fundamentar sus posturas.

En segundo lugar, se observó una mejora en la calidad argumentativa. Las opiniones inicialmente espontáneas y poco fundamentadas dieron paso a intervenciones estructuradas, en

las que los estudiantes incorporaban ejemplos de su entorno y, en ocasiones, anticipaban posibles objeciones. En «El foro ciudadano», un participante expresó: «No creo que prohibir la pesca sea la solución, porque muchas familias dependen de esa actividad. Sin embargo, tampoco podemos ignorar la contaminación. Una alternativa sería organizar jornadas comunitarias de limpieza y promover métodos de pesca que no dañen el entorno».

En tercer lugar, los diarios reflexivos recogieron reacciones positivas hacia la metodología. Un estudiante escribió: «Nunca había pensado que la filosofía pudiera servir para analizar lo que ocurre en nuestra ciénaga. Me di cuenta de que los problemas no tienen respuestas sencillas y que es necesario escuchar a los demás antes de decidir». Otro señaló: «Durante el debate me tocó defender una postura diferente a la mía. Eso me ayudó a comprender las razones de quienes piensan distinto». Estos testimonios indican una reorientación en la manera de aproximarse al pensamiento filosófico.

En conjunto, los resultados de esta fase indican que la mediación basada en gamificación y dilemas éticos contextualizados incrementó el interés de los estudiantes, favoreció la reflexión filosófica y mejoró la capacidad argumentativa de los participantes.

Identificación de Variaciones

La comparación entre el desempeño inicial y el observado tras la implementación permitió identificar cambios en tres dimensiones: la percepción hacia la filosofía, la forma de argumentar y la capacidad de vincular lo aprendido con la vida real.

En cuanto a la percepción de la filosofía, la transformación fue notoria. Las ideas negativas iniciales que la asignatura era aburrida, difícil o inútil cedieron paso a valoraciones más favorables. En las entrevistas de cierre, expresiones como «la filosofía no es tan aburrida como pensaba» y «ahora entiendo que sirve para pensar mejor las cosas de la vida» se

escucharon con frecuencia. Un estudiante indicó: «yo antes decía que filosofía no servía para nada, pero después de lo que hicimos, me di cuenta de que todo el tiempo estamos filosofando sin saberlo».

En la argumentación también se registró una evolución. Los estudiantes pasaron de emitir opiniones sueltas a justificar sus posiciones con razones más elaboradas, con ejemplos del entorno y usando conceptos filosóficos. En la mesa redonda de cierre, al discutir un dilema sobre justicia social en el municipio, un estudiante planteó: «yo pienso que no es justo que los que tienen más poder económico decidan por todos, porque eso va en contra del bien común, que es algo que vimos en filosofía. La comunidad debería tener voz y voto en lo que afecta a todos».

En cuanto a la autonomía reflexiva, los registros mostraron avances. Al inicio era necesaria la mediación docente constante para que los estudiantes elaboraran sus ideas. Al final se observó mayor seguridad al hablar y al sostener posturas propias. En una de las últimas sesiones, una estudiante con escasa participación inicial tomó la palabra para cuestionar una opinión generalizada: «no estoy de acuerdo con que todo está perdido. Sí hay problemas, pero también hay gente que está trabajando por cambiar las cosas. Yo creo que nosotros, desde la escuela, también podemos hacer algo».

Respecto a la conexión entre la filosofía y la vida real, los estudiantes lograron vincular los contenidos trabajados en clase con situaciones de su entorno. En los cuestionarios finales, la mayoría empleó ejemplos concretos de Chimichagua al reflexionar sobre temas como justicia, responsabilidad ambiental o convivencia. Un estudiante expresó: «la filosofía me ayudó a ver la ciénaga de otra forma. Antes solo pensaba en que podía pescar allí, ahora también pienso en cómo cuidarla para que siga dando vida». Cabe señalar que estas transformaciones no se produjeron de manera uniforme en todos los estudiantes.

