



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Investigación y
Desarrollo Tecnológico Educativo**



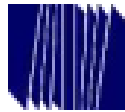
**LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: UNA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autora: Madera, Maira Chamorro

Tutora: Dra. Marta De Sousa

Caracas, febrero 2026



N°20260134-57-660

ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 05 de febrero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada **La experiencia vivida de la gamificación en la práctica pedagógica: una comprensión fenomenológica del pensamiento crítico en la Educación Básica Primaria**, presentada por el (la) ciudadano: **Maira Asalia Chamorro Madera**, titular del pasaporte N° **BA320812** del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobado**.*

OBSERVACIONES:

Promover la gamificación en los docentes dentro de su contexto de acción.



Dra. Marta De Sousa
C.I. N.° V-12911573
(Tutora)



Dra. Ileana Múndez
C.I. N.° V-10.115.529



Dra. Vally Esteves
C.I. N.° V-11.204.758



Dra. Yudika Jacque
C.I. N° 1127622985



Dr. Manuel Reyes
C.I. N.° V-4.277.506

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



2-026013-457660



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260134-57-660

**LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: UNA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.**

POR: Maira Asalia Chamorro Madera
Pas. N° BA320812

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los cinco (05) días del mes de febrero de 2026.



Dra. María De Sousa
C.I. N.° V-12911573
(Tutora)



Dra. Izaida Múndez
C.I. N.° V-10.115.529



Dra. Vally Esteves
C.I. N.° V-11.204.758



Dra. Vasilika Jarque
C.I. N° 1127622585



Dr. Manuel Reyes
C.I. N.° V-4.277.506

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Posgrado del Instituto Pedagógico de
Caracas, bajo el N° de Control:



2 026013 457660

DEDICATORIA

*A mi amado esposo **Adel Ramos**, mi compañero de vida y mi mayor respaldo. Gracias por tu amor incondicional, por tu infinita paciencia y por estar siempre a mi lado en cada etapa de este camino. Tu fe en mí, tus palabras de aliento y tu apoyo inquebrantable han sido fundamentales para alcanzar esta meta.*

*A mis amados hijos: **Adolfo Andrés**, gracias por creer en mí desde el comienzo, por estar siempre atento y por tu apoyo incondicional. Tu confianza en mis capacidades ha sido una fuente constante de motivación y un regalo invaluable en cada etapa de este recorrido. **Adel Ángel**, mi más sincero agradecimiento por ser mi acompañante y mi guía en el mundo de la tecnología. Tu paciencia, dedicación y conocimientos han sido de gran ayuda, y valoro enormemente todo lo que has hecho por mí en este proceso de formación.*

RECONOCIMIENTO

En primer lugar, deseo expresar mi más profunda gratitud a Dios, quien ha sido la luz en mi camino y la fuente inagotable de mi fortaleza. Sus bendiciones han acompañado cada etapa de este recorrido, y su amor eterno me ha sostenido con fidelidad.

A mi fiel compañero, el Espíritu Santo, gracias por guiarme con sabiduría y llenarme de paz en los momentos más difíciles.

Extiendo mi agradecimiento a todos los docentes de la Universidad UPEL, en especial a la doctora Marta De Sousa, quien me orientó con compromiso y dedicación en este trabajo investigativo.

A Ricardo Fuentes, de POLINORTE, gracias por brindarme la valiosa oportunidad de formar parte de este programa de doctorado.

A los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de las instituciones participantes, les agradezco sinceramente por su colaboración y por compartir la información necesaria para el desarrollo de esta investigación.

Gracias.

“El Señor es bueno; es un refugio en tiempos de angustia. Protege a los que en Él confían.” Nahúm 1:7

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	13
MOMENTO I	17
ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	17
Contexto Problemático.....	17
Propósitos de la Investigación	23
Propósito General.....	23
Propósitos Específicos	23
Justificación e importancia.....	24
MOMENTO II	28
HORIZONTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES QUE ILUMINAN EL FENÓMENO	28
Estudios previos a la Investigación	28
Internacionales	28
Nacionales.....	31
Teorías a priori	33
Teoría de la gamificación en el campo de la educación	33
Teorías del aprendizaje que dialogan con la gamificación.....	37
Teoría del Aprendizaje Significativo	37
Teoría del Desarrollo Cognitivo	38
Teoría Sociocultural del Aprendizaje	40
Pedagogía Crítica.....	42
Teorías a posteriori	43
La gamificación como mediación hermenéutica del pensamiento crítico	43
El pensamiento crítico como experiencia formativa situada	45
El docente como sujeto interpretante y mediador de sentido	47
La evaluación como coherencia ética del proceso formativo	49
La creatividad docente como fuerza transformadora de la práctica educativa	51
Fundamentación legal para esta investigación	53

Sustento bioético	55
MOMENTO III	57
RUTA METODOLOGICA.....	57
Enfoque	57
Paradigma	58
Tipo de investigación	61
Proceso metodológico	62
Informantes Claves	66
Técnicas e instrumentos	68
Método para interpretación de la información	69
Criterios de rigor de la investigación cualitativa.....	71
MOMENTO IV	73
COMPRENDER LA EXPERIENCIA DOCENTE: UNA LECTURA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA GAMIFICACIÓN	73
Descripción del instrumento	74
Preconcepciones del investigador.....	75
Recoger la experiencia vivida	77
Unidades de significado y transformación lingüística	88
Reducción eidética	102
Reducción heurística	107
MOMENTO V	114
REDACCIÓN DEL TEXTO FENOMENOLÓGICO	114
El pensamiento crítico como reto formativo en la escuela.....	119
La gamificación como estrategia motivadora pero poco comprendida	121
Categoría 3: La mediación pedagógica desde la creatividad docente	124
Evaluación tradicional vs. pensamiento crítico	128
El compromiso docente como motor del cambio	130
Puente hermenéutico hacia el Momento VI: de los hallazgos a la construcción de las aproximaciones teóricas	133
MOMENTO VI	135
APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU SENTIDO EN EL	

PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	135
Presentación.....	135
Principios orientadores desde las voces de los actores	137
El pensamiento crítico como experiencia formativa transversal	138
La gamificación como mediación pedagógica con intención formativa	138
La mediación docente como experiencia reflexiva y creativa.....	139
El aprendizaje como experiencia situada y significativa.....	139
Orientaciones comprensivas para una escuela gamificada con pensamiento crítico.....	141
Fundamentación Teórica.....	143
La experiencia de aprender como construcción de sentido	143
La mediación social y dialógica del aprendizaje.....	145
La gamificación como experiencia pedagógica significativa	146
El pensamiento crítico como experiencia ética y formativa	147
Percepciones individuales	148
Componentes estructurales de la escuela gamificada y crítica	150
Componente epistémico	151
Componente ontológico.....	152
Componente axiológico	153
Componente teleológico	154
Componente metódico.....	154
Componente evaluativo	157
Síntesis interpretativa de las aproximaciones teóricas	158
Socialización.....	159
MOMENTO VII.....	166
REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	166
Conclusiones	166
Recomendaciones	170
REFERENCIAS	174
ANEXOS.....	180

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Itinerario metodológico de comprensión fenomenológica.....	65
Tabla 2 Identificación de los participantes	68
Tabla 3 Anécdota del docente 1 de la I.E. Madre Bernarda sede principal Madre Bernarda	80
Tabla 4 Anécdota del docente 2 de la I.E. Madre Bernarda sede Nuestra Señora de Lourdes	81
Tabla 5 Anécdota del docente 3 de la I.E. Madre Bernarda sede María Montessori	82
Tabla 6 Anécdota del docente 4 de la I.E. Mimbres Centro sede Los Algodones ...	83
Tabla 7 Anécdota del docente 5 de la I.E. Mimbres Centro sede Las Palomas	84
Tabla 8 Anécdota del docente 6 de la I.E. San José de Laguneta sede La Barra de Belén.....	85
Tabla 9 Anécdota del docente 7 de la I.E. San José de Laguneta sede La Barra de Belén.....	86
Tabla 10 Anécdota del docente 8 de la I.E. I.E. San José de Laguneta sede Campo Bonito	87
Tabla 11 Anécdota del docente 9 de la I.E. I.E. San José de Laguneta sede Campo Bonito.....	87
Tabla 12 Unidades de significado y transformación lingüística – E1.....	90
Tabla 13 Unidades de significado y transformación lingüística – E2.....	91
Tabla 14 Unidades de significado y transformación lingüística – E3.....	92
Tabla 15 Unidades de significado y transformación lingüística – E4.....	93
Tabla 16 Unidades de significado y transformación lingüística – E5.....	94
Tabla 17 Unidades de significado y transformación lingüística – E6.....	95
Tabla 18 Unidades de significado y transformación lingüística – E7	96
Tabla 19 Unidades de significado y transformación lingüística – E8.....	97
Tabla 20 Unidades de significado y transformación lingüística – E9.....	99

Tabla 22 Reducción eidética de la anécdota del Docente 1 (E1)	102
Tabla 23 Reducción eidética de la anécdota del Docente 2 (E2)	103
Tabla 24 Reducción eidética de la anécdota del Docente 3 (E3)	103
Tabla 25 Reducción eidética de la anécdota del Docente 4 (E4)	104
Tabla 26 Reducción eidética de la anécdota del Docente 5 (E5)	104
Tabla 27 Reducción eidética de la anécdota del Docente 6 (E6)	105
Tabla 28 Reducción eidética de la anécdota del Docente 7 (E7)	105
Tabla 29 Reducción eidética de la anécdota del Docente 8 (E8)	106
Tabla 30 Reducción eidética de la anécdota del Docente 9 (E9)	106
Tabla 31 Reducción heurística de la anécdota del Docente 1 (E1)	107
Tabla 32 Reducción heurística de la anécdota del Docente 2 (E2)	108
Tabla 33 Reducción heurística de la anécdota del Docente 3 (E3)	109
Tabla 34 Reducción heurística de la anécdota del Docente 4 (E4)	109
Tabla 35 Reducción heurística de la anécdota del Docente 5 (E5)	110
Tabla 36 Reducción heurística de la anécdota del Docente 6 (E6)	110
Tabla 37 Reducción heurística de la anécdota del Docente 7 (E7)	111
Tabla 38 Reducción heurística de la anécdota del Docente 8 (E8)	111
Tabla 39 Reducción heurística de la anécdota del Docente 8 (E8)	112
Tabla 40 Temas emergentes a partir del análisis de las anécdotas	117
Tabla 41 Diálogo con docentes	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fases del método fenomenológico hermeneúutico	64
Figura 2 Proceso de recolección de la información	79
Figura 3 Categorías emergentes sobre pensamiento crítico y gamificación en la práctica pedagógica.....	115
Figura 6 Principios Orientadores de las aproximaciones teóricas	140
Figura 7 Componentes estructurales de la escuela gamificada y crítica	151
Figura 9 Encuentro general en la sede Madre Bernarda	161
Figura 10 Encuentro con los docentes I. E. San José de Laguneta.....	163
Figura 11 Encuentro con los profesores de la I.E Mimbres Centro	164



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Investigación y
Desarrollo Tecnológico Educativo**



**LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: UNA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Trabajo de grado (Tesis Doctoral) presentado como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Educación

Autora: Maira Chamorro Madera

Tutora: Dra. Marta De Sousa

Fecha: febrero de 2026

RESUMEN

La gamificación integra la enseñanza y la diversión a través del juego, mientras que el pensamiento crítico permite analizar situaciones y resolver problemas. El propósito de este estudio fue generar aproximaciones teóricas sobre la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y su sentido en el pensamiento crítico de estudiantes de educación básica primaria. La metodología se desarrolló desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión del fenómeno analizado. El estudio se sustentó en la fenomenología hermenéutica interpretativa-reflexiva de Max van Manen, la cual permitió comprender las experiencias vividas por docentes de tres instituciones educativas del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia, en torno a la gamificación y el pensamiento crítico. La recolección de la información se realizó mediante observación, anécdotas pedagógicas y relatos de experiencia, contruidos a partir del trabajo reflexivo con los docentes participantes. El análisis se llevó a cabo a través de la lectura comprensiva y la reflexión fenomenológica, apoyadas en la escritura como medio para develar los significados de la experiencia vivida. Los hallazgos evidencian tensiones entre prácticas pedagógicas tradicionales y experiencias gamificadas, así como comprensiones en construcción sobre la gamificación, atravesadas por la creatividad, el compromiso y la sensibilidad docente. En conclusión, el estudio aporta comprensiones fenomenológicas que permiten pensar la gamificación como una experiencia pedagógica con potencial formativo para el pensamiento crítico, desde una mirada situada, reflexiva y humanizada.

Descriptores: Básica, enseñanza y aprendizaje, gamificación, aproximación teórica, pensamiento crítico, primaria.

INTRODUCCIÓN

En esta tesis doctoral se expone el propósito central de la investigación, orientado a generar aproximaciones teóricas sobre la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y su sentido en el pensamiento crítico de estudiantes de educación básica primaria. Esta propuesta surgió de la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes, con el fin de potenciar en ellos competencias asociadas a la reflexión, el análisis, la argumentación y la autorregulación, que les permita dar solución a problemáticas a las que puedan enfrentarse durante el desarrollo de su vida escolar, y que a su vez, favorece al desenvolvimiento a la hora de la toma de decisiones a nivel personal. La herramienta seleccionada para servir de mediadora al llevar estos aprendizajes a los estudiantes es la gamificación, y para ello se tuvieron en cuenta diversos autores que han realizado estudios en el campo educativo atendiendo a estas dos categorías.

Es bien sabido que la gamificación es una variante respecto a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a nivel educativo, la cual utiliza los juegos para llegar a los estudiantes con mayor facilidad, favoreciendo en ellos diversas habilidades que también potencian el pensamiento crítico, tal como lo expone la UNESCO (2023). Previo a la selección de este tema se analizaron algunos estudios realizados en Colombia; se encontró que Pamplona *et al.* (2019) que el modelo de enseñanza predominante en este país son las clases tradicionales, lo que es reafirmado en la investigación de Demera y López (2021) al manifestar entre otras cosas, que “en la educación tradicionalista se utilizaba el proceso memorístico, donde el estudiante era solo el receptor de los conocimientos que impartía el docente” (p. 478) hecho que genera desmotivación en el aprendiz.

Esta investigación se encuentra en seis momentos. El primero de ellos titulado “Acercamiento al contexto de la investigación”, en él se encuentra descrita la razón problematizadora que da origen a este estudio, y que se enfoca en la falta de motivación de los alumnos. Con relación al pensamiento crítico, Ozaeta *et al.* (2021) explica que en las escuelas colombianas existen muchas debilidades, y se hace necesario desarrollar acciones que los hagan reflexionar y emitir juicios acordes a la realidad.

Para desarrollar la aproximación teórica, se caracterizó la competencia de pensamiento crítico en el ámbito de los estudiantes de educación básica primaria del municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba-Colombia, se reconoció la incidencia de la metodología empleada en las escuelas para impulsar la investigación en estos mismos estudiantes, estableciendo su efecto en el pensamiento crítico; finalmente, se diseñaron los elementos constitutivos de la aproximación teórica donde se integraron los fundamentos del pensamiento crítico a los procesos metodológicos desde una perspectiva gamificada. Este momento termina con la justificación.

En el segundo momento titulado “Horizontes teóricos, conceptuales y legales que iluminan el fenómeno”, se encuentran los estudios previos, las bases teóricas, y las bases legales. En los antecedentes se encuentran las investigaciones de Céspedes (2022), Ordóñez (2022), Sánchez (2022), Betancourt y López (2023), Niño y Uyazan (2023), Rodríguez *et al.* (2023) y Lezama *et al.* (2023). Las bases teóricas se componen de tres apartados: Gamificación en el campo de la educación, Pensamiento crítico y Aproximaciones teóricas. Posteriormente, las bases legales que van desde acuerdos o normas internacionales, hasta la legislación nacional y departamental.

El tercer momento contiene la “Ruta Metodológica”, donde se explica el paradigma seleccionado que es el interpretativo, descrito desde la

pentadimensionalidad del conocimiento (epistemología, axiología, metodología, teleología y ontología); el enfoque es el cualitativo, y el proceso metodológico es el fenomenológico – hermenéutico, analizado desde las fases propuestas por Van Manen (1990) para su abordaje. Los informantes clave son actores sociales de tres Instituciones Educativas del municipio Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia, ubicadas en la zona urbana, sean estos docentes, estudiantes y padres de familia.

Las técnicas seleccionadas para el abordaje de la información fueron las anécdotas pedagógicas, los relatos de experiencia de los docentes y la observación, a través de los cuales se accedió a la experiencia vivida en la práctica pedagógica. La interpretación de la información cualitativa se desarrolló desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, orientada a la comprensión del sentido de las experiencias, más que a su fragmentación o clasificación. El proceso de análisis implicó la lectura reflexiva, la reducción eidética, la reflexión fenomenológica temática y la escritura y reescritura como medios para develar los significados esenciales del fenómeno, en un ejercicio permanente del círculo hermenéutico. Asimismo, se consideraron criterios de rigor investigativo acordes con el enfoque cualitativo, así como los principios éticos que orientaron la investigación y el resguardo responsable de la información.

El Momento IV se centró en la comprensión de las experiencias vividas por los docentes de básica primaria en relación con la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico. Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el análisis no se limitó a la descripción de prácticas, sino que avanzó hacia la interpretación de los sentidos que los docentes atribuyen a su quehacer pedagógico. A través del análisis, emergieron temas esenciales que revelaron tensiones entre enfoques tradicionales, esfuerzos intuitivos de innovación, creatividad docente y limitaciones institucionales, configurando el horizonte comprensivo del fenómeno.

El Momento V desarrolló un diálogo interpretativo entre los temas emergentes y los referentes teóricos, permitiendo profundizar en las

convergencias y contradicciones entre la experiencia docente y la teoría pedagógica contemporánea. Este análisis evidenció que la gamificación adquiere sentido formativo solo cuando se articula con una intencionalidad crítica, una mediación reflexiva del docente y prácticas evaluativas coherentes. De igual manera, se comprendió el pensamiento crítico como una dimensión transversal que se construye en la experiencia, el diálogo y la toma de decisiones, más que como un contenido aislado.

El Momento VI presentó la construcción de la aproximación Teórica como síntesis eidética del proceso investigativo. Estas aproximaciones se fundamentaron en los hallazgos interpretativos y se estructuró a partir de un propósito transformador, principios orientadores y componentes epistémicos, ontológicos, axiológicos, teleológicos, metódicos y evaluativos, articulados de manera sistémica. De este modo, esta aproximación emergió no como una propuesta prescriptiva, sino como una respuesta pedagógica contextualizada que integra gamificación intencionada, mediación docente reflexiva y evaluación formativa para fortalecer el pensamiento crítico en la escuela.

La investigación finaliza con el momento denominado “A la luz de lo vivido: comprensiones y proyecciones” el cual integra, de manera reflexiva, los objetivos, los hallazgos y las comprensiones esenciales construidas a lo largo del proceso investigativo. En este espacio se sintetizan las tensiones y sentidos que emergen de la relación entre gamificación, pensamiento crítico y mediación docente, y se presenta la aproximación teórica como una propuesta abierta, contextual y susceptible de ser enriquecida en otros escenarios educativos. Las recomendaciones se orientan a docentes, instituciones y futuros investigadores, no como prescripciones, sino como invitaciones éticas y pedagógicas para profundizar en prácticas más reflexivas y transformadoras. Finalmente, el trabajo incluye las referencias que sustentan teórica y metodológicamente el estudio, así como los anexos, que dan cuenta del proceso investigativo y fortalecen la transparencia y el rigor de la investigación.

MOMENTO I

ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto Problemático

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) explica la necesidad de una adecuada preparación en el profesorado para fomentar en los estudiantes la motivación y un buen rendimiento, así mismo, señala que “la razón de ser de la Agenda 2030 de la Educación es proporcionar una educación de calidad para todas las personas” (s.p.), por tanto, es significativo reconocer el valor de la constante formación docente para el desarrollo de estrategias que apunten a la calidad educativa y logren reducir los niveles de desmotivación escolar. Al respecto, el Banco Mundial (2023) reconoce la educación como un importante motor del desarrollo, por lo cual se debe velar por minimizar el impacto negativo del proceso educativo para maximizar la calidad.

El Banco Mundial (2023a) en el documento “Cómo recuperar el aprendizaje perdido por la pandemia”, reconoce, además, que desde el surgimiento de la pandemia por COVID-19¹ el proceso educativo viene sufriendo una serie de transformaciones que van más allá de elementos curriculares o la práctica docente, y se enmarca puntualmente en las metodologías empleadas para llamar la atención del estudiante, enfocándose en el reto de “proporcionar herramientas que fomenten el aprendizaje para que los alumnos alcancen su máximo potencial.

¹ Surgida en China a finales de 2019, consistente en una gripe originada por el virus Sar-Cov2, y que posteriormente fue elevada a pandemia por el amplio número de muertes en tiempo reducido. En el año 2020 las escuelas (y otros organismos comerciales) fueron cerradas completamente en todo el mundo para evitar la propagación del virus (Banco Mundial, 2023).

Se recomiendan planes de clases estructurados y guionados, además de libros de texto y recursos educativos para mejorar la enseñanza” (s.p.).

Frente a esto, organismos internacionales como la UNESCO (2024), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), manifiestan la necesidad de que las clases sean cada día más innovadoras, puesto que, con la imposición del internet en las clases virtuales y el manejo de las tecnologías en el aula, los estudiantes ven poco atractivo el método de enseñanza tradicional.

Teniendo en cuenta lo anterior, las TIC se convierte en una herramienta de mucha utilidad para aumentar la motivación de los estudiantes, lo cual es respaldado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) al destacar la importancia de las tecnologías en el aprendizaje, pues estas abren la puerta a diversas actividades de aprendizaje que favorecen la motivación, y especialmente, desde la enseñanza; logran un acercamiento significativo entre docentes y estudiantes, cerrando las brechas generacionales que pueden existir entre ellos, lo que ayuda a mejorar la interacción.

Por otra parte, la UNESCO (2023) también explica que las tecnologías facilitan el desarrollo de actividades asociadas con la realidad de los estudiantes, favoreciendo en ellos sus habilidades de análisis, reflexión, argumentación y autorregulación, las cuales, a su vez se asocian con el pensamiento crítico, variable que es determinante en la sociedad del conocimiento, pues permite gestionar la información que reciben los individuos y es una competencia fundamental para un mejor aprendizaje en el siglo XXI, más aún si se analiza que los estudiantes que hoy hacen parte de las instituciones educativas tienen mayor afinidad con las tecnologías.

En Colombia, el modelo de enseñanza que predomina en las escuelas se centra en las clases tradicionales, lo cual se determina por diversos factores, entre

los cuales se destaca la falta de recursos tecnológicos y la escasa de formación docente para el manejo de estos recursos (Pamplona *et al.*, 2019), escenario que se convierte en una realidad generalizada en todo el país. Esta situación puede estar relacionada a la falta de competencias digitales de los docentes, a su avanzada edad o a la resistencia al cambio digital que se vive actualmente. Para Demera y López (2021) este hecho puede llegar a generar debilidades también en la interacción con los estudiantes, causando desmotivación y arrojándolos a desarrollar un aprendizaje memorístico, que dista del aprendizaje significativo y no les permite contextualizar sus conocimientos y emitir juicios valorativos sobre la realidad que los rodea.

La situación planteada también puede asociarse con otra problemática que afecta las aulas y es el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos, de modo que muchas escuelas en el país no desarrollan estrategias que impulsen el pensamiento crítico de los estudiantes, y según Guevara (2018) al existir la presencia de la desmotivación en el aula, estos muestran un menor grado de interés por reflexionar, analizar, argumentar o investigar acerca de una temática determinada, dado que la motivación escolar se concibe como una fortaleza beneficiosa para aprender en el entorno escolar y seguir haciéndolo fuera de este, de manera autónoma.

La reflexión sobre esta realidad educativa impulsa a pensar en experiencias pedagógicas que articulen el desarrollo del pensamiento crítico con prácticas que resulten significativas y motivadoras para los estudiantes. En este marco, la gamificación emerge como una experiencia pedagógica que integra elementos del juego en el proceso de enseñanza, favoreciendo la participación, el interés y la implicación de los estudiantes. Vargas *et al.* (2015) señalan que la gamificación puede generar escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes se involucren activamente y construyan significados a partir de su experiencia.

Por tanto, partiendo de ello, se desea generar aproximaciones teóricas sobre la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y su sentido en el pensamiento crítico de estudiantes de educación básica primaria, de modo que el modelo tradicional que domina la enseñanza en Colombia dificulta lograr que los estudiantes se sientan interesados por el conocimiento científico y por la realidad de su contexto, o de su país. Ozaeta *et al.* (2021) explica que el desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas colombianas es débil, puesto que son pocos los estudiantes que logran reflexionar y emitir juicios acordes a la realidad observada, y ante esto también afirman que no solo los docentes son responsables, sino que también todo el sistema educativo.

Ahora bien, la realidad educativa en Colombia no puede comprenderse de manera homogénea, ya que se encuentra influenciada por múltiples factores como la formación docente, los elementos curriculares, la infraestructura y el contexto socioeconómico. Orrego (2022) destaca la existencia de una brecha digital entre instituciones rurales y urbanas, así como entre establecimientos oficiales y privados, situación que incide en las oportunidades educativas de los estudiantes y en sus trayectorias futuras, a pesar de los principios de equidad planteados en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro (ONU, 2015).

El contexto o ambiente inicial son tres Instituciones Educativas urbanas ubicadas en el municipio Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba, Colombia; estas instituciones son: la Institución Educativa Madre Bernarda, la Institución Educativa San José de Laguneta y la Institución Educativa Mimbres Centro, las cuales tienen una población aproximada de 6.900 estudiantes divididos en siete (7) sedes: Madre Bernarda, Nuestra Señora de Lourdes, María Montessori, Los Algodones, Las Palomas, La Barra de Belén y Campo Bonito, las cuales prestan servicio en los niveles formativos de preescolar, básica primaria y secundaria; los estudiantes que pertenecen a estas instituciones hacen parte de estratos socioeconómicos uno (1) y dos (2), y la actividad económica de los padres,

generalmente, es desarrollada de manera informal, dedicándose a oficios de mototaxismo, agricultura, comercio informal, amas de casa, o ventas por catálogo.

Según Hernández y Díaz (2020) otra de las problemáticas es que los estudiantes no cuentan en casa con ayuda de los padres, dado que, un alto porcentaje de estos últimos no poseen niveles de educación básica; en el aula o fuera de ella, tampoco muestran interés por investigar, indagar o reflexionar sobre las problemáticas que se generan dentro de las instituciones y tampoco en el contexto, y existe una amplia debilidad para defender sus argumentos frente a los demás compañeros.

A pesar de que en las Instituciones Educativas y en sus siete (7) sedes, se sigue un modelo pedagógico constructivista, se pudo observar que las clases están marcadas por la dirección del docente y la poca participación de los estudiantes, mínimo trabajo colaborativo, y marcado desinterés de los estudiantes de primaria hacia la lectura. Las pruebas internas desarrolladas en 2023 para cierre de año escolar (sean estos exámenes periódicos, y exámenes finales) dieron cuenta de la baja comprensión lectora y débil fuerza de la argumentación en algunos estudiantes, en la medida que, al solicitarles preguntas de ensayo limitado, estos daban respuestas monosilábicas o en su defecto poco argumentadas. En el caso puntual de los estudiantes de cuarto grado, se evidencia la falta de argumentos para expresar opiniones y emitir juicios.

En este estudio se contó con la participación de nueve docentes de educación básica primaria, seleccionados como informantes clave por su vinculación directa con los procesos pedagógicos de aula. Los participantes, con experiencia profesional diversa, ofrecieron sus comprensiones en torno al pensamiento crítico y la gamificación como parte del proceso investigativo. Esta delimitación permitió desarrollar una mirada situada y coherente con la realidad educativa local.

La investigación se centró en las prácticas pedagógicas de nueve docentes de básica primaria, seleccionados por su experiencia y participación directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque permitió comprender realidades educativas situadas y relacionarlas con las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, que insisten en la necesidad de metodologías innovadoras, motivadoras y coherentes con los desafíos del siglo veintiuno. Estas políticas educativas destacan la importancia de promover el pensamiento crítico, el uso significativo de las tecnologías y el desarrollo de estrategias que fortalezcan la participación activa del estudiante.

La aproximación teórica encuentra sustento en diversas teorías pedagógicas que respaldan su pertinencia. Desde el constructivismo y las pedagogías activas, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico que se potencia a través de la interacción, la experiencia, la resolución de retos y la colaboración, elementos que caracterizan la gamificación. Al integrar estos fundamentos con las necesidades identificadas en el contexto escolar, la gamificación se presenta como una alternativa metodológica teóricamente sólida y viable para fortalecer el pensamiento crítico y transformar las prácticas de aula.

En este marco, la investigación se orienta por el interés de comprender la experiencia vivida de la gamificación en la práctica pedagógica y los sentidos que adquiere en relación con el pensamiento crítico en la educación básica primaria. Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, el estudio se pregunta: ¿Cómo se vive la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y qué sentidos adquiere en relación con el pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria en tres instituciones educativas urbanas del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba?

Derivado de esto es necesario saber ¿Cuáles son las preconcepciones del investigador frente a la gamificación, el pensamiento crítico y la práctica pedagógica que orientan la comprensión del fenómeno estudiado? ¿Cómo

conciben y viven los docentes de básica primaria el pensamiento crítico y la gamificación en su práctica pedagógica cotidiana? ¿Qué experiencias y formas de enseñanza relatan los docentes como orientadas al pensamiento crítico en el aula? ¿Qué tensiones, limitaciones y posibilidades se revelan en la experiencia docente al transitar entre prácticas tradicionales y experiencias gamificadas? ¿Qué comprensiones teóricas emergen de las experiencias docentes sobre la gamificación y su sentido en el pensamiento crítico en la educación básica primaria?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Generar aproximaciones teóricas en torno a la experiencia de la gamificación y su sentido en el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del análisis de las prácticas docentes en básica primaria de tres instituciones educativas urbanas del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia.

Propósitos Específicos

Reconocer las preconcepciones del investigador en relación con la gamificación, el pensamiento crítico y la práctica pedagógica en la educación básica primaria.

Caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria en torno al pensamiento crítico y la gamificación en el aula.

Develar las estrategias pedagógicas que emplean actualmente los docentes para favorecer el pensamiento crítico en los estudiantes de básica primaria.

Interpretar las tensiones, limitaciones y potencialidades que emergen al contrastar prácticas pedagógicas tradicionales con experiencias gamificadas en el aula.

Aportar aproximaciones teóricas construidas a partir de las experiencias docentes, que permitan comprender la gamificación como una experiencia pedagógica con sentido para el pensamiento crítico.

Justificación e importancia

En la actualidad, el cumplimiento de los objetivos del milenio es fundamental para un correcto desarrollo de todas las naciones, especialmente de aquellas que han sido golpeadas por la violencia y desorganización estatal, como es el caso de Colombia, nación suramericana con amplias necesidades de desarrollo social, político y económico; Bernal (2010) establece que la educación social tiene un rol importante en la orientación de la sociedad para un desarrollo humano sostenible, que impulsa las prácticas de investigación social y educativa, al caracterizarse por buscar un beneficio que no solo sea para un determinado grupo de personas, sino para la sociedad en general.

El rol docente es importante en el proceso de mejora de la educación, en aras de lograr la calidad educativa, y, por ende, los mecanismos y técnicas empleadas para alcanzar la motivación de sus estudiantes hacen parte de esa calidad esperada. Frente a esta situación, surge la idea de crear aproximaciones teóricas donde se integren los fundamentos del pensamiento crítico a los procesos metodológicos desde una perspectiva gamificada, a la espera que, a través de ello, los docentes puedan captar la atención de los alumnos y así motivarlos en el desarrollo de las clases.

Según lo expuesto por Ordóñez (2022) “la gamificación es una herramienta que en la educación traslada el mecanismo del videojuego al proceso de aprendizaje, permite al alumno participar activamente en el proceso de aprendizaje, con beneficios a largo plazo como la motivación y el compromiso” (p. 18). Otros autores como Polo *et al.* (2022) destacan que la gamificación es una herramienta que ayuda ampliamente a lograr que el docente alcance una

interconexión con los estudiantes y se logre el desarrollo de competencias transversales como el análisis, la reflexión y la argumentación, las cuales ayudan a optimizar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por consiguiente, también se debe tener en cuenta los desafíos estratégicos para Colombia que plantea el Ministerio de Educación Nacional (2016) en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 en Colombia donde se establece la urgencia de impulsar una educación que transforme el paradigma que por mucho tiempo ha dominado la educación hasta el momento, y tal como se ha dicho, este es el paradigma tradicional, donde el docente es el eje del aprendizaje, por lo cual, si se habla de una nueva metodología de enseñanza gamificada donde el estudiante es determinante y el docente se vuelve sólo un orientador, es posible mejorar esta situación y repensar una educación donde el aprendizaje no sea el resultado de algo impositivo, sino del disfrute de los estudiantes.

Otro de los retos y quizá uno de los más representativos en Colombia, radica en “impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, párr. 19), este reto puede verse desde la transversalidad de las tecnologías en todas las áreas, situación que las convierte en una herramienta óptima para la enseñanza y el aprendizaje, y desde el reto de impulsar la investigación que conduzca a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación puesto que el apoyo de las tecnologías es fundamental para tal propósito. Así, al fomentar la investigación, también se impulsa el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos.

Este estudio se encuentra asociado a la línea de investigación titulada Investigación y Desarrollo tecnológico educativo, adscrita a la Unidad de Investigación del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Educación “Dr. Mario Szczurek” (CIDTEMS); esta línea busca la creación de experiencias

innovadoras y resulta altamente pertinente para este estudio que se enfoca en generar aproximaciones teóricas en torno a la experiencia de la gamificación y su sentido en el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del análisis de las prácticas docentes en básica primaria de tres instituciones educativas urbanas del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia.

Esta línea promueve la transformación del ámbito escolar a través del uso de herramientas y recursos tecnológicos que optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gamificación, al ser una estrategia pedagógica innovadora, conecta de manera efectiva con las tecnologías educativas y la necesidad de evaluar continuamente los métodos de enseñanza. Además, la orientación en la resolución de problemas y la motivación estudiantil en entornos interactivos y colaborativos refuerza la formación de habilidades críticas, fundamentales en el contexto educativo actual.

Por otro lado, la gamificación se relaciona con los objetivos de la línea de investigación al fomentar una experiencia de aprendizaje más activa y centrada en el alumno, lo que facilita la apropiación del pensamiento crítico en un entorno lúdico y dinámico. Esto no solo responde a la necesidad de modernizar las prácticas pedagógicas en la región, sino que también ofrece una solución a los desafíos del sistema educativo local, como la poca motivación y compromiso en los estudiantes. Las aproximaciones teóricas propuestas no solo transformarían las prácticas educativas en Córdoba, sino que también podría ser replicable y adaptable en otros contextos escolares, contribuyendo al mejoramiento del sistema educativo en el país.

Finalmente, todo lo anterior es para dar respuesta a los propósitos del Doctorado en Educación en relación con la generación de conocimientos contextualizados, la transformación de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de una cultura investigativa que aporte soluciones innovadoras a los desafíos educativos actuales. Esta investigación se inscribe en esa visión, al

proponer aproximaciones teóricas en torno a la experiencia de la gamificación y su sentido en el desarrollo del pensamiento crítico, ayudando así al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia y América Latina.

MOMENTO II

HORIZONTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES QUE ILUMINAN EL FENÓMENO

Estudios previos a la Investigación

En el recorrido bibliográfico realizado, se identificaron investigaciones internacionales, nacionales y regionales asociadas con las categorías de análisis, algunas de ellas solo se relacionan con la gamificación, otras con el pensamiento crítico, y algunas otras en la que convergen las dos categorías; estas investigaciones se presentan como insumo para el análisis de la situación, a fin de comprender la forma en la cual otros autores abordaron la problemática, y las estrategias de solución propuestas. De la misma manera, permiten evidenciar los comportamientos de las fuentes de información, sean éstas documentales o fuentes vivas.

Internacionales

Inicialmente, se presentan los antecedentes internacionales; el primero de ellos, es una investigación doctoral desarrollada en Estados Unidos por Céspedes (2022) cuyo objetivo fue “comprender el uso de la gamificación en el aula y el aprendizaje del idioma inglés desde la motivación de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria de las escuelas públicas objeto de este estudio” (p. 13). La metodología empleada fue de tipo mixto, utilizando las técnicas de observación, entrevista, encuesta, y revisión documental. Los resultados evidencian que la gamificación es una herramienta utilizada muy a menudo por los docentes en el aula de clase, quienes tienen una perspectiva buena o excelente de la misma y

manifiestan la utilidad de esta técnica para motivar a los estudiantes a través de diferentes recursos educativos digitales.

Dentro de las conclusiones obtenidas se pudo observar que los docentes que participaron en la investigación manifestaron una excelente experiencia con relación al uso de la gamificación para potenciar el aprendizaje; así mismo, diversas pruebas realizadas permitieron observar que los estudiantes respondieron de manera correcta las temáticas asociadas a las clases desarrolladas a través de la gama implicación lo cual implica un fortalecimiento de los aprendizajes obtenidos con ayuda de motivación. Céspedes (2022) estableció que “la falta de implementación de metodologías activas se muestra como una debilidad curricular, que debe ser convertida en una fortaleza, toda vez que impacta de forma directa y positiva en el perfil de los estudiantes” (p. 172).

Este documento aportó elementos no solamente para la construcción teórica de la presente investigación, sino que también permitió identificar algunos elementos de la gamificación pueden ser útiles para el desarrollo de una posible estrategia piloto de intervención en el aula como es el caso de los Recursos Educativos Digitales.