No obstante, se identificó una tendencia general hacia una mayor apertura frente a la filosofía, mayor participación y disposición reflexiva. Los resultados sustentan que la estrategia implementada incidió de manera favorable en el pensamiento crítico y en la competencia argumentativa, objetivos centrales de este trabajo.

La Tabla 1 presenta una síntesis de los principales logros del proceso.

Tabla 1

Síntesis de los principales logros del proceso

Logro	Descripción del cambio	Evidencia comparativa
1. Resignificación de la filosofía	Los educandos transitaron de rechazar el área a reconocer su utilidad para examinar problemas del entorno.	Inicio: «eso no sirve para nada acá en el pueblo». Cierre: «ahora veo que la filosofía tiene sentido para entender lo que pasa aquí».
2. Fortalecimiento argumentativo	Se pasó de justificaciones vagas a estructuradas, con razones explícitas, ejemplos contextuales y uso de conceptos filosóficos.	Inicio: respuestas breves sin sustento. En la mesa redonda: «No es justo que las decisiones importantes las tomen solo quienes tienen más recursos, porque eso contradice el bien común».
3. Autonomía reflexiva	Los educandos redujeron la mediación docente y mostraron mayor seguridad al hablar y disentir de forma respetuosa.	Un educando con baja participación inicial expresó al cierre: «No comparto la idea de que todo está perdido. Nosotros, desde la escuela, podemos impulsar cambios».
4. Anclaje filosófico en el territorio	Lograron vincular contenidos filosóficos con su vida en Chimichagua, empleando referentes concretos para ilustrar nociones abstractas.	Un estudiante escribió: «La filosofía me enseñó a mirar la ciénaga de otra manera: antes solo pensaba en pescar, ahora también pienso en cómo protegerla».

Nota. La tabla sintetiza los cambios observados entre la fase diagnóstica y la evaluación final, con base en registros de observación, diarios reflexivos y entrevistas de cierre.

Análisis y Discusión

Los hallazgos reportados dan cuenta de cambios en la relación que los estudiantes del grado 10°-A establecen con la filosofía, en su competencia argumentativa y en su capacidad para conectar la reflexión filosófica con las dinámicas del municipio de Chimichagua. A continuación se analizan estos resultados a la luz de los referentes teóricos que fundamentaron el estudio.

La fase inicial evidenció una brecha entre el currículo de filosofía y el contexto cultural de los estudiantes. La enseñanza centrada en la memorización de contenidos desarticulados de la realidad producía desinterés y una valoración negativa de la disciplina. Un hallazgo no anticipado fue el marcado entusiasmo de los jóvenes por actividades con elementos lúdicos, lo que confirmó la idoneidad de la gamificación como variable de mediación: la atracción por el juego actuó como un mecanismo que redujo la resistencia inicial hacia el trabajo filosófico.

A lo largo de las sesiones, la gamificación facilitó el tránsito desde una actitud pasiva hacia una participación sostenida. Los componentes del juego no solo incrementaron la motivación extrínseca, sino que propiciaron el surgimiento de una motivación orientada al cuestionamiento ético. En consonancia con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), los dilemas éticos funcionaron como andamiajes cognitivos que profundizaron el nivel reflexivo de los estudiantes. Paralelamente, se constató la presencia de aprendizaje significativo en los términos propuestos por Ausubel (1983): los conceptos filosóficos de justicia, bien común y responsabilidad se anclaron en experiencias previas de los jóvenes, como el sustento familiar derivado de la pesca o la protección del territorio.

La comparación entre registros iniciales y finales permitió identificar cuatro modificaciones sustanciales. Primera, la representación de la filosofía se resignificó, pasando de una visión negativa a una valoración positiva como herramienta para comprender conflictos

reales. Segunda, las opiniones sin fundamento fueron sustituidas por argumentos estructurados con razones explícitas, referencias contextuales y conceptos filosóficos. Tercera, los estudiantes desarrollaron mayor autonomía reflexiva: defendieron sus posturas con mayor seguridad y requirieron menos acompañamiento docente. Cuarta, lograron vincular el saber filosófico con su territorio, usando la Ciénaga de Zapatosa, la pesca artesanal y las desigualdades económicas como situaciones de referencia para el análisis ético.