En México, Sánchez (2022) realizó una investigación cuyo propósito fue “reflexionar sobre el uso de la gamificación en el campo educativo” (p. 1), la metodología elegida es de tipo cualitativo y documental, al emplear información de fuentes documentales como revistas, libros, grabaciones entre otras. Los resultados mostraron diversos elementos que hablan de la noción de la gamificación en el ámbito educativo, resaltando que esta sirve como estrategia didáctica y motivacional que favorece el comportamiento de los estudiantes frente a los aprendizajes. Del mismo modo, apoyado en autores como Werbach y Hunter (2012) se realizó una clasificación característica que describe como elementos de la gamificación las mecánicas, dinámicas y componentes.

Las conclusiones determinaron que la gamificación es útil en el campo educativo al promover la motivación, creatividad, autonomía, imaginación, y entre otras cosas, el trabajo colaborativo. Es además de ello, una manera atractiva de compartir conocimiento y fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación aportó elementos teóricos de gran valor al componente conceptual y teórico que se asocia con la gamificación. Así mismo, el rastreo bibliográfico realizado fue útil para lograr diversas perspectivas frente a esta categoría.

Seguidamente, la investigación desarrollada en Ecuador por Ordóñez (2022), tuvo como objetivo general “aplicar la gamificación en la escuela Juan José Flores, como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje-enseñanza de operaciones aritméticas con números racionales en el séptimo de básica” (p. 11). Esta investigación siguió un enfoque mixto con diseño cuasiexperimental utilizando como técnicas para la recolección de información la revisión bibliográfica, la encuesta y la observación. Resultados de la investigación presentaron el uso de diversas herramientas como Zoom, Kahoot, Wordwall, entre otras que son de mucha utilidad en el desarrollo de clases gamificadas.

En el estudio, se evidenció que los docentes reconocen la gamificación como una estrategia de gran utilidad para el aprendizaje de las matemáticas siendo esta efectiva y cautivadora para los estudiantes. En las conclusiones se observó la importancia de una planificación estructurada para no generar un efecto contrario a la motivación en los estudiantes, y así evitar distracciones; frente a esto último, Ordóñez (2022) manifestó que el docente debe ser cuidadoso al aplicar la gamificación, dada la multiplicidad de escenarios que se pueden presentar para convertirse en distractores en el momento del aprendizaje.

En el documento se pudieron apreciar un conjunto de actividades que lograron generar efectos positivos en los estudiantes, lo cual sirvió de insumo para reforzar la teoría que demuestra la pertinencia de la gamificación para la consolidación de aprendizajes que potencien el pensamiento crítico.

Uno de los estudios analizados fue desarrollado en Panamá por Betancourt y López (2023), tuvo como objetivo “realizar un análisis de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes” (p. 5118); en este ejercicio se utilizó una metodología cualitativa a través del método de revisión sistemática de la información, donde se propone como propulsores del pensamiento crítico entre otros, a Ennis y Facione, quienes describen ampliamente la importancia de esta categoría en el proceso educativo. Los resultados de esta investigación establecieron que “el desarrollo del pensamiento crítico está ligado con estrategias que promueven la gamificación, el debate, el trabajo cooperativo, la interacción, la autorregulación o metacognición” (Betancourt y López, 2023, p. 5131).

Dentro de las conclusiones propuestas en este estudio se estableció que la educación está obligada a optimizar la preparación de los docentes a fin de que estos puedan enfrentar las dificultades que surgen a causa de los cambios que se generan por la globalización y situaciones adversas, ante lo cual, ir abonando el terreno del pensamiento crítico permite que los jóvenes desarrollen una capacidad para afrontar la realidad y leerla de manera crítica y así fundamentar la toma de decisiones. Entonces, puede decirse que el aporte de este estudio se centró en una fundamentación de la importancia de la gamificación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, Betancourt y López (2023), logran resaltar la pertinencia de esta en el desarrollo del pensamiento crítico.

Nacionales

En Colombia se identificó el estudio de Niño y Uyazan (2023), desarrollado en Boyacá como un proyecto de investigación institucional orientado a “fortalecer el pensamiento lógico matemático en los estudiantes de básica primaria en la Institución Educativa Juan Pablo Segundo Santa Rosa de Viterbo, mediante la gamificación como estrategia didáctica” (p. 26). La metodología correspondió a

una investigación acción participativa, inscrita en el enfoque cualitativo, utilizando observación directa, encuestas y pruebas diagnósticas de entrada y salida. Los resultados evidenciaron desmotivación hacia las matemáticas y un uso limitado de tecnologías, situación que mejoró tras aplicar una propuesta gamificada, incrementando la participación, el interés y el análisis lógico matemático. Este antecedente aporta referentes conceptuales y metodológicos que demuestran la pertinencia del uso de la gamificación en contextos reales de aula.

También se identificó la tesis de maestría desarrollada por Rodríguez et al. (2023) en Bogotá, cuyo objetivo fue “proponer una secuencia didáctica para fortalecer la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de ciclo 1 de educación básica de la Institución Educativa Tibabuyes Universal” (p. 20). Bajo un enfoque cualitativo, y mediante observación y pruebas de entrada y salida, los autores evidenciaron inicialmente debilidades en análisis, argumentación y reflexión. Después de la implementación, los estudiantes mostraron avances significativos en lectura y pensamiento crítico. El aporte central de esta investigación radica en evidenciar cómo una secuencia didáctica estructurada puede promover el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en la infancia.

Finalmente, se revisó la investigación de Lezama et al. (2023) realizada en Barranquilla, clasificada como una revisión planificada de la literatura, cuyo propósito fue “analizar el impacto de la organización en los entornos educativos y los aspectos que la constituyen en relación con el desarrollo de la creatividad” (p. 28). Los hallazgos resaltan la importancia del juego y de los elementos gamificados en la planificación e implementación de clases, mostrando el creciente interés y la relevancia de la gamificación en escenarios educativos. Las conclusiones destacan que los entornos gamificados fortalecen habilidades y destrezas tanto en docentes como en estudiantes, subrayando la responsabilidad del maestro como agente innovador y reflexivo en la transformación de las experiencias de aprendizaje.

Teorías a priori

Teoría de la gamificación en el campo de la educación

La gamificación es una herramienta importante en el campo educativo y tuvo sus primeros desarrollos teóricos desde los años ochenta, a partir de los aportes del profesor Thomas Malone, quien, aunque no acuñó el término, sentó bases teóricas fundamentales al situar la motivación como el eje central tanto para los jugadores de videojuegos como para los estudios posteriores sobre el diseño de experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la gamificación se vincula con teorías motivacionales que explican cómo el interés, el reto y la participación influyen en los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con Niño y Uyazan (2023), el término gamificación proviene del sustantivo game y el sufijo -ification, lo que permite comprenderla como un proceso orientado a transformar determinadas actividades en experiencias divertidas, placenteras y participativas. Esta definición teórica refuerza la idea de que la gamificación no se limita al juego en sí mismo, sino que se sustenta en principios que buscan resignificar la experiencia educativa.

Teixes (2014) aporta a esta comprensión al definir la gamificación como la aplicación de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, como la educación, con el propósito de aumentar la motivación, el compromiso y la participación. Posteriormente, Teixes (2015) enfatiza que la gamificación no consiste en añadir elementos de juego de manera superficial, sino en diseñar experiencias significativas que aprovechen los principios del diseño de juegos para alcanzar objetivos educativos. Desde este planteamiento, la gamificación se configura como un enfoque pedagógico que sitúa el aprendizaje como eje central y resalta la riqueza del aprendizaje que emerge de experiencias motivadoras.

En concordancia, Céspedes (2022) señala que la idea básica de la gamificación es utilizar características similares a las de un juego en ambientes no lúdicos para motivar a los estudiantes y mejorar los resultados del aprendizaje. Esto permite comprender la gamificación como una estrategia que favorece la consolidación de aprendizajes a partir de experiencias significativas, más allá de la simple realización de actividades lúdicas.

Desde la perspectiva de Sánchez (2022), la gamificación se concibe como una técnica que favorece la motivación, la creatividad y la participación de los estudiantes, al tiempo que permite renovar la práctica docente. Este autor coincide en que la gamificación transforma la experiencia de aprendizaje, haciendo que esta sea más significativa y atractiva para los estudiantes, lo cual refuerza su valor teórico dentro del campo educativo.

Teixes (2014) estructura la gamificación a partir de cuatro pilares fundamentales: dinámicas, mecánicas, componentes estéticos y comunidad. Las dinámicas se refieren a elementos como desafíos, recompensas, niveles y competencias; las mecánicas corresponden a las reglas y sistemas que organizan la interacción; los componentes estéticos aluden a las respuestas emocionales que genera la experiencia; y la comunidad se relaciona con la interacción y colaboración entre los participantes. Sánchez (2022) complementa esta postura al incorporar elementos como emociones, narrativas, progresión, relaciones y colaboración, ampliando la comprensión teórica de la gamificación como experiencia educativa compleja.

Desde esta base teórica, Teixes (2015) concluye que la gamificación en educación aprovecha la naturaleza participativa de los juegos para motivar, comprometer y mejorar la experiencia de aprendizaje, configurándose como un enfoque pedagógico sustentado en teorías motivacionales, de diseño de experiencias y de participación activa.

Para este estudio doctoral se asumirá la gamificación como una estrategia pedagógica que trasciende el uso superficial de dinámicas lúdicas y se convierte en un medio intencionado para potenciar el aprendizaje, la motivación y el pensamiento crítico en los estudiantes. Desde el rol como investigador, la gamificación es entendida como un constructo pedagógico que, al ser diseñado con fines educativos, permite generar experiencias de aprendizaje significativas, activas y centradas en el alumno. Esta concepción está sustentada en la integración consciente de elementos propios del juego, tales como el reto, la retroalimentación, la narrativa, las recompensas simbólicas y la autonomía, siempre al servicio de objetivos formativos.

En ese sentido, este estudio no aborda la gamificación como una moda o una herramienta aislada, sino como un enfoque metodológico articulado con principios críticos, que permite transformar la enseñanza tradicional y fortalecer competencias como la argumentación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Precisar este constructo resulta fundamental, ya que constituye el núcleo conceptual que da sentido a la propuesta de aproximaciones teóricas.

Desde esta investigación se percibe la gamificación como una forma cercana y significativa de transformar el aprendizaje, ya que permite romper con la rigidez de las clases tradicionales y acercar el conocimiento a la realidad y a los intereses de los estudiantes. La gamificación no se limita a jugar en el aula, sino que implica diseñar experiencias de aprendizaje intencionadas donde el reto, la motivación y la participación activa ocupan un lugar central. Se considera que, cuando se aplica de manera consciente, la gamificación favorece un aprendizaje más profundo, despierta la curiosidad, fortalece la autonomía y promueve el pensamiento crítico, al tiempo que genera ambientes más dinámicos, colaborativos y emocionalmente significativos para quienes aprenden.

Teoría del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se comprende como una capacidad fundamental en los procesos educativos, asociada al análisis, la evaluación y el cuestionamiento reflexivo de la información. Campos (2007) lo define como la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar de manera sistemática la información, los argumentos y las creencias, lo que implica considerar diferentes perspectivas y construir conclusiones fundamentadas.

Ennis (2005) plantea que el pensamiento crítico se relaciona con el pensamiento reflexivo y razonado al momento de decidir qué hacer o qué creer, lo que permite asociarlo con la toma de decisiones y la emisión de juicios frente a la realidad. Desde esta postura teórica, el pensamiento crítico no se reduce a una habilidad aislada, sino que se configura como una forma de pensamiento orientada a la comprensión profunda de las situaciones.

Facione (2007) concibe el pensamiento crítico como una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. Como fuerza liberadora, permite que los estudiantes cuestionen, analicen y evalúen la información de manera independiente; como recurso para la vida personal, favorece la toma de decisiones informadas; y como recurso cívico, promueve la participación responsable y el respeto por la diversidad de opiniones en sociedades democráticas.

Ennis (1992) complementa esta teoría al señalar que el pensamiento crítico se relaciona con el desarrollo de habilidades reflexivas, de razonamiento y evaluación. Las habilidades reflexivas permiten analizar situaciones y resultados; las habilidades de razonamiento orientan la búsqueda de la verdad a partir de criterios y evidencias; y las habilidades evaluativas posibilitan la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Kapp (2012) vincula el pensamiento crítico con la motivación y el análisis del contexto, al señalar que cuando los estudiantes cuestionan, investigan y exploran fenómenos cercanos a su realidad, se fortalece su interés por aprender. Esta postura permite establecer un diálogo teórico entre el pensamiento crítico y la gamificación, en tanto ambas se relacionan con la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Teorías del aprendizaje que dialogan con la gamificación

Teoría del Aprendizaje Significativo

La teoría del aprendizaje significativo tiene su origen en los aportes de David Ausubel durante la década de 1960, como una respuesta crítica a los enfoques conductistas que concebían al estudiante como un receptor pasivo de información. Ausubel propuso que el aprendizaje ocurre verdaderamente cuando la nueva información logra relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, otorgándole sentido a lo que se aprende (Ausubel, 1968).

En esta teoría, aprender no significa memorizar datos de forma mecánica, sino comprenderlos e integrarlos a la estructura cognitiva existente. Ausubel (1968) sostiene que el conocimiento previo del estudiante es el factor más importante que influye en el aprendizaje, ya que actúa como un anclaje que permite interpretar, reorganizar y resignificar la nueva información. De esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso interno de construcción de significado.

Desde una perspectiva educativa, el aprendizaje significativo se aplica cuando el docente diseña experiencias de enseñanza que parten de lo que el estudiante ya sabe, reconoce sus intereses y facilita conexiones entre los

contenidos escolares y la realidad del aprendiz. Así mismo, esta teoría enfatiza la importancia de la motivación y la disposición del estudiante para aprender, elementos que influyen directamente en la profundidad del aprendizaje alcanzado.

En el contexto del aula, esta teoría se traduce en prácticas pedagógicas que favorecen la comprensión, la reflexión y la relación entre ideas, evitando la repetición mecánica. El docente asume un rol mediador que orienta, organiza y presenta los contenidos de forma clara y coherente, permitiendo que el estudiante construya significados propios a partir de su experiencia.

La relación entre el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico es evidente, ya que ambos requieren que el estudiante analice, interprete y cuestione la información. Cuando el aprendizaje tiene sentido para el estudiante, este se siente motivado a reflexionar, argumentar y emitir juicios fundamentados, lo cual fortalece su capacidad crítica frente a las situaciones que enfrenta.

En esta investigación, la teoría de Ausubel (1968) se vincula con la gamificación en la medida en que esta propone experiencias pedagógicas que conectan con los intereses y saberes previos de los estudiantes. La gamificación, al integrar retos, narrativas y situaciones cercanas a la realidad del alumno, favorece aprendizajes con sentido y propicia escenarios donde el pensamiento crítico emerge como resultado de una experiencia significativa y no como un ejercicio impuesto.

Teoría del Desarrollo Cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo fue propuesta por Jean Piaget a partir de sus estudios sobre la forma en que los niños construyen el conocimiento. Este autor planteó que el aprendizaje no es una simple acumulación de información,

sino un proceso activo mediante el cual el sujeto interactúa con el entorno y reorganiza constantemente sus estructuras mentales (Piaget, 1970).

Según esta teoría, el desarrollo cognitivo ocurre a través de etapas que reflejan cambios cualitativos en la manera de pensar del individuo. Cada etapa se caracteriza por formas particulares de razonamiento, lo que implica que el aprendizaje debe adaptarse al nivel de desarrollo del estudiante. En este sentido, Piaget (1970) reconoce al niño como un sujeto activo que explora, experimenta y construye conocimiento a partir de su interacción con el medio.

El aprendizaje, desde la perspectiva piagetiana, se da mediante dos procesos fundamentales: la asimilación y la acomodación. La asimilación ocurre cuando el individuo incorpora nueva información a sus esquemas existentes, mientras que la acomodación implica la modificación de esos esquemas para ajustarse a nuevas experiencias. Estos procesos permiten un equilibrio cognitivo que impulsa el desarrollo intelectual.

En el ámbito educativo, esta teoría se aplica cuando el docente reconoce las características cognitivas de los estudiantes y diseña experiencias de aprendizaje acordes a su nivel de desarrollo. Así mismo, se promueve el aprendizaje activo mediante actividades que invitan a explorar, resolver problemas y reflexionar, en lugar de limitarse a la transmisión de contenidos.

Piaget (1970) también resaltó la importancia del error como parte del proceso de aprendizaje. Desde su enfoque, equivocarse no es un fracaso, sino una oportunidad para reorganizar el pensamiento y avanzar hacia formas más complejas de comprensión. Esta visión favorece ambientes de aprendizaje donde el estudiante se siente seguro para experimentar y aprender desde la acción.

La relación entre la teoría de Piaget (1970) y el pensamiento crítico se establece en la medida en que el desarrollo cognitivo implica la capacidad de

analizar situaciones, establecer relaciones y construir explicaciones propias. A medida que el estudiante avanza en su desarrollo, adquiere mayores habilidades para cuestionar, argumentar y reflexionar sobre la realidad que lo rodea.

En esta investigación, la gamificación se vincula con la teoría piagetiana al ofrecer experiencias activas y retadoras que estimulan la exploración y la resolución de problemas. Las dinámicas de juego permiten que los estudiantes interactúen con situaciones que demandan razonamiento, toma de decisiones y reflexión, favoreciendo el desarrollo cognitivo.

Así mismo, la gamificación crea escenarios donde el error se convierte en parte natural del aprendizaje, alineándose con la idea de Piaget (1970) de que el conocimiento se construye a través de la acción. De este modo, la experiencia gamificada se configura como un medio pedagógico que respeta el desarrollo cognitivo del estudiante y promueve el pensamiento crítico desde la práctica.

Teoría Sociocultural del Aprendizaje

La teoría sociocultural del aprendizaje tiene su origen en los planteamientos de Lev Vygotsky, quien, a inicios del siglo XX, propuso que el desarrollo cognitivo del individuo está profundamente mediado por la interacción social y el contexto cultural. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino en relación con otros, a través del lenguaje, los símbolos y las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye primero en el plano social y luego se interioriza en el plano individual. Esto significa que las interacciones con docentes, compañeros y el entorno influyen directamente en la forma en que el estudiante comprende y resignifica la información. Así, el aprendizaje es un proceso compartido que se fortalece mediante el diálogo y la colaboración.

Un concepto central de esta teoría es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros más experimentados. Esta noción resalta el papel del docente como mediador del aprendizaje, capaz de orientar y acompañar al estudiante hacia niveles más complejos de comprensión.

En el ámbito educativo, la teoría sociocultural se aplica cuando el aula se concibe como un espacio de interacción, donde el intercambio de ideas, la cooperación y el trabajo colaborativo se convierten en motores del aprendizaje. Así mismo, se reconoce la importancia de diseñar actividades que promuevan el diálogo, la participación y el aprendizaje compartido.

Vygotsky (1978) también atribuyó un papel fundamental al lenguaje como herramienta de mediación cognitiva. A través del lenguaje, los estudiantes organizan su pensamiento, expresan ideas y construyen significados. Este proceso favorece la reflexión y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

La relación entre esta teoría y el pensamiento crítico se evidencia en la medida en que la interacción social permite contrastar puntos de vista, argumentar ideas y construir juicios a partir del diálogo. Cuando los estudiantes participan activamente en discusiones y actividades colaborativas, desarrollan una comprensión más profunda de la realidad.

En esta investigación, la gamificación se vincula con la teoría sociocultural al propiciar escenarios de interacción constante entre los estudiantes. Las dinámicas de juego fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y la cooperación, elementos que fortalecen el aprendizaje mediado socialmente.

Así mismo, la experiencia gamificada permite al docente asumir un rol mediador, guiando a los estudiantes en la resolución de retos y problemas. De

esta manera, la gamificación se alinea con los planteamientos de Vygotsky (1978), al favorecer el aprendizaje colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico desde la interacción.

Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica tiene su origen en los planteamientos de Paulo Freire, quien concibió la educación como un acto profundamente humano, político y transformador. Freire (1997) cuestionó los modelos educativos tradicionales que reducen al estudiante a un receptor pasivo de información y propuso una educación basada en el diálogo y la reflexión crítica.

Desde esta perspectiva, aprender implica tomar conciencia de la realidad y cuestionarla. Freire (1997) planteó que la educación debe partir de la experiencia del estudiante y de su contexto, permitiéndole comprender las condiciones sociales, culturales y económicas que influyen en su vida.

La pedagogía crítica se fundamenta en el diálogo como medio para construir conocimiento. A través del diálogo, docentes y estudiantes se reconocen como sujetos activos del proceso educativo, capaces de aprender juntos y de transformar la realidad mediante la reflexión.

En el ámbito escolar, esta teoría se aplica cuando el docente promueve espacios de participación donde los estudiantes pueden expresar sus ideas, cuestionar contenidos y relacionar el aprendizaje con su entorno. Así mismo, se fomenta una actitud reflexiva que va más allá de la memorización de información.

Freire (1997), también destacó la importancia de la problematización, entendida como la capacidad de analizar situaciones reales y plantear preguntas

que conduzcan a la reflexión crítica. Este enfoque permite que el aprendizaje se vincule con la vida cotidiana del estudiante.

La relación entre la pedagogía crítica y el pensamiento crítico es fundamental, ya que ambas buscan formar sujetos capaces de analizar la realidad, emitir juicios y actuar de manera consciente. El pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante se siente protagonista de su proceso de aprendizaje.

En esta investigación, la gamificación se relaciona con la pedagogía crítica en la medida en que puede diseñarse como una experiencia pedagógica que invite a reflexionar, debatir y tomar decisiones. Los juegos y retos pueden incorporar situaciones problemáticas del contexto, favoreciendo la reflexión crítica.

Así mismo, la gamificación permite romper con la rigidez de la enseñanza tradicional y generar ambientes más participativos y dialógicos. De este modo, se convierte en una mediación pedagógica coherente con los planteamientos de Freire, orientada a fortalecer el pensamiento crítico desde la experiencia.

Teorías a posteriori

La gamificación como mediación hermenéutica del pensamiento crítico

La gamificación fue comprendida, a partir del proceso interpretativo de las experiencias docentes, no como una técnica didáctica ni como un recurso motivacional aislado, sino como una mediación pedagógica que adquirió sentido en la medida en que fue vivida, interpretada y reflexionada en el aula. Las narraciones de los docentes mostraron que el juego solo cobró valor formativo cuando se integró a situaciones que exigieron detenerse, pensar y tomar decisiones, trascendiendo la simple dinámica lúdica.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen (1990), la experiencia educativa no se reduce a la aplicación de estrategias, sino que se configura en la relación entre sujeto, acción y significado. En este estudio, la gamificación se manifestó como una experiencia vivida que permitió a los estudiantes interpretar situaciones problemáticas, evaluar consecuencias y resignificar su aprendizaje desde la acción, lo cual favoreció procesos de pensamiento crítico situados.

Las experiencias docentes evidenciaron que, al incorporar dinámicas gamificadas con sentido pedagógico, el aula se transformó en un espacio de interpretación. Los estudiantes no solo participaron, sino que se vieron confrontados con retos que los obligaron a analizar información, argumentar posturas y asumir responsabilidades colectivas. Este proceso permitió que el pensamiento crítico emergiera como resultado de la vivencia y no como una instrucción externa.

Desde esta perspectiva, la gamificación operó como una mediación hermenéutica, en tanto facilitó la comprensión del mundo escolar a través del juego. Siguiendo a Van Manen (2003), comprender implica siempre interpretar la experiencia vivida; en este sentido, el juego se convirtió en un medio para que los estudiantes interpretaran situaciones, dialogaran con otros y construyeran sentido a partir de su acción.

Los docentes reconocieron que cuando la gamificación se utilizó sin una mediación reflexiva, su impacto se limitó a la motivación momentánea. Esta vivencia reforzó la comprensión de que el juego, por sí mismo, no garantizó procesos de pensamiento crítico, sino que requirió una intención pedagógica clara y un acompañamiento constante del docente como mediador de sentido.

Autores como Kapp (2012) y Deterding et al. (2011) han señalado que la gamificación adquiere valor educativo cuando se orienta al aprendizaje

significativo. En este estudio, dichas afirmaciones se profundizaron al evidenciar que la gamificación solo adquirió sentido formativo cuando se articuló con procesos de reflexión, diálogo y problematización de la experiencia vivida en el aula.

Desde las voces docentes, se comprendió que la gamificación permitió crear escenarios donde el error, la incertidumbre y la toma de decisiones fueron parte del aprendizaje. Estas condiciones favorecieron la emergencia del pensamiento crítico como una experiencia que se construyó en el hacer, en el equivocarse y en el volver a pensar, más que en la repetición de respuestas correctas.

Así pues, esta teoría emergente permitió comprender la gamificación como una mediación hermenéutica del pensamiento crítico, cuyo valor pedagógico no residió en el juego en sí mismo, sino en la experiencia interpretada que se generó cuando el juego fue acompañado por una mediación docente reflexiva, ética y situada.

El pensamiento crítico como experiencia formativa situada

El pensamiento crítico fue comprendido, a partir de las experiencias narradas por los docentes, no como un contenido curricular ni como una habilidad que pudiera enseñarse de manera directa o transferirse mecánicamente, sino como una experiencia formativa situada, construida en el entramado de relaciones, contextos y vivencias propias del aula. Los relatos evidenciaron que el pensamiento crítico emergió cuando los estudiantes se enfrentaron a situaciones significativas que los interpelaron y los obligaron a pensar desde su realidad.

Desde la perspectiva de Van Manen (1990), la experiencia educativa se configura en la vivencia concreta del sujeto y no en la acumulación de conceptos

abstractos. En este estudio, el pensamiento crítico se manifestó como una experiencia vivida que tomó forma en momentos específicos de diálogo, conflicto cognitivo y toma de decisiones, y no como un aprendizaje descontextualizado o estandarizado.

Las narraciones docentes mostraron que los estudiantes desarrollaron mayores niveles de reflexión cuando las actividades se vincularon con situaciones cercanas a su entorno escolar y social. Este hallazgo permitió comprender que el pensamiento crítico no surgió de ejercicios repetitivos, sino de experiencias que les exigieron interpretar, cuestionar y posicionarse frente a problemas reales, vividos o reconocidos como propios.

Autores como Ennis (2005) y Facione (2007) han planteado que el pensamiento crítico implica decidir qué creer o qué hacer en situaciones concretas. Esta comprensión se profundizó en el estudio al evidenciar que los estudiantes solo lograron ejercer un juicio crítico cuando la experiencia pedagógica les permitió asumir una postura frente a dilemas, retos o conflictos que tenían sentido para ellos.

Desde una mirada fenomenológica, el pensamiento crítico se comprendió como un proceso encarnado en la experiencia y no como una destreza aislada. Van Manen (2003) señala que el sentido surge en la relación entre el sujeto y el mundo; en este caso, el pensamiento crítico emergió cuando el estudiante pudo relacionar el contenido escolar con su propia vivencia, reinterpretando la realidad desde su acción reflexiva.

Los docentes reconocieron que, en contextos donde predominó la enseñanza tradicional, el pensamiento crítico se debilitó o se manifestó de manera superficial. Esta vivencia reforzó la comprensión de que el pensamiento crítico no puede imponerse como exigencia evaluativa, sino que debe construirse a través

de experiencias pedagógicas que ofrezcan tiempo, diálogo y acompañamiento reflexivo.

Del mismo modo, las experiencias permitieron comprender que el pensamiento crítico no se desarrolló de manera lineal ni homogénea. Cada estudiante lo vivió desde su historia, sus miedos y sus capacidades, lo cual reafirmó su carácter situado y contextual. Esta diversidad de vivencias confirmó que el pensamiento crítico no puede estandarizarse sin perder su sentido formativo.

Finalmente, esta teoría emergente permitió comprender el pensamiento crítico como una experiencia formativa situada, que se construyó en la interacción entre estudiante, docente y contexto, y que solo adquirió sentido cuando fue vivida, reflexionada e interpretada desde situaciones significativas del mundo escolar.

El docente como sujeto interpretante y mediador de sentido

A partir del análisis fenomenológico de las experiencias narradas, el docente fue comprendido no como un aplicador de metodologías ni como un transmisor de contenidos, sino como un sujeto interpretante, cuya acción pedagógica estuvo profundamente mediada por su capacidad de comprender, resignificar y otorgar sentido a la experiencia educativa. Los relatos mostraron que las transformaciones en el aula no surgieron de la adopción técnica de estrategias, sino del modo en que el docente interpretó su contexto y actuó reflexivamente sobre él.

Desde la perspectiva de Van Manen (1990), la pedagogía es una práctica interpretativa que se construye en la relación viva entre el educador y el estudiante. En este estudio, dicha relación se evidenció cuando los docentes

reflexionaron sobre su práctica, cuestionaron sus rutinas y reconocieron la necesidad de transformar su manera de enseñar a partir de lo que vivían cotidianamente en el aula.

Las narraciones permitieron comprender que el docente asumió un rol central como mediador de sentido, especialmente cuando diseñó experiencias gamificadas con intención formativa. No se trató de introducir actividades lúdicas de manera espontánea, sino de interpretar qué necesitaban los estudiantes, qué dificultades enfrentaban y qué oportunidades podían abrirse para favorecer la reflexión y el pensamiento crítico.

Van Manen (2003) señala que el docente pedagógico actúa desde una orientación ética y reflexiva hacia el otro. Esta orientación se manifestó en el estudio cuando los docentes reconocieron su responsabilidad en crear ambientes seguros para el diálogo, la participación y el error, entendiendo que el aprendizaje crítico solo emerge cuando el estudiante se siente acompañado y comprendido.

La experiencia vivida por los docentes mostró que la mediación pedagógica no fue neutra ni automática. Cada decisión didáctica estuvo atravesada por valores, creencias y emociones que influyeron en la forma en que se implementaron las estrategias gamificadas. Esta comprensión permitió reconocer al docente como un sujeto que interpreta constantemente su práctica y ajusta su acción pedagógica desde la reflexión.

Así mismo, los relatos evidenciaron que el docente asumió un proceso de auto-cuestionamiento continuo. Al reconocer las limitaciones de las metodologías tradicionales, los docentes se posicionaron como aprendices de su propia práctica, abiertos a explorar nuevas formas de enseñanza sin abandonar su identidad pedagógica.

Desde esta mirada, la mediación docente se comprendió como un acto creativo y ético, más que como una función técnica. El docente no replicó modelos externos, sino que resignificó recursos, adaptó estrategias y construyó experiencias a partir de las posibilidades reales de su contexto escolar.

En síntesis, esta teoría emergente permitió comprender que la transformación pedagógica se sostuvo en el docente como sujeto interpretante y mediador de sentido, capaz de leer su realidad educativa, dialogar con la experiencia vivida y diseñar propuestas pedagógicas que favorecieron el pensamiento crítico desde una comprensión profundamente humana de la enseñanza.

La evaluación como coherencia ética del proceso formativo

Del proceso interpretativo desarrollado emergió la comprensión de la evaluación como un acto ético y pedagógico, profundamente vinculado al sentido de la experiencia educativa. Las narraciones docentes evidenciaron que la evaluación tradicional, centrada en la medición de resultados y en la respuesta correcta, interrumpía la continuidad del proceso formativo y entraba en tensión con las experiencias reflexivas que se intentaban promover en el aula.

Desde la perspectiva fenomenológica de Van Manen (1990), toda práctica pedagógica auténtica se orienta por una responsabilidad ética hacia el otro. En este estudio, dicha responsabilidad se manifestó en la preocupación de los docentes por evaluar de manera coherente con los procesos de pensamiento crítico que buscaban favorecer, reconociendo que no era posible exigir reflexión profunda mediante experiencias pedagógicas y, al mismo tiempo, valorar el aprendizaje desde criterios reducidos y descontextualizados.

Las experiencias narradas permitieron comprender que la evaluación no fue vivida únicamente como un momento final del proceso, sino como una práctica

que acompañó, condicionó o debilitó el sentido de lo aprendido. Los docentes expresaron que, cuando la evaluación se mantuvo anclada a esquemas memorísticos, los estudiantes tendieron a responder de forma mecánica, incluso después de haber participado en experiencias gamificadas que promovían el análisis y la toma de decisiones.

Van Manen (2003) plantea que la pedagogía auténtica requiere coherencia entre la intención formativa y la acción educativa. Desde esta comprensión, la evaluación fue interpretada como un espacio donde dicha coherencia se ponía en juego. Allí donde la evaluación dialogó con la experiencia vivida, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su proceso, reconocer errores y resignificar aprendizajes; por el contrario, cuando se impuso como control, se debilitó el sentido formativo de la experiencia.

Los relatos mostraron que los docentes comenzaron a cuestionar sus prácticas evaluativas al reconocer que el pensamiento crítico no podía evidenciarse únicamente a través de pruebas escritas o calificaciones numéricas. Esta toma de conciencia generó una apertura hacia formas de evaluación más formativas, centradas en la observación, la argumentación, el diálogo y la reflexión sobre la experiencia.

Así mismo, la evaluación fue comprendida como un espacio de reconocimiento del estudiante como sujeto de comprensión. Al permitir que los estudiantes explicaran sus decisiones, justificaran sus respuestas y reflexionaran sobre sus aprendizajes, la evaluación dejó de ser un juicio externo para convertirse en una oportunidad de sentido pedagógico.

Desde la fenomenología hermenéutica de Van Manen, evaluar implicó atender a la singularidad de la experiencia vivida por cada estudiante. Esta atención se tradujo en una valoración más cualitativa del aprendizaje, donde

importó no solo el resultado, sino el proceso, las decisiones tomadas y los significados construidos durante la experiencia educativa.

En síntesis, esta teoría emergente permitió comprender que la evaluación adquirió sentido formativo cuando se configuró como una coherencia ética entre la experiencia pedagógica, la mediación docente y el desarrollo del pensamiento crítico. Lejos de ser un instrumento de medición, la evaluación se reveló como una práctica pedagógica que sostuvo o debilitó el sentido de la experiencia vivida en el aula.

La creatividad docente como fuerza transformadora de la práctica educativa

Del análisis fenomenológico emergió la creatividad docente como una fuerza pedagógica situada, profundamente vinculada a la experiencia vivida en el aula y no dependiente, de manera exclusiva, de recursos tecnológicos o lineamientos institucionales. Las narraciones de los docentes permitieron comprender que la innovación pedagógica surgió, principalmente, de la capacidad del maestro para interpretar su contexto, resignificar los recursos disponibles y responder de forma sensible a las necesidades de sus estudiantes.

Desde la fenomenología pedagógica de Van Manen (1990), la creatividad no se entendió como una habilidad técnica ni como un rasgo individual aislado, sino como una forma de estar pedagógicamente con el otro. En este estudio, la creatividad docente se manifestó como una respuesta ética y reflexiva ante la insatisfacción con prácticas tradicionales que no lograban generar comprensión profunda ni pensamiento crítico en los estudiantes.

Los relatos mostraron que muchos docentes, aun en contextos con limitaciones materiales, diseñaron experiencias significativas a partir de recursos

sencillos, narrativas cercanas y dinámicas construidas desde la cotidianidad escolar. Esta creatividad no fue improvisación, sino una acción pedagógica consciente, orientada a generar sentido, participación y reflexión en el aula.

Van Manen (2003) señala que la pedagogía auténtica se expresa en los pequeños gestos y decisiones cotidianas del docente. Desde esta comprensión, la creatividad emergió como una práctica situada que permitió transformar la experiencia educativa sin necesidad de grandes cambios estructurales. Fue en la manera de plantear un reto, formular una pregunta o resignificar una actividad donde se produjo la transformación pedagógica.

Las experiencias narradas evidenciaron que la creatividad docente se fortaleció cuando el maestro asumió una postura reflexiva frente a su práctica. Al cuestionar lo que hacía y cómo lo hacía, el docente abrió posibilidades para experimentar nuevas formas de mediación, integrando el juego, el diálogo y la problematización como elementos centrales de la experiencia formativa.

Así mismo, la creatividad se vinculó estrechamente con el compromiso ético del docente. No surgió como una exigencia externa, sino como una respuesta al deseo de ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje más humanas, significativas y acordes con su realidad. En este sentido, la creatividad fue vivida como una responsabilidad pedagógica más que como una estrategia innovadora.

Desde la experiencia vivida, se comprendió que la creatividad docente permitió sostener procesos de pensamiento crítico incluso cuando las condiciones institucionales no eran favorables. Al adaptar metodologías, flexibilizar actividades y abrir espacios de diálogo, los docentes lograron mantener vivo el sentido formativo de la enseñanza.

En síntesis, esta teoría emergente permitió comprender que la creatividad docente actuó como una fuerza transformadora de la práctica educativa, al

posibilitar la resignificación del aula como espacio de experiencia, reflexión y construcción de sentido. Más que un recurso metodológico, la creatividad se configuró como una forma ética y pedagógica de habitar la enseñanza, en coherencia con la fenomenología pedagógica propuesta por Van Manen.

Fundamentación legal para esta investigación

En el marco legal internacional se destaca en primera instancia que la Organización de las Naciones Unidas a través de la agenda 2030 diseña los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), buscando alcanzar la sostenibilidad económica, social y ambiental. Estos objetivos, compuestos por 17 metas, representan una guía prioritaria para el desarrollo de los países que han suscrito el acuerdo, abordando temas fundamentales para el progreso integral de las naciones implicadas (CEPAL, 2019). Dentro del contexto de esta investigación, se destaca el cuarto de ellos, que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (CEPAL, 2019, p. 27).

Con relación al uso de las Tecnologías en el aula, la UNESCO (2023) a través del informe de seguimiento de la educación en el mundo, se establece la necesidad de formular políticas para el despliegue de las tecnologías en la enseñanza, estableciendo que el uso de estas en el aula puede mejorar. En este informe, la UNESCO reconoce el potencial de la tecnología para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esto incluye la posibilidad de personalizar la educación para adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos, así como el uso de herramientas interactivas y multimedia para hacer que el aprendizaje sea más llamativo y efectivo como es el caso de la gamificación.