Estos resultados convergen con los de Clavijo (2010), quien demostró que la argumentación en el bachillerato mejora cuando los estudiantes discuten problemáticas genuinas de su entorno. Guardan coincidencia, también, con los reportes de García-Casaus et al. (2021) sobre el efecto motivador de la gamificación en contextos educativos vulnerables. Se identifica, sin embargo, una diferencia relevante: mientras numerosos estudios destacan el uso de plataformas digitales, esta investigación alcanzó resultados comparables mediante dinámicas analógicas y de bajo costo. Esto sugiere que la eficacia de la estrategia no reside en la complejidad tecnológica, sino en la pertinencia cultural y en el diseño pedagógico contextualizado.

El estudio presenta cuatro limitaciones principales. El tamaño reducido de la muestra un solo grupo de 28 estudiantes impide extrapolar los resultados a otros contextos. La brevedad de la intervención cuatro sesiones es insuficiente para evaluar la permanencia de los cambios en el tiempo. La inexistencia de un grupo de control impide adjudicar las transformaciones exclusivamente a la variable implementada, ya que otros factores madurez natural, influencia de otras asignaturas, dinámicas familiares pudieron haber incidido. Por último, la evaluación de la argumentación se apoyó principalmente en observaciones y diarios reflexivos, sin recurrir a rúbricas externas validadas.

Los hallazgos ofrecen orientaciones aplicables para la institución y para docentes de filosofía en contextos rurales. Primero, es viable enseñar filosofía mediante dilemas éticos extraídos de la cotidianidad pesca, cuidado del ecosistema, equidad, lo que convierte el aula en un espacio de análisis comunitario. Segundo, la gamificación de bajo costo puede integrarse al plan de área sin inversiones tecnológicas, mediante juegos de roles, tribunales simbólicos o misiones colaborativas. Tercero, se recomienda articular estos ejercicios con proyectos ambientales institucionales, como mesas de diálogo sobre el futuro de la Ciénaga de Zapatosa, lo que fortalece el vínculo entre el aprendizaje filosófico y la participación social.

Del análisis emergen nuevas preguntas para investigaciones futuras: ¿cómo diseñar secuencias didácticas de mayor duración que sostengan el efecto motivador de la gamificación sin generar fatiga? ¿De qué manera la participación de líderes comunitarios o pescadores en los debates enriquecería la reflexión ética? ¿Qué diferencias se observarían al aplicar la misma estrategia en grados superiores o en otras áreas como ciencias sociales? Estudios posteriores podrían adoptar un enfoque de investigación-acción participativa, involucrando a los estudiantes en la elaboración de los dilemas éticos, y evaluar el impacto a mediano plazo mediante entrevistas de seguimiento y análisis de portafolios argumentativos.

Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos confirman que la puesta en marcha de estrategias didácticas basadas en gamificación y dilemas éticos contextualizados contribuyó al fortalecimiento del pensamiento crítico y la competencia argumentativa de los educandos del grado 10°-A de la Institución Educativa La Inmaculada. Se evidenció una transición desde la percepción de la filosofía como una asignatura abstracta y poco útil hacia el reconocimiento de su pertinencia para analizar problemas del entorno, como el cuidado de la Ciénaga de Zapatos y las tensiones socioeconómicas asociadas a la pesca artesanal. De este modo, la pregunta de investigación encuentra una respuesta fundamentada en los datos recogidos.