En el marco nacional, se encuentra la Constitución Política de Colombia de 1991, en la cual se establecen principios generales que respaldan la educación

integral y el correcto desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los ciudadanos. En el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y que el Estado garantizará su acceso y calidad para todos los habitantes del país (Constitución Política de Colombia, 1991). Esto sienta las bases para una educación que busca promover el desarrollo integral de los individuos, incluyendo el pensamiento crítico.

En segunda instancia se destaca la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, la cual en su Artículo 1 enfatiza en que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994), lo que quiere decir, que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos, sociales y éticos. La gamificación puede ser utilizada como una estrategia para promover esta educación integral al involucrar de forma activa a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades más allá de las puramente académicas.

De la misma manera, en sus Artículos 20, 21 y 92 esta Ley enfatiza en el desarrollo de habilidades en los alumnos, más allá de la mera transmisión de conocimientos (Congreso de la República de Colombia, 1994). El pensamiento crítico es una de las competencias clave que se busca desarrollar, puesto que permite a los individuos analizar, evaluar y cuestionar la información de manera reflexiva y fundamentada. La gamificación puede ser utilizada como una estrategia para fomentar el pensamiento crítico al plantear desafíos, resolver problemas y tomar decisiones en un contexto de juego.

Seguidamente se presenta el Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, la cual establece directrices para el desarrollo del sector de las TIC en Colombia. En su misión se establece la importancia de

vincular las TIC a la academia (Ministerio de Comunicaciones, 2008), y la gamificación puede ser considerada como una herramienta tecnológica que promueve la inclusión digital y la innovación en diversos ámbitos.

También se encuentra la Ley 1955 de 2019, emitida por el Ministerio de Educación Nacional, presenta disposiciones relacionadas con el Plan Nacional de Desarrollo (PND), enfatizando la necesidad de la transformación digital en Colombia. Resalta la importancia de invertir en ciencia y tecnología, así como en recursos significativos, respaldando a las instituciones para promover el desarrollo tecnológico y la investigación (Congreso de la República de Colombia, 2019).

En relación con las TIC se menciona la Ley 1341 de 2009, la cual tiene como objetivo establecer las políticas nacionales que regulan este ámbito. Según el Congreso de la República de Colombia (2009), esta ley aborda aspectos como la gestión de recursos para mejorar la conectividad a internet, la adquisición de equipos y otras inversiones. Así mismo, se supervisa el presupuesto destinado a respaldar investigaciones relacionadas con las TIC en las instituciones educativas públicas del país.

Sustento bioético

Este trabajo investigativo puede llegar a comprometer la práctica de muchos docentes, por tanto, desde la responsabilidad que implica el desarrollo de una investigación se guardará confidencialidad en cuanto al nombre de las Instituciones Educativas, de los docentes y estudiantes que participen en ella; frente a la participación de menores de edad en la investigación se asume como responsabilidad del investigador diligenciar los permisos de los padres y los consentimientos informados para el uso de imágenes en caso de ser necesario.

En cuanto a la originalidad del trabajo, se determina que la investigación será única, y no se tomarán apartes de ningún documento sin su respectiva citación y referenciación; en caso de requerir la participación de otros investigadores de apoyo se les darán los créditos a estos, como es el caso del director y codirector de investigación, tutores y docente. Al finalizar la investigación, los documentos serán guardados como soporte durante cinco años, solo apenas de necesitarse aclaraciones posteriores.

MOMENTO III

RUTA METODOLOGICA

Enfoque

El enfoque de esta investigación es cualitativo, en tanto se orienta a comprender el sentido de las experiencias educativas vividas por los actores involucrados, más que a medir o verificar variables previamente establecidas (Hernández et al., 2015), que en este caso se centra en el desarrollo de una aproximación teórica basada en la gamificación, para potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria. Desde esta perspectiva, el interés del estudio no se centra en cuantificar el impacto de la gamificación, sino en comprender cómo es percibida, significada y puesta en práctica por los docentes de educación básica primaria en relación con el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde la postura de Monje (2011) “la investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p. 13), lo que implica, que al desarrollar este estudio a través del enfoque cualitativo se analizó la realidad social de los estudiantes y docentes de las instituciones educativas cordobesas que fueron analizadas, atendiendo a sus necesidades y expectativas con relación al uso de las tecnologías y la manera en la que perciben la gamificación como una estrategia que busca desarrollar el pensamiento crítico en el aula.

Paradigma

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual parte del reconocimiento de que la realidad social no es un hecho dado ni medible de manera objetiva, sino una construcción que emerge de las interpretaciones que los sujetos elaboran a partir de sus experiencias, interacciones y contextos. Desde esta perspectiva, conocer implica comprender los significados que las personas atribuyen a su realidad y a las prácticas que desarrollan en ella.

Hurtado (2010) plantea que el paradigma interpretativo supone un doble proceso de interpretación: por un lado, la manera en que los sujetos interpretan la realidad que construyen socialmente y, por otro, la forma en que el investigador busca comprender esas interpretaciones. En consonancia, Santos (2010) señala que este paradigma orienta la investigación hacia la interpretación de los comportamientos de los individuos desde su propio contexto, priorizando el sentido que estos otorgan a su experiencia vivida.

Desde esta mirada, Sandín (2003) cuestiona la transferencia directa de los métodos de las ciencias naturales a las ciencias sociales, al considerar que estas últimas se ocupan de interpretar la vida social desde perspectivas históricas, culturales y simbólicas. En el marco de esta investigación, dicha postura resulta pertinente, dado que el interés no se centra en medir el pensamiento crítico ni la gamificación como variables aisladas, sino en comprender cómo estas dimensiones son vividas, interpretadas y significadas por los docentes en su práctica pedagógica cotidiana, con miras a la construcción de aproximaciones teóricas contextualizadas.

Esta investigación se inscribe en la fenomenología hermenéutica interpretativa–reflexiva propuesta por Van Manen (1990), la cual permite comprender la experiencia educativa tal como es vivida, interpretada y

resignificada, integrando la descripción fenomenológica con la reflexión hermenéutica y la escritura interpretativa. Esta versión del método no busca explicar ni medir el fenómeno, sino acceder a su sentido esencial mediante la reducción fenomenológica y la reflexividad del investigador. Desde este paradigma, la realidad educativa no se concibe como un objeto externo que se mide, sino como una experiencia vivida que se interpreta desde los significados construidos por los propios actores. Partiendo de ello, se analizó el paradigma en función de las cinco dimensiones:

Desde la dimensión ontológica, en este estudio se asume que la realidad es múltiple, dinámica y construida socialmente, lo cual se evidencia en el reconocimiento de que no existe una única forma de vivir o comprender la gamificación ni el pensamiento crítico. Cada docente participante experimenta estos fenómenos desde su trayectoria profesional, sus creencias pedagógicas y el contexto institucional en el que desarrolla su práctica. Esta concepción ontológica se manifiesta en el uso de anécdotas pedagógicas y relatos de experiencia, los cuales permiten acceder a realidades vividas diversas, sin pretender homogeneizarlas ni reducirlas a patrones únicos. En coherencia con ello, la realidad abordada es de carácter social, holístico, fenomenológico e intersubjetivo, ya que las prácticas pedagógicas se comprenden como experiencias situadas que emergen de la interacción entre sujetos y contextos.

La noción de realidad holística, retomada de Briceño et al. (2010), se evidencia en la manera en que las prácticas pedagógicas no son analizadas de forma fragmentada, sino comprendidas como un entramado de metodologías, valores, saberes, emociones y experiencias. Así mismo, la perspectiva fenomenológica, desde Fuster (2019), se concreta en la atención puesta en cómo los docentes viven y significan la gamificación en su cotidianidad, reconociendo la singularidad de cada experiencia. La intersubjetividad, planteada por Sandín (2003), se hace visible en el diálogo interpretativo entre investigador y

participantes, mediante el cual los significados se construyen de manera compartida.

Desde la dimensión epistemológica, el paradigma interpretativo se evidencia en la concepción del conocimiento como una construcción intersubjetiva y situada. En el estudio, el investigador no asume una posición externa o neutral, sino que participa activamente en la comprensión de las experiencias docentes, estableciendo un diálogo reflexivo con sus relatos. Esta postura se concreta en el proceso de análisis, orientado a interpretar los sentidos que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas y al lugar que ocupa la gamificación en relación con el pensamiento crítico, más que a explicar o medir el fenómeno.

En cuanto a la dimensión axiológica, esta se evidencia en el reconocimiento explícito de que los valores del investigador y de los participantes influyen en el proceso interpretativo. En lugar de ocultar dicha influencia, el estudio asume una postura ética y reflexiva que se concreta en el respeto por la voz de los docentes, la confidencialidad de la información, el consentimiento informado y el uso responsable de los relatos compartidos. Así mismo, la reflexividad se pone en práctica mediante la revisión crítica de las interpretaciones y la elaboración de notas analíticas, lo que fortalece la credibilidad y transparencia del estudio.

La dimensión teleológica se manifiesta en la intencionalidad comprensiva de la investigación. El estudio se orienta a comprender las experiencias pedagógicas asociadas a la gamificación y al pensamiento crítico en contextos escolares específicos, con el propósito de generar aproximaciones teóricas que aporten a la reflexión y resignificación de la práctica docente. Esta finalidad no persigue la generalización ni la prescripción, sino la producción de comprensiones que dialoguen con la realidad educativa local.

Finalmente, desde la dimensión metodológica, estas posturas se evidencian en la coherencia entre el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el

método fenomenológico-hermenéutico. La selección intencional de los docentes, el uso de anécdotas y relatos de experiencia, así como el análisis basado en la lectura reflexiva, la reducción eidética, el círculo hermenéutico y la escritura como método, permiten acceder al sentido de la experiencia vivida. De este modo, la metodología adoptada asegura un abordaje riguroso y profundo del fenómeno, en coherencia con las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y teleológica del estudio.

Tipo de investigación

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, orientado desde el paradigma interpretativo, con un propósito comprensivo. Su intención no fue explicar causalmente el fenómeno, sino interpretar los significados que los docentes atribuyen a la integración del pensamiento crítico y la gamificación en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En coherencia con este propósito, se adoptó el método fenomenológico hermenéutico, en su vertiente interpretativa–reflexiva, el cual permitió aproximarse a las experiencias pedagógicas tal como son vividas y narradas por los docentes. Este método posibilitó escuchar sus voces, comprender sus prácticas desde su propio horizonte de sentido y reflexionar sobre los significados que emergen en la interacción entre el juego, la enseñanza y el pensamiento crítico.

Para complementar la información obtenida mediante entrevistas, se utilizó la observación directa, realizada en las siete sedes educativas pertenecientes a las tres instituciones seleccionadas, ubicadas en el municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba. Esta estrategia permitió contrastar y enriquecer la interpretación de los relatos docentes, sin reducir la experiencia a un ejercicio de verificación, sino integrándola al proceso comprensivo propio del círculo hermenéutico.

En conjunto, el tipo de investigación adoptado permitió construir una comprensión situada, reflexiva y crítica del fenómeno estudiado, coherente con los fundamentos epistemológicos y metodológicos del enfoque fenomenológico hermenéutico.

Proceso metodológico

En coherencia con el paradigma interpretativo y con el propósito general del estudio, el método seleccionado para el desarrollo de la investigación fue el fenomenológico hermenéutico, en su vertiente interpretativa–reflexiva, tal como lo propone Van Manen (1990, 2003). Este método permitió comprender las experiencias pedagógicas vividas por los docentes no como hechos aislados o medibles, sino como realidades cargadas de sentido, construidas en contextos específicos y atravesadas por prácticas, emociones, creencias y decisiones pedagógicas propias del ejercicio docente.

Desde esta perspectiva, la fenomenología posibilitó el acercamiento a la experiencia tal como es vivida por los actores educativos, atendiendo a la manera en que los docentes experimentan la gamificación y el pensamiento crítico en su práctica cotidiana. Por su parte, la hermenéutica orientó el proceso interpretativo, permitiendo profundizar en los significados que los participantes atribuyen a dichas experiencias. Como lo señala Sandín (2003), la hermenéutica no se limita a una técnica de interpretación, sino que constituye una reflexión sobre el proceso mismo de comprender, aspecto central en investigaciones educativas de carácter cualitativo.

Siguiendo a Van Manen (2003), el proceso metodológico se concibió como un proceso cíclico, reflexivo y no lineal, desarrollado a través del círculo hermenéutico, en el cual el investigador transita de manera constante entre las partes del texto y la comprensión global del fenómeno. Este movimiento permitió profundizar progresivamente en la experiencia vivida, evitando fragmentaciones analíticas y privilegiando una comprensión holística.

En coherencia con esta postura, el proceso metodológico se orientó a partir de las fases o actividades fenomenológicas propuestas por Van Manen, entendidas como movimientos reflexivos interrelacionados:

Primera fase: Orientación al fenómeno de interés. Esta fase implicó dirigir la atención del investigador hacia la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y su sentido en relación con el pensamiento crítico, manteniendo una actitud de apertura, cuestionamiento y compromiso con el fenómeno estudiado. En este momento se explicitaron las preconcepciones del investigador, reconociendo su influencia en la comprensión inicial del fenómeno.

Segunda fase: Investigación de la experiencia tal como se vive. Consistió en el acercamiento a la experiencia pedagógica en su forma original, a través de anécdotas pedagógicas y relatos de experiencia de los docentes participantes. Estas narraciones permitieron acceder a la vivencia concreta de la gamificación y del pensamiento crítico, evitando interpretaciones prematuras o explicaciones teóricas anticipadas.

Tercera fase: Reflexión sobre los temas o significados esenciales. En esta fase se realizó una reflexión fenomenológica orientada a develar los significados esenciales de la experiencia, entendidos no como categorías analíticas, sino como estructuras de sentido que caracterizan la vivencia docente. Este proceso se apoyó en la lectura reiterada y comprensiva de los relatos, permitiendo reconocer aquello que resulta fundamental en la experiencia vivida.

Cuarta fase: Descripción del fenómeno a través de la escritura y reescritura. La escritura se asumió como un medio central de análisis e interpretación. A través del ejercicio de escribir y reescribir, el investigador profundizó en la comprensión del fenómeno, clarificando, matizando y transformando los significados emergentes, en coherencia con lo planteado por

Van Manen (1990), quien concibe la escritura como un acto reflexivo que posibilita el conocimiento.

Figura 1

Fases del método fenomenológico hermeneútico



Fuente: Elaborado por el autor (2025) a partir de Van Manen (2003)

Quinta fase: Mantenimiento de una orientación pedagógica fuerte. Esta fase implicó no perder de vista el sentido educativo de la investigación, reconociendo que la comprensión de la experiencia docente tiene una orientación práctica y formativa. En este sentido, las interpretaciones se mantuvieron vinculadas a la realidad escolar y a las implicaciones pedagógicas de la gamificación y el pensamiento crítico.

Sexta fase: Equilibrio entre el todo y las partes. Finalmente, el proceso metodológico se sostuvo en un ejercicio permanente de equilibrio entre las partes del texto y la totalidad de la experiencia, propio del círculo hermenéutico. Este movimiento permitió integrar las comprensiones parciales en una visión más amplia y coherente del fenómeno estudiado.

De este modo, el proceso metodológico adoptado posibilitó una comprensión profunda, situada y reflexiva de la experiencia vivida de la gamificación en la práctica pedagógica, asegurando coherencia entre el paradigma, el método y las decisiones investigativas, en consonancia con los planteamientos de la fenomenología hermenéutica de Van Manen.

La coherencia metodológica del estudio se sostiene en la articulación entre el paradigma interpretativo, el método fenomenológico hermenéutico y las estrategias de análisis empleadas. Este entramado permitió no solo describir la realidad educativa, sino comprenderla en profundidad y, a partir de esa comprensión, construir las aproximaciones teóricas como una propuesta situada, reflexiva y coherente con las necesidades reales del aula.

Tabla 1

Itinerario metodológico de comprensión fenomenológica

PROPÓSITO FENOMENOLÓGICO	ITINERARIO DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN	ROL DEL INVESTIGADOR
Reconocer las preconcepciones del investigador en relación con la gamificación, el pensamiento crítico y la práctica pedagógica en la educación básica primaria.	Ejercicio reflexivo inicial orientado a explicitar las comprensiones previas del investigador mediante la escritura reflexiva, la autoindagación y el diálogo interno, con el fin de reconocer los supuestos que orientan la aproximación al fenómeno y mantener una actitud de apertura frente a la experiencia vivida.	Investigador como sujeto reflexivo y consciente de sus preconcepciones.
Comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria en torno al pensamiento crítico y la gamificación en el aula.	Aproximación reflexiva a los discursos y relatos de los docentes mediante encuentros dialógicos orientados a explorar cómo viven y significan el pensamiento crítico y la gamificación en su práctica cotidiana. Recuperación de	Investigador como intérprete reflexivo de las experiencias narradas.

PROPÓSITO FENOMENOLÓGICO	ITINERARIO DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN	ROL DEL INVESTIGADOR
Develar las experiencias pedagógicas que los docentes asocian al favorecimiento del pensamiento crítico en la educación básica primaria.	anécdotas pedagógicas y lectura comprensiva de las narrativas desde una perspectiva fenomenológica. Inmersión en los escenarios escolares a través del acompañamiento reflexivo y la observación participante, atendiendo a las dinámicas de aula, las mediaciones pedagógicas y las interacciones que emergen en la experiencia docente, contrastadas con los relatos compartidos.	Investigador como observador participante y co-intérprete del contexto.
Interpretar las tensiones, limitaciones y potencialidades que emergen al contrastar prácticas pedagógicas tradicionales con experiencias gamificadas.	Reflexión fenomenológica orientada a comprender los significados que emergen de la experiencia vivida, a partir del diálogo hermenéutico entre los relatos docentes, las situaciones observadas y el contexto educativo, sin fragmentar la experiencia en categorías técnicas.	Investigador como mediador hermenéutico y constructor de sentido.
Aportar aproximaciones teóricas que permitan comprender la gamificación como experiencia pedagógica con sentido para el pensamiento crítico.	Articulación interpretativa de las comprensiones alcanzadas mediante la reducción eidética, el ejercicio del círculo hermenéutico y la escritura y reescritura reflexiva, orientadas a develar los sentidos esenciales del fenómeno desde la experiencia docente.	Investigador como autor reflexivo de comprensiones fenomenológicas.

Fuente: Elaboración del autor (2025)

Informantes Claves

El contexto o ambiente inicial son tres Instituciones Educativas urbanas ubicadas en el municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba, Colombia, las cuales tienen una población de aproximadamente 6.900 estudiantes, divididos en siete (7) sedes, que prestan servicio en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria. Estas instituciones son: la Institución Educativa Madre Bernarda, que cuenta con las sedes Madre Bernarda, Nuestra Señora de Lourdes y María Montessori; la Institución Educativa Mimbre Centro, con las sedes Los Algodones y Las Palomas; y la Institución Educativa San José de Laguneta, conformada por las sedes La Barra de Belén y Campo Bonito.

En lo que respecta al contexto docente, es importante destacar que entre las tres instituciones se cuenta con un equipo colaborativo que oscila entre edades de 22 y 69 años, por lo cual sus competencias digitales son diversas, y ajustadas a las edades que estos poseen; se establece que de los 191 docentes que laboran en las siete sedes, 157 tienen título de posgrado, 149 de ellos en maestrías y especializaciones, y 8 de ellos en doctorado. En cuanto a la práctica docente, una observación inicial reveló el marcado uso de estrategias tradicionales como el uso de fotocopias, dictado, intervenciones en el tablero, uso de carteleras, desarrollo de mapas conceptuales y mentales en el cuaderno, entre otras.

Una situación que genera preocupación en estos tres escenarios educativos es que, a pesar de que las sedes cuentan con salas de informática dotadas de equipos tecnológicos, su uso se restringe principalmente al desarrollo de las clases de tecnología e informática. Solo una de estas escuelas no cuenta con la cantidad de equipos necesarios para desarrollar clases con la totalidad de estudiantes, aunque sí se podría trabajar de manera colaborativa.

En este estudio se eligieron informantes clave a nueve docentes de básica primaria, quienes fueron elegidos mediante muestreo intencional por su experiencia pedagógica y vinculación activa con las instituciones participantes. La distribución de los participantes fue la siguiente: tres docentes de la Institución Educativa Madre Bernarda (una por cada sede), dos docentes de la Institución Educativa Mimbre Centro (uno por cada sede), y cuatro docentes de la Institución Educativa San José de Laguneta (dos por cada sede).

Los docentes seleccionados cuentan con trayectorias profesionales que oscilan entre los 10 y 20 años de experiencia, lo que permitió acceder a relatos pedagógicos consolidados y a comprensiones profundas sobre la enseñanza, el pensamiento crítico y el uso, o la ausencia, de estrategias gamificadas en el aula. En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, estos informantes no fueron considerados como simples fuentes de información, sino como sujetos de

experiencia, cuyas voces y vivencias constituyeron el eje central del proceso interpretativo de la investigación.

Tabla 2

Identificación de los participantes

CÓDIGO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE	CONDICIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE
E1	Madre Bernarda	Madre Bernarda	Docente activo	10-15 años
E2	Madre Bernarda	Nuestra Señora de Lourdes	Docente activo	10-15 años
E3	Madre Bernarda	María Montessori	Docente activo	10-15 años
E4	Mimbre Centro	Los Algodones	Docente activo	10-15 años
E5	Mimbre Centro	Las Palomas	Docente activo	10-15 años
E6	San José de Laguneta	La Barra de Belén	Docente activo	15-20 años
E7	San José de Laguneta	La Barra de Belén	Docente activo	15-20 años
E8	San José de Laguneta	Campo Bonito	Docente activo	15-20 años
E9	San José de Laguneta	Campo Bonito	Docente activo	15-20 años

Fuente: Elaboración del autor (2025)

Técnicas e instrumentos

En este trabajo se requiere emplear las técnicas de observación participante y las anécdotas. Para Taylor y Bogdán (1992) la observación participante se entiende como la investigación que implica la interacción social entre el investigador y los informantes del contexto de donde se obtiene la información. A través de esta técnica fue posible identificar prácticas didácticas recurrentes, el uso de estrategias tradicionales y las aproximaciones intuitivas a la gamificación. El instrumento utilizado fue el diario o cuaderno de campo, en el cual se registraron de manera sistemática descripciones, reflexiones analíticas y percepciones del investigador, constituyéndose en un insumo fundamental para el proceso interpretativo posterior.

En segundo lugar, están las anécdotas, entendidas como descripciones breves y significativas de experiencias vividas que permiten acceder al sentido del fenómeno estudiado. Van Manen (1990) señala que la anécdota constituye una forma privilegiada de escritura fenomenológica, en la medida en que captura un momento concreto de la experiencia y lo presenta de manera vívida, permitiendo al lector “volver a vivir” la situación narrada. A través de la anécdota, se revelan significados esenciales de la experiencia humana que no pueden ser comprendidos mediante explicaciones abstractas o generalizaciones teóricas.

En el ámbito educativo, las anécdotas pedagógicas posibilitan comprender cómo los docentes viven y significan su práctica cotidiana, ya que recogen situaciones reales cargadas de emociones, decisiones y reflexiones. Así, la anécdota se convierte en un medio para acceder a la experiencia tal como es vivida, favoreciendo una comprensión profunda, situada y humanizada del fenómeno (Van Manen, 1990).

Método para interpretación de la información

La interpretación de la información en esta investigación se desarrolló desde una lógica comprensiva, reflexiva e interpretativa, en coherencia con el método fenomenológico hermenéutico asumido. El propósito fue reconstruir el sentido de las experiencias pedagógicas vividas por los docentes, a partir del diálogo entre sus relatos, las observaciones realizadas en el aula y la reflexión constante del investigador.

Como parte del proceso de inmersión en el campo, se realizaron siete (7) visitas de observación participante, una en cada sede educativa involucrada. Estas visitas permitieron un acercamiento directo a las dinámicas escolares, favoreciendo la comprensión de las prácticas pedagógicas cotidianas, las

estrategias utilizadas por los docentes y las condiciones contextuales que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico. La observación no se concibió como un ejercicio de control, sino como una experiencia de acompañamiento reflexivo orientada a comprender lo que ocurre en el aula desde la vivencia misma.

El proceso de interpretación se desarrolló en coherencia con los planteamientos de la fenomenología hermenéutica de Van Manen, a través de un movimiento reflexivo permanente entre las partes de la experiencia y el todo del fenómeno, propio del círculo hermenéutico. En este sentido, la interpretación no siguió etapas rígidas ni lineales, sino que se configuró como un proceso cíclico y progresivo de comprensión.

En un primer momento, se realizó una lectura comprensiva y reiterada de los relatos docentes y de los registros de observación, orientada a captar el sentido global de las experiencias narradas. Este ejercicio permitió reconocer expresiones significativas, situaciones relevantes y momentos cargados de sentido relacionados con la gamificación y el pensamiento crítico, sin reducirlos a códigos o categorías preestablecidas.

Posteriormente, se avanzó hacia una reflexión fenomenológica más profunda, centrada en develar los significados esenciales de la experiencia vivida. Este proceso se apoyó en la escritura y reescritura reflexiva como medio de análisis, permitiendo clarificar, matizar y profundizar las comprensiones emergentes, a partir del diálogo entre los relatos, la experiencia observada y el posicionamiento reflexivo del investigador.

En coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, la interpretación culminó en una síntesis eidética, entendida como la comprensión profunda de los sentidos que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica y a la gamificación como posibilidad formativa. De este modo, el análisis permitió transitar de la descripción de la experiencia a la construcción de comprensiones

interpretativas que fundamentan los hallazgos del estudio y aportan aproximaciones teóricas desde la experiencia vivida.

Criterios de rigor de la investigación cualitativa

En los estudios cualitativos, el rigor no se fundamenta en la lógica de validez y confiabilidad propia de la investigación cuantitativa. La calidad del proceso investigativo se garantiza mediante criterios como coherencia, profundidad y credibilidad de las interpretaciones construidas. En este estudio, el rigor se fundamentó en los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, reinterpretados desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica.

La credibilidad se aseguró mediante una aproximación prolongada al contexto educativo y un contacto sistemático con los docentes participantes, lo que permitió comprender sus experiencias desde su propio horizonte de sentido. La reiteración de lecturas, el contraste permanente entre entrevistas y observaciones, y el diálogo constante con los referentes teóricos favorecieron interpretaciones consistentes y fieles a las voces de los participantes.

La transferibilidad no se concibió como generalización de resultados, sino como la posibilidad de que otros investigadores reconozcan la pertinencia de las comprensiones alcanzadas en contextos similares. Para ello, se ofrecieron descripciones densas del escenario institucional, de las características de los docentes y de las condiciones pedagógicas en las que se desarrollaron las experiencias analizadas.

La dependencia se garantizó mediante la explicitación detallada del proceso metodológico seguido, documentando las decisiones tomadas en cada fase del estudio. Esta trazabilidad permite comprender cómo se transitó desde la

experiencia vivida hasta la interpretación final, manteniendo coherencia entre el paradigma, el método y las estrategias analíticas.

La confirmabilidad se fortaleció a través de ejercicios permanentes de reflexividad, en los que el investigador reconoció sus precomprensiones y las sometió a revisión crítica durante el análisis. El uso del diario de campo, las notas analíticas y el contraste continuo con los datos permitieron que los hallazgos emergieran de las narrativas docentes y no de supuestos previos.

MOMENTO IV

COMPRENDER LA EXPERIENCIA DOCENTE: UNA LECTURA FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA GAMIFICACIÓN

El análisis de la información se desarrolló desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, con el propósito de comprender cómo los docentes viven, sienten y significan su práctica pedagógica cuando intentan integrar el pensamiento crítico y la gamificación en el aula. Reflexionar, en este estudio, significó detenerse a escuchar las experiencias narradas, reconocer las emociones que las atraviesan y comprender los sentidos que los docentes construyen en su cotidianidad escolar. La interpretación se asumió como un ejercicio reflexivo, en el que la voz del investigador dialoga de manera consciente y respetuosa con las voces de los participantes.

Una vez realizadas las transcripciones literales de las entrevistas, el análisis se organizó en momentos interrelacionados: lectura comprensiva de los textos, identificación de fragmentos significativos, agrupación temática y elaboración de comprensiones interpretativas. Estas acciones no se desarrollaron de forma lineal ni mecánica, sino como un proceso continuo de ida y vuelta, en el que cada lectura permitía profundizar en el sentido de la experiencia y, al mismo tiempo, replantear comprensiones previas. Esta forma de análisis exigió una actitud abierta, cuidadosa y reflexiva, permitiendo que los significados emergieran del relato docente y no de categorías predefinidas.

Descripción del instrumento

Para la recolección de la información se utilizó como instrumento cualitativo la anécdota pedagógica, entendida como una narración breve y significativa de experiencias vividas por los docentes en su práctica cotidiana. Este instrumento permitió acceder al sentido de las experiencias relacionadas con la enseñanza del pensamiento crítico y el uso de la gamificación, desde la voz y la vivencia directa de los participantes. La elección de la anécdota se fundamenta en su carácter descriptivo, reflexivo y evocador, el cual resulta coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación.

Las anécdotas fueron construidas a partir de relatos escritos y narraciones orales promovidas en espacios de diálogo reflexivo con los docentes, sin la mediación de un guion rígido de preguntas. Este procedimiento favoreció una expresión libre y situada de la experiencia pedagógica, permitiendo que los participantes narraran situaciones significativas relacionadas con el pensamiento crítico, la gamificación, la mediación pedagógica y las respuestas de los estudiantes en el aula.

Si bien no se establecieron preguntas cerradas, la orientación reflexiva del investigador se centró en cuatro ejes de sentido que guiaron la evocación de las experiencias:

Vivencias asociadas al pensamiento crítico en la práctica pedagógica.

Experiencias relacionadas con el uso, la ausencia o la intuición de estrategias gamificadas.

Formas de mediación pedagógica desarrolladas en el aula.

Percepciones docentes sobre la participación y respuesta de los estudiantes.

Cada anécdota permitió reconstruir momentos concretos de la experiencia educativa, favoreciendo una comprensión profunda, situada y humanizada del fenómeno estudiado. En coherencia con el enfoque asumido, el instrumento no

buscó validar respuestas ni comparar discursos, sino comprender el sentido que los docentes atribuyen a su experiencia pedagógica, reconociendo la singularidad de cada relato como fuente legítima de conocimiento.

Preconcepciones del investigador

Al iniciar esta investigación, una de las principales preconcepciones del investigador estaba asociada a la idea de que la gamificación se limitaba al uso de tecnologías digitales dentro del aula. Se asumía que gamificar implicaba necesariamente el empleo de plataformas virtuales, aplicaciones, dispositivos electrónicos o recursos tecnológicos específicos, lo que reducía la comprensión de la gamificación a un enfoque instrumental y dependiente de herramientas digitales.

De manera similar, se concebía el pensamiento crítico como un proceso principalmente vinculado a la reflexión individual, entendida como la capacidad del estudiante para pensar sobre un tema o emitir una opinión. Esta visión inicial no consideraba en profundidad dimensiones como la argumentación, la toma de decisiones, la problematización del contexto o la construcción de juicios fundamentados desde la experiencia educativa.

Otra preconcepción presente al inicio del estudio era la creencia de que el desarrollo del pensamiento crítico dependía, en gran medida, de estrategias explícitas y planificadas, diseñadas intencionalmente por el docente. Desde esta mirada, se pensaba que el pensamiento crítico solo podía emerger cuando el docente proponía actividades específicas orientadas a este fin, sin reconocer plenamente su carácter situado y relacional dentro de la práctica cotidiana.

Así mismo, se asumía que las prácticas pedagógicas tradicionales ofrecían pocas posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y que la gamificación representaba una alternativa claramente diferenciada y superior. Esta

concepción inicial tendía a establecer una oposición marcada entre lo tradicional y lo innovador, sin considerar los matices y las resignificaciones que los docentes realizan en su ejercicio pedagógico diario.

Otra precomprensión estaba relacionada con la idea de que los docentes contaban con una noción homogénea sobre la gamificación y el pensamiento crítico. Se pensaba que existía una comprensión relativamente compartida de estos conceptos, influenciada por discursos institucionales y formativos, lo que llevó a subestimar la diversidad de significados que los docentes atribuyen a estas experiencias desde su trayectoria y contexto.

También se creía que la gamificación debía generar necesariamente altos niveles de motivación y participación en los estudiantes, asumiendo estos efectos como casi automáticos. Esta expectativa previa no contemplaba las tensiones, resistencias o limitaciones que pueden emerger en el aula cuando las experiencias gamificadas no logran conectar plenamente con la realidad del contexto escolar.

Desde el rol investigativo, se partía de la idea de que la comprensión del fenómeno podía lograrse principalmente a través de descripciones discursivas, sin otorgar un lugar central a la escritura reflexiva como medio de análisis. Esta preconcepción fue cuestionada al reconocer, desde Van Manen, que la escritura no solo comunica resultados, sino que constituye en sí misma un acto de comprensión.

Finalmente, estas preconcepciones fueron asumidas no como errores que debían eliminarse, sino como puntos de partida reflexivos que acompañaron el proceso investigativo. En coherencia con la fenomenología hermenéutica, el reconocimiento explícito de estas precomprensiones permitió mantener una actitud de apertura frente a la experiencia vivida de los docentes, posibilitando que los significados emergieran desde los relatos y no desde supuestos previos del investigador.

Recoger la experiencia vivida

Este momento se centró en recoger la experiencia vivida, entendida como el acercamiento sensible y respetuoso a las narraciones de los docentes sobre su práctica pedagógica. Este momento buscó abrir un espacio de escucha auténtica, donde los participantes pudieran relatar, desde su propia voz, cómo experimentan el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de estrategias gamificadas en el aula. Más que obtener información, se trató de acceder a las vivencias tal como son sentidas y significadas por los docentes en su cotidianidad escolar, reconociendo que en sus relatos se expresan no solo acciones pedagógicas, sino también emociones, tensiones, expectativas y sentidos construidos a lo largo de su experiencia profesional.

La aplicación del instrumento se hizo con base en una planificación cuidadosa que garantizara tanto la calidad del proceso como el respeto hacia los participantes. Se definieron previamente los criterios tenidos en cuenta para la selección de los docentes, priorizando aquellos que tuvieran experiencia en básica primaria y que estuvieran dispuestos a participar voluntariamente en la investigación.

El acercamiento a los docentes fue personal, respetuoso y ético. Se les explicó con claridad el propósito de la investigación, la naturaleza de las anécdotas y la importancia de su participación como actores clave en el desarrollo del estudio. Todos los participantes firmaron el respectivo consentimiento informado, el cual garantizaba el anonimato, la confidencialidad de sus respuestas y el uso exclusivo de la información solo para fines académicos e investigativos.

Las anécdotas se escucharon de forma individual y presencial, en espacios que favorecieran la conversación tranquila y libre de interrupciones. El ambiente fue cálido y de confianza, permitiendo que los docentes se sintieran cómodos para compartir no solo sus ideas, sino también sus emociones y experiencias

personales relacionadas con la enseñanza, el pensamiento crítico y el uso de estrategias gamificadas en el aula.

Durante la reunión se utilizaron técnicas de escucha activa, reformulación y profundización, lo que permitió recoger relatos amplios, ricos en sentido y coherentes con el enfoque interpretativo. Las sesiones fueron grabadas con autorización previa, y posteriormente transcritas de forma literal para preservar la fidelidad del discurso de cada participante.

La recolección de información se realizó con nueve (9) docentes de básica primaria pertenecientes a tres instituciones educativas del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba: la Institución Educativa Madre Bernarda (con sus sedes Madre Bernarda, Nuestra Señora de Lourdes y María Montessori), la Institución Educativa Mimbres Centro (sedes Los Algodones y Las Palomas) y la Institución Educativa San José de Laguneta (sedes La Barra de Belén y Campo Bonito). Los participantes fueron seleccionados de forma intencional, garantizando representación de cada una de las sedes. Se trabajó con ellos en tres momentos diferenciados: uno exploratorio, otro de profundización sobre la práctica pedagógica, y un tercero centrado en la validación de los elementos emergentes de las aproximaciones en construcción. Este enfoque secuencial permitió enriquecer el análisis, otorgando mayor densidad y consistencia a los hallazgos obtenidos.

Aunque la técnica utilizada inicialmente fue un tipo de entrevista dialógica informal, en un segundo momento se aplicó la técnica oficial de esta investigación que fueron las anécdotas, entendidas como relatos breves mediante los cuales los docentes narraron situaciones concretas vividas en el aula. Estas anécdotas permitieron acceder al significado profundo de sus experiencias en torno al pensamiento crítico y la gamificación, constituyéndose en un recurso clave para la comprensión fenomenológica del fenómeno estudiado.

Figura 2

Proceso de recolección de la información



Fuente: elaboración del autor (2025)

Una vez recogidas las experiencias vividas a través de los relatos anecdóticos, el proceso analítico se orientó hacia un ejercicio de reducción fenomenológica, entendido no como una eliminación de información, sino como una disposición reflexiva del investigador para suspender juicios previos y aproximarse a los significados tal como emergen de la experiencia narrada. Este momento implicó volver reiteradamente sobre los textos, leerlos con atención abierta y dejar en segundo plano explicaciones causales o interpretaciones apresuradas, con el fin de atender a lo que los docentes decían, sentían y significaban en relación con su práctica. La reducción permitió así focalizar la mirada en los elementos esenciales de la experiencia pedagógica, preparando el camino para una comprensión más profunda del fenómeno desde su sentido vivido.