La movilización del pensamiento crítico y de la capacidad argumentativa se evidenció en tres dimensiones concretas: (a) los estudiantes pasaron de opiniones espontáneas y poco fundamentadas a intervenciones con razones explícitas y ejemplos del contexto; (b) incorporaron voluntariamente conceptos filosóficos como justicia, bien común y responsabilidad colectiva en sus debates; y (c) mostraron mayor autonomía reflexiva, defendiendo posturas propias y discrepando de sus pares de forma argumentada. Estos avances fueron documentados mediante la comparación entre los registros iniciales observaciones y conversatorios y los instrumentos de cierre: entrevistas, mesa redonda y cuestionarios abiertos.

Entre los logros más relevantes se encuentran: el aumento de la participación voluntaria, la reducción del temor a expresarse en público, la emergencia de debates espontáneos y la capacidad de vincular el saber filosófico con problemáticas territoriales. Se identificaron también aspectos que requieren ajuste: algunos estudiantes con perfil introvertido necesitaron estímulos adicionales para integrarse plenamente, y en ciertos dilemas el tiempo disponible resultó insuficiente para explorar todas las dimensiones del conflicto.

Los resultados de este estudio aportan dos contribuciones novedosas para contextos rurales colombianos. Primero, demuestran que la gamificación sin dispositivos electrónicos puede ser igualmente efectiva que la mediada por tecnología, siempre que esté culturalmente situada. Segundo, evidencian que los dilemas éticos contruidos a partir de relatos de pescadores, comerciantes y líderes comunitarios poseen un poder de anclaje identitario superior al de los casos hipotéticos tomados de manuales. El uso de diarios reflexivos y debates orales como instrumentos de evaluación resultó pertinente para capturar procesos argumentativos en poblaciones con conectividad limitada.

Con base en los hallazgos, se recomienda al equipo docente de la Institución Educativa La Inmaculada incorporar al menos dos microproyectos anuales en los que los estudiantes diseñen sus propios dilemas éticos a partir de conflictos reales del municipio: el manejo de residuos sólidos en la ciénaga, el acceso desigual a servicios de salud o las tensiones entre la tradición pesquera y el turismo. Asimismo, se sugiere implementar un sistema simbólico de reconocimiento por argumentos bien sustentados, utilizando materiales de bajo costo como diplomas e insignias de cartulina, articulado con la semana cultural de la institución o con ferias de emprendimiento social.

Se recomienda ampliar el alcance del estudio mediante las siguientes líneas de investigación: (a) extender la intervención a seis meses con mediciones mensuales que permitan trazar curvas de avance individual; (b) incorporar un grupo paralelo con enseñanza tradicional de filosofía, para aislar con mayor precisión el efecto de las variables; (c) emplear rúbricas de argumentación validadas por evaluadores externos y entrevistas en profundidad con familias; y (d) explorar la creación colaborativa de un «código ético del pescador artesanal» escrito por los

estudiantes y socializado en asambleas comunitarias, que vincule el aprendizaje filosófico con la transformación del territorio.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Caudillo, J. (2023). *La filosofía como experiencia vital: elementos socráticos, cínicos y estoicos*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586519144.02>
- Cerrón Rojas, W. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación cualitativa*. Editorial Universitaria.
- Clavijo Castillo, R. G. (2010). *Habilidades de pensamiento crítico en el bachillerato: la capacidad argumentativa*. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/2d033b80-3ad2-4d7b-ba22-eca3a79e9db3>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006*. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- Guzmán Cedillo, Y. I., Flores Macías, R. D. C., & Tirado Segura, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez, Trad.). Taurus.

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Kant, I. (2004). *Pedagogía* (M. Akal, Ed.). Akal Universitaria.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Londoño, C. A., & Rojas, J. A. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10483>
- Meza, L. G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: implicaciones para la educación superior. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.18845/rdmei.v10i1.1975>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): ciencias sociales y competencias ciudadanas*. Panamericana Formas e Impresos.
- Montes del Castillo, A., & Montes Martínez, A. (2014). *Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Dykinson.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), Artículo e29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

Apéndices

Apéndice A

Muestras de Investigación

[Evidencias Proyecto de Investigación - Felipe Arturo Solano Daza](#)