Teniendo claro el proceso y empezando a aplicarlo, se procede a presentar la escritura de los relatos anecdóticos de cada docente, para realizar posteriormente la lectura comprensiva de los relatos de quienes hablaron sobre sus prácticas pedagógicas asociadas con la gamificación y el pensamiento crítico no solo en tiempos recientes sino desde sus inicios como docentes. En la tabla 3 se presenta la anécdota del Docente identificado como Entrevistado 1 (E1), quien expresa frustración al reconocer que las metodologías actuales no han logrado que sus estudiantes analicen, cuestionen ni propongan soluciones. Percibe que el aula sigue anclada en prácticas que no despiertan pensamiento crítico, lo que le genera una sensación de estancamiento pedagógico y la necesidad de buscar alternativas que transformen la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Tabla 3

Anécdota del docente 1 de la I.E. Madre Bernarda sede principal Madre Bernarda

PARTICIPANTE	E1
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 33 años de la I.E. Madre Bernarda. <i>“Cuando reflexiono sobre el impacto de la metodología que utilizo en mis clases, debo reconocer que no ha sido suficiente para desarrollar el pensamiento crítico en mis estudiantes. Aunque realizamos actividades y abordamos los contenidos, siento que no se logra una comprensión profunda ni una verdadera capacidad de análisis.</i> <i>En muchas ocasiones noto que los estudiantes responden de manera mecánica. Contestan lo que se les pide, pero sin cuestionar, sin argumentar y sin proponer soluciones propias. Esto me preocupa, porque percibo que el aprendizaje se queda en la memorización y no en la reflexión. También he notado que las estrategias tradicionales que usamos no conectan con la forma en que los estudiantes aprenden hoy. Leer, responder preguntas o repetir conceptos no despierta su interés ni los motiva a pensar más allá de lo evidente. Esto limita su capacidad para analizar situaciones reales o tomar decisiones fundamentadas.</i> <i>Esta experiencia me ha generado una sensación de frustración pedagógica. Como docente, deseo formar estudiantes críticos, capaces de expresar sus ideas con coherencia y de comprender su entorno, pero muchas veces las condiciones del currículo, el tiempo y las exigencias institucionales no facilitan ese propósito.</i>	

A partir de estas reflexiones, he empezado a cuestionar mi propia práctica y a reconocer la necesidad de buscar otras estrategias. Considero que es fundamental transformar la manera de enseñar y explorar metodologías que permitan a los estudiantes participar más activamente, reflexionar y tomar decisiones. Desde ahí surge mi interés por propuestas como la gamificación, entendida no solo como juego, sino como una posibilidad para fortalecer el pensamiento crítico de manera significativa.”

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes. Elaboración del autor (2025)

La anécdota que se presenta en la Tabla 4 recoge la experiencia del docente 2, identificado como E2 quien percibe la gamificación como una posibilidad pedagógica con alto potencial para transformar la dinámica del aula. Su relato se centra en cómo las estrategias gamificadas pueden favorecer la participación activa, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo, aunque reconoce que su aplicación aún requiere mayor claridad y estructuración pedagógica.

Tabla 4

Anécdota del docente 2 de la I.E. Madre Bernarda sede Nuestra Señora de Lourdes

PARTICIPANTE	E2
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 55 años de la I.E. Madre Bernarda sede Nuestra Señora de Lourdes <i>“En mi práctica docente he observado que la gamificación puede convertirse en una herramienta muy valiosa para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes. Cada vez que incorporo dinámicas lúdicas, noto un cambio en su actitud: participan más, se interesan y se sienten motivados a aprender.</i> <i>A través de estas estrategias, los estudiantes no solo juegan, sino que se enfrentan a retos que implican analizar situaciones, tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro de un grupo. El trabajo en equipo se vuelve más significativo, porque deben escuchar al otro, argumentar y llegar a acuerdos.</i> <i>He podido notar que estas experiencias permiten que los estudiantes se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje. No se limitan a recibir información, sino que construyen conocimiento a partir de la interacción y la resolución de problemas, lo cual favorece el</i>	

desarrollo del pensamiento crítico.

No obstante, también reconozco que mi uso de la gamificación no siempre está sustentado en una planificación pedagógica clara. En ocasiones recorro al juego como una estrategia para motivar, sin tener completamente definidos los objetivos formativos que quiero alcanzar con ella. Esta reflexión me ha llevado a comprender que la gamificación necesita ser más que una actividad atractiva. Considero que, si se integra de manera intencionada y articulada con los contenidos y las competencias, puede convertirse en una estrategia poderosa para formar estudiantes críticos, participativos y capaces de tomar decisiones fundamentadas.”

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes. Elaboración del autor (2025)

La anécdota que presente en la Tabla 5 recoge la experiencia del docente 3, identificado como E3, el cual reflexiona sobre la dificultad de los estudiantes para tomar decisiones autónomas y reflexivas. Su relato pone en evidencia cómo la influencia del grupo y de fuentes externas condiciona el juicio crítico de los estudiantes, revelando una preocupación pedagógica constante por formar sujetos capaces de pensar por sí mismos.

Tabla 5
Anécdota del docente 3 de la I.E. Madre Bernarda sede María Montessori

PARTICIPANTE	E3
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 49 años de la I.E. Madre Bernarda sede María Montessori <i>“Desde mi experiencia docente, he observado que muchos estudiantes no toman decisiones a partir de criterios propios, sino que se dejan influenciar fácilmente por sus compañeros o por la información que encuentran en internet. Esto se hace evidente cuando deben opinar, resolver conflictos o justificar una postura en clase.</i> <i>En varias ocasiones he notado que sus respuestas carecen de reflexión profunda. Repiten lo que otros dicen o lo que leen, sin detenerse a analizar si esa información es correcta o si se relaciona con su realidad. Esto me lleva a pensar que el pensamiento crítico aún no está suficientemente fortalecido en ellos.</i> <i>Cuando intento promover espacios de diálogo o debate, algunos estudiantes muestran inseguridad al expresar sus ideas. Prefieren alinearse con la opinión dominante del grupo antes que arriesgarse a defender un punto de vista propio, lo que limita el ejercicio del juicio crítico.</i>	

Como docente, esto me genera una constante reflexión sobre mi práctica. Me pregunto si realmente estoy ofreciendo las estrategias necesarias para que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar, cuestionar y decidir con autonomía, más allá de repetir información. Considero que fortalecer el pensamiento crítico implica crear condiciones pedagógicas donde el estudiante se sienta seguro de pensar diferente, de equivocarse y de argumentar. Este reto me ha llevado a replantear mis metodologías y a buscar estrategias que ayuden a los estudiantes a construir una voz propia y reflexiva frente a su aprendizaje.”

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes. Elaboración del autor (2025)

En la tabla 6 se presenta la anécdota del docente 4 identificado como E4, quien cuestiona la efectividad de las metodologías tradicionales frente a las formas actuales de aprender de los estudiantes. Su relato evidencia una tensión entre las prácticas pedagógicas heredadas y la necesidad de estrategias más significativas y motivadoras para captar el interés y favorecer la reflexión en el aula.

Tabla 6
Anécdota del docente 4 de la I.E. Mimbre Centro sede Los Algodones

PARTICIPANTE	E4
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 57 años de la I.E. Mimbre Centro sede Los Algodones “<i>En mi práctica diaria he podido observar que la metodología tradicional ya no responde a las necesidades de los estudiantes actuales. Muchas de las estrategias que utilizamos no logran captar su atención ni despertar un verdadero interés por aprender.</i> <i>Los estudiantes requieren propuestas distintas, actividades que les resulten cercanas y significativas. Para ellos, leer libros y responder cuestionarios sin un propósito claro pierde sentido, y esto se refleja en su desmotivación y baja participación en clase.</i> <i>He sentido que, cuando las clases se mantienen en esquemas repetitivos, el pensamiento crítico no logra desarrollarse. Los estudiantes cumplen con la tarea, pero no cuestionan, no analizan y no se apropian realmente del conocimiento.</i> <i>Esta situación me ha generado una reflexión constante sobre mi rol como docente. Me cuestiono si estoy ofreciendo experiencias de aprendizaje que realmente dialoguen con el contexto y las formas de aprender de mis estudiantes.</i> <i>Por ello, considero necesario transformar la práctica pedagógica, incorporando estrategias más</i>	

dinámicas y motivadoras que permitan al estudiante involucrarse activamente. Creo que solo así es posible avanzar hacia un aprendizaje más reflexivo, donde el pensamiento crítico tenga un lugar real en el aula.”

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes. Elaboración del autor (2025)

En lo que respecta a la anécdota que se presenta en la Tabla 7, esta da cuenta de la experiencia del docente 5, identificado como E5, quien ha incorporado estrategias activas como una forma de responder a la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico. Su relato muestra cómo la mediación pedagógica, cuando se apoya en la creatividad y el diálogo, permite abrir espacios de reflexión y toma de decisiones en el aula.

Tabla 7

Anécdota del docente 5 de la I.E. Mimbre Centro sede Las Palomas

PARTICIPANTE	E5
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 51 años de la I.E. Mimbre Centro sede Las Palomas “A lo largo de mi experiencia como docente he buscado alternativas que permitan a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico de una manera más activa. Por ello, recorro con frecuencia a estrategias como el aprendizaje basado en problemas y las discusiones en grupo. Cuando planteo situaciones que requieren análisis y toma de decisiones, los estudiantes empiezan a cuestionar, a comparar ideas y a justificar sus posturas. Este proceso no siempre es inmediato, pero poco a poco se va fortaleciendo su capacidad de reflexión. He observado que estas actividades generan un ambiente distinto en el aula. Los estudiantes participan con mayor interés y se sienten parte del proceso, ya no como receptores pasivos, sino como actores que construyen conocimiento. Sin embargo, implementar estas estrategias también implica desafíos. Requiere tiempo, planificación y una disposición constante para adaptar las actividades según las respuestas y necesidades del grupo. Aun así, considero que la mediación pedagógica desde la creatividad es fundamental. A través de estas experiencias he confirmado que el pensamiento crítico se potencia cuando el aula se convierte en un espacio de diálogo, análisis y construcción colectiva.”	

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes. Elaboración del autor (2025)

La tabla 8 muestra la anécdota del docente 6 identificado como E6, la cual se centra en su experiencia al incorporar la gamificación como una estrategia que logra motivar a los estudiantes y activar procesos de pensamiento crítico, especialmente cuando se vincula con contenidos significativos y situaciones cercanas a la realidad escolar.

Tabla 8
Anécdota del docente 6 de la I.E. San José de Laguneta sede La Barra de Belén

PARTICIPANTE	E6
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 57 años de la I.E. San José de Laguneta sede La Barra de Belén <i>“En mi práctica docente he descubierto que la gamificación es una estrategia que motiva profundamente a los estudiantes. Cuando utilizo juegos, retos o dinámicas lúdicas, noto un cambio inmediato en su actitud frente a la clase.</i> <i>Estas experiencias permiten que los estudiantes se involucren activamente, asuman roles y enfrenten situaciones que requieren análisis y toma de decisiones. A través del juego, comienzan a resolver problemas de forma más reflexiva.</i> <i>Sin embargo, he aprendido que la gamificación no funciona por sí sola. Es necesario integrarla con contenidos significativos y con contextos que los estudiantes reconozcan como cercanos a su realidad.</i> <i>Cuando esto se logra, el pensamiento crítico empieza a manifestarse de manera más natural. Los estudiantes argumentan, discuten y buscan soluciones sin sentir la presión de una evaluación tradicional.</i> <i>Desde esta experiencia, considero que la gamificación es una herramienta poderosa, pero solo alcanza su verdadero potencial cuando se utiliza con intención pedagógica y no únicamente como una forma de entretenimiento.”</i>	

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes. Elaboración del autor (2025)

En la Tabla 9 se presenta la anécdota del docente 7 identificado como E7, se centra en su percepción sobre las dificultades que presentan los estudiantes para analizar situaciones nuevas y cómo el pensamiento crítico suele activarse solo cuando enfrentan conflictos que los obligan a tomar decisiones.

Tabla 9

Anécdota del docente 7 de la I.E. San José de Laguneta sede La Barra de Belén

PARTICIPANTE	E7
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 39 años de la I.E. San José de Laguneta sede La Barra de Belén <i>“Desde mi práctica cotidiana puedo decir que los estudiantes muestran una baja capacidad de análisis cuando se enfrentan a situaciones nuevas. Les cuesta comprender el problema y proponer soluciones por sí mismos.</i> <i>En la mayoría de los casos, responden de manera impulsiva o esperan instrucciones claras para actuar. Solo cuando la situación implica un conflicto, como un desacuerdo o una decisión importante, se detienen a reflexionar.</i> <i>He observado que en esos momentos empiezan a cuestionar, a pensar en las consecuencias y a buscar alternativas. Sin embargo, este ejercicio no se mantiene en otras actividades del aula. Esto me hace pensar que el pensamiento crítico no se está trabajando de manera constante, sino de forma ocasional, dependiendo de las circunstancias que se presenten.</i> <i>Como docente, siento el reto de crear espacios donde los estudiantes aprendan a analizar y reflexionar sin necesidad de estar en conflicto, para que el pensamiento crítico se convierta en una habilidad cotidiana y no en una reacción momentánea.”</i>	

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes y elaborado por Chamorro (2025).

La anécdota del docente 8 identificado como E8, gira en torno a su experiencia al incorporar metodologías activas y trabajo colaborativo como formas de impulsar el pensamiento crítico, resaltando cómo la mediación pedagógica transforma la dinámica del aula cuando se prioriza la participación y el aprendizaje conjunto. Esta anécdota se puede ver en el contenido de la tabla 10.

Tabla 10

Anécdota del docente 8 de la I.E. I.E. San José de Laguneta sede Campo Bonito

PARTICIPANTE	E8
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 49 años de la I.E. San José de Laguneta sede Campo Bonito <i>“A lo largo de mi experiencia he tratado de alejarme un poco de las clases tradicionales, incorporando metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. He observado que cuando los estudiantes trabajan en equipo se sienten más seguros para expresar sus ideas y analizar diferentes puntos de vista. Esto favorece el desarrollo del pensamiento crítico.</i> <i>El uso de herramientas digitales también ha sido un apoyo importante, porque despierta su interés y les permite investigar, comparar información y construir conclusiones propias. Sin embargo, estas estrategias requieren más tiempo y planificación, y no siempre cuentan con el respaldo institucional necesario.</i> <i>Aun así, considero que la creatividad docente es clave para transformar el aula, porque incluso con recursos limitados es posible generar espacios donde los estudiantes piensen, dialoguen y aprendan de manera significativa.”</i>	
Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes y elaborado por Chamorro (2025).	

La anécdota del docente 9 identificado como E9 se centra en su experiencia al reconocer avances en el pensamiento crítico de los estudiantes, pero también en la necesidad de profundizar estos procesos para que trasciendan el aula y se apliquen en distintos contextos, destacando el compromiso docente como motor del cambio pedagógico. La anécdota de este docente se aprecia en la Tabla 11.

Tabla 11

Anécdota del docente 9 de la I.E. I.E. San José de Laguneta sede Campo Bonito

PARTICIPANTE	E9
ANÉCDOTA	
Anécdota narrada por un docente de 59 años de la I.E. San José de Laguneta sede Campo Bonito <i>“A lo largo de mi práctica docente he notado que algunas metodologías han generado mejoras en la capacidad de análisis y en la forma en que los estudiantes enfrentan ciertos</i>	

problemas.

En actividades específicas, especialmente cuando se les plantea un reto o una situación cercana a su realidad, los estudiantes logran reflexionar, comparar opciones y tomar decisiones con mayor criterio.

No obstante, también he observado que estos procesos no siempre se mantienen en el tiempo. Cuando regresamos a actividades más tradicionales, el pensamiento crítico tiende a debilitarse. Esto me ha llevado a cuestionar mi propia práctica y a reconocer que el desarrollo del pensamiento crítico no puede depender de momentos aislados, sino de una intención pedagógica sostenida.

Desde ahí, asumo que el compromiso docente es fundamental: buscar nuevas estrategias, insistir en la reflexión y acompañar a los estudiantes para que aprendan a pensar de manera crítica en cualquier contexto, no solo cuando la actividad lo exige.”

Fuente: resultado de las entrevistas aplicadas a los docentes y elaborado por Chamorro (2025).

Unidades de significado y transformación lingüística

Las tablas que se presentan a continuación dan cuenta del proceso analítico desarrollado a partir de las anécdotas pedagógicas narradas por los docentes participantes. En cada tabla se identifican, en primer lugar, las unidades microtemáticas, entendidas como expresiones concretas, situaciones o énfasis que emergen directamente del relato y que remiten a aspectos específicos de la experiencia vivida. Estas unidades se articulan con unidades macrotemáticas, las cuales no constituyen categorías cerradas, sino estructuras de sentido más amplias que permiten comprender el fenómeno en una perspectiva integradora.

A su vez, se destacan apartes significativos del relato, seleccionados por su capacidad de expresar de manera clara y situada el sentido de la experiencia narrada, conservando la voz del docente. Finalmente, la transformación lingüística se presenta como un ejercicio de escritura fenomenológica que acompaña de manera paralela la identificación de las unidades de significado; su propósito no es

concluir el proceso reflexivo, sino reformular interpretativamente la experiencia, ampliando su expresividad y profundidad comprensiva.

Siguiendo así la fenomenología hermenéutica de Van Manen, este ejercicio de análisis prepara el tránsito hacia la reducción eidética, al clarificar los núcleos de sentido que emergen de las vivencias docentes en torno a la gamificación y el pensamiento crítico, sin fragmentar la experiencia ni imponer interpretaciones previas.

Tabla 12*Unidades de significado y transformación lingüística – E1*

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E1	Respuesta mecánica	Aprender sin profundidad	“responden de manera mecánica... sin cuestionar, sin argumentar”	En el aula aparece un aprendizaje que cumple, pero no se detiene a pensar. La respuesta existe, aunque el juicio crítico no alcanza a instalarse.
E1	Memorización vs comprensión	Pensamiento crítico como ausencia sentida	“el aprendizaje se queda en la memorización y no en la reflexión”	La experiencia docente deja ver una preocupación: el saber se repite, pero no se vuelve comprensión situada ni argumento propio.
E1	Desconexión metodológica	Ruptura entre enseñanza y modos actuales de aprender	“no conectan con la forma en que los estudiantes aprenden hoy”	Lo tradicional se percibe como distancia: la estrategia ocurre, pero no toca el interés ni moviliza la mirada crítica del estudiante.
E1	Frustración pedagógica	Tensión entre intención formativa y estructura escolar	“currículo, tiempo y exigencias institucionales”	La intención de formar estudiantes críticos choca con límites cotidianos que contienen la reflexión y vuelven estrecha la práctica.
E1	Búsqueda de alternativas	Apertura a la gamificación como posibilidad	“mi interés por propuestas como la gamificación... posibilidad”	Desde la inquietud emerge un giro: se abre la pregunta por otras mediaciones que permitan participación, decisión y pensamiento con sentido.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 13*Unidades de significado y transformación lingüística – E2*

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E2	Cambio de actitud	Gamificación como activación del aula	“noto un cambio... participan más... motivados”	El aula se enciende cuando entra la dinámica lúdica: el estudiante se muestra disponible para implicarse.
E2	Retos y decisiones	Pensamiento crítico en acción colectiva	“retos... analizar... tomar decisiones... responsabilidades”	El juego se vuelve escenario de elección: pensar, decidir y sostener lo decidido dentro del grupo.
E2	Trabajo colaborativo	Aprender con otros	“escuchar... argumentar... llegar a acuerdos”	La experiencia se vuelve diálogo: el pensamiento crítico se ensaya cuando la voz del otro obliga a sostener razones.
E2	Uso intuitivo	Tensión entre motivación y sentido formativo	“la gamificación... como estrategia para motivar”	Aparece una tensión: la actividad entusiasma, pero necesita intención pedagógica para no quedarse en lo atractivo.
E2	Intencionalidad pedagógica	Gamificación con propósito	“integrar... articulada... objetivos formativos”	La comprensión madura: no basta jugar; el sentido aparece cuando la gamificación se articula a propósitos formativos claros.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 14*Unidades de significado y transformación lingüística – E3*

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E3	Influencia del grupo	Fragilidad del juicio autónomo	“se dejan influenciar fácilmente por sus compañeros”	El pensamiento del estudiante aparece condicionado por la voz colectiva, lo que debilita la construcción de criterios propios.
E3	Repetición de información	Pensamiento crítico superficial	“repiten lo que otros dicen o lo que leen”	La palabra circula, pero no se detiene a examinarse; el saber se repite sin pasar por la reflexión.
E3	Inseguridad discursiva	Miedo a pensar distinto	“prefieren alinearse con la opinión dominante”	Pensar diferente se vive como riesgo, no como posibilidad formativa.
E3	Auto-cuestionamiento docente	Responsabilidad pedagógica reflexiva	“me pregunto si realmente estoy ofreciendo las estrategias necesarias”	El docente se sitúa frente a su práctica con inquietud pedagógica y sentido ético.
E3	Condiciones para pensar	Pensamiento crítico como ambiente seguro	“crear condiciones donde el estudiante se sienta seguro”	El juicio crítico requiere un aula que habilite la palabra sin temor al error.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 15

Unidades de significado y transformación lingüística – E4

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E4	Metodologías repetitivas	Desgaste de la práctica tradicional	“la metodología tradicional ya no responde”	En la experiencia cotidiana del docente se hace visible un agotamiento de las estrategias heredadas. La enseñanza continúa, pero pierde fuerza formativa al no dialogar con los intereses ni con las formas actuales de aprender de los estudiantes.
E4	Pérdida de sentido del aprendizaje	Aprender sin significado	“leer libros y responder cuestionarios pierde sentido”	El aprendizaje se percibe como una actividad que se cumple, pero que no logra movilizar la curiosidad ni provocar reflexión. La acción pedagógica se vuelve rutinaria y distante.
E4	Desmotivación estudiantil	Ruptura entre enseñanza y experiencia	“se refleja en su desmotivación y baja participación”	La falta de conexión entre metodología y experiencia del estudiante se traduce en apatía. El aula deja de ser un espacio de pensamiento para convertirse en un lugar de cumplimiento.
E4	Ausencia de cuestionamiento	Pensamiento crítico limitado	“no cuestionan, no analizan”	El pensamiento crítico no emerge porque la experiencia no interpela. El estudiante responde, pero no se apropia del saber ni lo problematiza.
E4	Auto-cuestionamiento docente	Conciencia pedagógica	“me cuestiono si estoy ofreciendo experiencias”	El docente se sitúa frente a su práctica con una mirada reflexiva. Reconoce que su rol no se limita a transmitir contenidos, sino a generar experiencias con sentido.
E4	Necesidad de cambio	Apertura a la transformación pedagógica	“incorporar estrategias más dinámicas”	Desde esta inquietud emerge la necesidad de transformar la práctica, no como exigencia externa, sino como respuesta ética a la realidad del aula.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 16

Unidades de significado y transformación lingüística – E5

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E5	Búsqueda de alternativas	Docente como mediador activo	“he buscado alternativas”	La práctica docente se configura como una búsqueda constante. No hay conformidad con lo dado, sino intención de abrir espacios donde pensar sea posible.
E5	Situaciones problematizadoras	Pensar desde el reto	“situaciones que requieren análisis”	El pensamiento crítico emerge cuando la experiencia desafía. El problema interpela y obliga a tomar postura.
E5	Proceso gradual	Pensamiento crítico como construcción	“no siempre es inmediato”	La reflexión no se impone ni aparece de forma instantánea. Se cultiva en el tiempo, mediante experiencias reiteradas.
E5	Cambio en el aula	Aprendizaje participativo	“se sienten parte del proceso”	El aula se transforma cuando el estudiante deja de ser receptor y se reconoce como sujeto del aprendizaje.
E5	Exigencia pedagógica	Complejidad de la mediación	“requiere tiempo y planificación”	La innovación pedagógica no es simple. Implica compromiso, ajuste constante y lectura sensible del grupo.
E5	Creatividad docente	Pensamiento crítico compartido	“aula como espacio de diálogo”	El pensamiento crítico se construye colectivamente, en la palabra compartida y el análisis conjunto.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 17*Unidades de significado y transformación lingüística – E6*

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E6	Motivación inmediata	Activación del aprendizaje	“cambio inmediato en su actitud”	La experiencia lúdica abre una disposición distinta frente al aprendizaje. El estudiante se muestra disponible para pensar.
E6	Juego con roles	Pensar desde la acción	“asumen roles y desafíos”	El pensamiento crítico se activa cuando el estudiante actúa, decide y enfrenta consecuencias dentro de la experiencia.
E6	Riesgo de superficialidad	Juego sin sentido	“no funciona por sí sola”	El docente reconoce que el juego, sin intención pedagógica, puede vaciarse de significado formativo.
E6	Contextualización	Aprender desde lo cercano	“situaciones cercanas a su realidad”	El pensamiento se fortalece cuando el contenido toca la vida cotidiana del estudiante.
E6	Argumentación libre	Reflexión sin presión	“argumentan sin presión evaluativa”	Al desaparecer la evaluación tradicional, emerge una reflexión más auténtica y confiada.
E6	Intencionalidad pedagógica	Gamificación con sentido	“más que entretenimiento”	La gamificación se configura como mediación pedagógica cuando responde a propósitos formativos claros.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 18*Unidades de significado y transformación lingüística – E7*

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA (PARALELA)
E7	Dificultad ante lo nuevo	Fragilidad del pensamiento crítico	“les cuesta comprender”	El pensamiento se debilita frente a lo desconocido. La novedad no se asume como oportunidad, sino como obstáculo.
E7	Dependencia	Pensar dirigido	“esperan instrucciones”	El juicio se subordina a la guía externa, limitando la autonomía intelectual.
E7	Conflicto como detonante	Reflexión reactiva	“solo cuando hay conflicto”	El pensamiento crítico aparece como reacción, no como práctica habitual.
E7	Falta de continuidad	Ausencia de sistematicidad	“no se mantiene”	La reflexión no se consolida porque no se integra de manera transversal en la enseñanza.
E7	Reto docente	Intencionalidad pedagógica	“crear espacios sin conflicto”	El docente reconoce la necesidad de provocar reflexión sin depender de situaciones límite.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 19

Unidades de significado y transformación lingüística – E8

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E8	Distanciamiento de lo tradicional	Reconfiguración de la práctica pedagógica	“he tratado de alejarme un poco de las clases tradicionales”	En la experiencia del docente se manifiesta una intención consciente de ruptura con formas de enseñanza repetitivas. Esta decisión no surge de la imposición externa, sino de la percepción de que la práctica tradicional ya no logra provocar aprendizaje con sentido ni movilizar el pensamiento de los estudiantes.
E8	Metodologías activas	Aprender desde la experiencia compartida	“aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo”	La experiencia pedagógica se desplaza hacia metodologías que implican acción, interacción y construcción colectiva. El aula deja de ser un espacio de recepción para convertirse en un escenario de experiencia vivida.
E8	Seguridad para expresarse	Pensamiento crítico mediado por el grupo	“se sienten más seguros para expresar sus ideas”	El pensamiento crítico se fortalece cuando el estudiante percibe el aula como un espacio seguro. La confianza para hablar y disentir aparece como condición previa para el juicio crítico.
E8	Diálogo y contraste de ideas	Reflexión intersubjetiva	“analizar diferentes puntos de vista”	Pensar críticamente no se vive como un acto solitario, sino como un ejercicio relacional donde la palabra del otro amplía, cuestiona y resignifica la propia.
E8	Uso de herramientas digitales	Mediación tecnológica con sentido	“investigar, comparar información y construir conclusiones”	La tecnología actúa como mediación cognitiva cuando se integra con intención pedagógica. No reemplaza el pensamiento, sino que amplía las posibilidades de análisis y contraste.
E8	Limitaciones institucionales	Tensiones estructurales del contexto	“no siempre cuentan con el respaldo institucional necesario”	La innovación pedagógica se desarrolla en medio de tensiones. El deseo de transformar la práctica convive con restricciones que desafían la sostenibilidad de las propuestas.
E8	Creatividad docente	Posibilidad formativa aun en la escasez	“incluso con recursos limitados es posible generar espacios”	La experiencia docente muestra que la transformación pedagógica no depende exclusivamente de los recursos disponibles, sino de la creatividad y la intencionalidad del mediador.

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E8	Aula como espacio significativo	Pensamiento crítico como experiencia vivida	“generar espacios donde los estudiantes piensen, dialoguen y aprendan”	El aula se resignifica como un lugar donde pensar se vuelve una experiencia cotidiana, compartida y significativa, más allá de la estructura formal de la clase.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Tabla 20

Unidades de significado y transformación lingüística – E9

INFORMANTE	UNIDAD MICROTEMÁTICA	UNIDAD MACROTEMÁTICA	APARTE SIGNIFICATIVO DEL RELATO	TRANSFORMACIÓN LINGÜÍSTICA
E9	Avances en situaciones específicas	Pensamiento crítico situado	“en actividades específicas... logran reflexionar”	El pensamiento crítico aparece cuando la experiencia interpela directamente al estudiante. La reflexión se activa en contextos que resultan cercanos y significativos.
E9	Retos y realidad	Aprender desde lo vivido	“retos o situaciones cercanas a su realidad”	La experiencia muestra que el pensamiento se moviliza cuando el contenido deja de ser abstracto y se vincula con la vida cotidiana del estudiante.
E9	Comparación y decisión	Juicio crítico en acción	“comparar opciones y analizar consecuencias”	El pensamiento crítico se expresa en la capacidad de sopesar alternativas y asumir decisiones con mayor conciencia.
E9	Falta de continuidad	Fragilidad del proceso reflexivo	“estos procesos no siempre se mantienen en el tiempo”	La reflexión aparece como una experiencia intermitente. Sin continuidad pedagógica, el pensamiento crítico se debilita y pierde presencia en el aula.
E9	Retorno a prácticas tradicionales	Retroceso formativo	“cuando regresamos a actividades tradicionales”	La metodología condiciona la profundidad del pensamiento. Al retornar a esquemas tradicionales, la experiencia reflexiva se reduce a respuestas mecánicas.
E9	Autoevaluación docente	Conciencia ética de la práctica	“me ha llevado a cuestionar mi propia práctica”	El docente se reconoce como sujeto implicado en el proceso. La reflexión no se dirige solo al estudiante, sino también a la mediación pedagógica.
E9	Intencionalidad sostenida	Pensamiento crítico como proceso continuo	“no puede depender de momentos aislados”	El pensamiento crítico se comprende como un proceso que exige coherencia y permanencia, no como una habilidad ocasional.
E9	Compromiso profesional	Docente como garante del proceso	“buscar nuevas estrategias... acompañar a los estudiantes”	El compromiso docente emerge como condición esencial para sostener el pensamiento crítico más allá de actividades puntuales y contextos específicos.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

El análisis de las unidades micro y macrotemáticas, acompañado de la transformación lingüística de las anécdotas docentes, permitió identificar convergencias significativas entre las experiencias narradas por los participantes, más allá de sus diferencias de edad, institución o trayectoria profesional. En los relatos aparece de manera recurrente la percepción de que el pensamiento crítico en los estudiantes es frágil, inestable y poco sostenido en el tiempo, manifestándose principalmente en situaciones puntuales, como la resolución de conflictos, la realización de actividades retadoras o la implementación de metodologías distintas a las tradicionales. Esta coincidencia revela que el pensamiento crítico no se ha instalado aún como una práctica cotidiana en el aula, sino que emerge de forma intermitente, dependiendo en gran medida de las mediaciones pedagógicas empleadas.

De manera transversal, los docentes expresan una tensión persistente entre las metodologías tradicionales y las formas actuales de aprender de los estudiantes. En varios relatos se evidencia que estrategias centradas en la repetición, la memorización o el cumplimiento de tareas tienden a limitar la participación, el análisis y la argumentación, generando respuestas mecánicas y poco reflexivas. Esta situación es vivida por los docentes con inquietud pedagógica y, en algunos casos, con frustración, al percibir una distancia entre su intención formativa y los resultados reales en el desarrollo del pensamiento crítico.

Otro hallazgo común que emerge de las tablas anteriores es la valoración de la gamificación y de las metodologías activas como posibilidades pedagógicas, más que como soluciones automáticas. Los docentes coinciden en que el juego, los retos, el trabajo colaborativo y las dinámicas participativas generan mayor motivación, disposición y compromiso por parte de los estudiantes. Sin embargo, también reconocen que estas estrategias solo adquieren sentido formativo cuando están mediadas por una intencionalidad pedagógica clara, articulada con los contenidos, el contexto y los propósitos de aprendizaje. En ausencia de dicha

intencionalidad, la gamificación corre el riesgo de quedarse en lo superficial o meramente motivacional.

También se tiene que en los relatos hay de manera reiterada una tendencia a dar importancia al ambiente pedagógico y relacional como condición para el pensamiento crítico. Los docentes destacan que los estudiantes piensan y argumentan con mayor profundidad cuando se sienten seguros para expresar sus ideas, equivocarse y sostener posturas propias sin temor al juicio. El trabajo colaborativo, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento aparecen como mediaciones clave que favorecen la reflexión, evidenciando que el pensamiento crítico es una experiencia intersubjetiva y situada, más que un proceso exclusivamente individual.

En varios casos, los docentes reconocen también las limitaciones estructurales e institucionales que atraviesan su práctica, tales como el tiempo, el currículo, los recursos disponibles o el respaldo institucional. Estas condiciones influyen directamente en la posibilidad de sostener metodologías reflexivas de manera constante, lo que explica, en parte, la discontinuidad observada en el desarrollo del pensamiento crítico. No obstante, emerge de manera consistente el compromiso docente como un elemento central: los participantes se reconocen a sí mismos como mediadores responsables de buscar alternativas, ajustar sus prácticas y acompañar a los estudiantes en el aprendizaje de pensar críticamente.

Estas convergencias no se asumen como resultados concluyentes, sino como comprensiones intermedias que permiten visibilizar los rasgos comunes de la experiencia vivida por los docentes en relación con la gamificación y el pensamiento crítico. En coherencia con la fenomenología hermenéutica de Van Manen, el análisis desarrollado hasta este punto prepara el tránsito hacia la reducción eidética, entendida como un momento de profundización reflexiva orientado a identificar las estructuras esenciales del fenómeno, es decir, aquello que permanece y da sentido a la experiencia pedagógica más allá de sus

manifestaciones particulares. A partir de esta reducción, fue posible avanzar hacia una comprensión más integrada y teóricamente significativa de la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y su sentido en el pensamiento crítico.

Reducción eidética

La reducción eidética presente en la Tabla 22 revela que la experiencia del docente 1 está marcada por una tensión entre el deseo de formar estudiantes críticos y las limitaciones metodológicas que enfrenta en el aula. El núcleo de la vivencia no es solo metodológico, sino también emocional y ético.

Tabla 21

Reducción eidética de la anécdota del Docente 1 (E1)

PARTICIPANTE DOCENTE E1	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	"La metodología que utilizo no ha sido suficiente para desarrollar el pensamiento crítico; los estudiantes responden de forma mecánica y se quedan en la memorización."
Cuestionamiento	¿Cómo inciden las metodologías tradicionales en la dificultad para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes?
Análisis	Predomina una enseñanza centrada en la reproducción de contenidos. El pensamiento crítico no se consolida cuando el aprendizaje es mecánico. Existe frustración docente ante la brecha entre intención formativa y resultados reales. Surge la necesidad de transformar la práctica pedagógica.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la tabla 23 se devela una experiencia ambivalente: la gamificación aparece como potencial transformador, pero también como una práctica aún en construcción desde lo pedagógico.

Tabla 22*Reducción eidética de la anécdota del Docente 2 (E2)*

PARTICIPANTE DOCENTE E2	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“La gamificación motiva a los estudiantes y los lleva a analizar, decidir y trabajar en equipo, aunque no siempre la uso con claridad pedagógica.”
Cuestionamiento	¿Qué ocurre cuando la gamificación se implementa sin una intencionalidad formativa claramente definida?
Análisis	La gamificación genera motivación y participación activa. Favorece la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Su impacto se debilita cuando no está articulada a objetivos pedagógicos. Se evidencia una comprensión parcial de la estrategia.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

La esencia de la experiencia del docente 3 se sitúa en la fragilidad del juicio propio, lo cual limita la construcción de pensamiento crítico auténtico, como se muestra en la Tabla 24.

Tabla 23*Reducción eidética de la anécdota del Docente 3 (E3)*

PARTICIPANTE DOCENTE E3	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“Los estudiantes se dejan influenciar por compañeros o internet y les cuesta sostener criterios propios.”
Cuestionamiento	¿Cómo incide la falta de autonomía en la construcción del pensamiento crítico estudiantil?
Análisis	Predomina la repetición de ideas ajenas Existe inseguridad para argumentar posiciones propias El pensamiento crítico no se ejerce de forma autónoma Se requiere fortalecer la voz y la confianza del estudiante.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

La vivencia del docente 4 se estructura alrededor de la desarticulación entre escuela y estudiante, lo que afecta directamente el desarrollo del pensamiento crítico. Esto se observa en la Tabla 25

Tabla 24

Reducción eidética de la anécdota del Docente 4 (E4)

PARTICIPANTE DOCENTE E4	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“Las metodologías tradicionales no conectan con los estudiantes actuales ni despiertan su interés.”
Cuestionamiento	¿Qué efectos tiene la desconexión metodológica en la motivación y el pensamiento crítico? Existe desmotivación frente a prácticas repetitivas.
Análisis	Las estrategias tradicionales resultan poco significativas. La falta de conexión limita el análisis y la reflexión. Se hace necesaria una transformación pedagógica.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la reducción de la tabla 26 se evidencia que el pensamiento crítico emerge cuando la enseñanza se orienta a la participación reflexiva y al diálogo.

Tabla 25

Reducción eidética de la anécdota del Docente 5 (E5)

PARTICIPANTE DOCENTE E5	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“El aprendizaje basado en problemas y las discusiones favorecen la reflexión y la toma de decisiones.”
Cuestionamiento	¿Cómo la mediación pedagógica activa fortalece el pensamiento crítico? El aula se transforma en espacio de diálogo.
Análisis	El estudiante asume un rol activo. La reflexión se construye progresivamente. La creatividad docente es clave.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la tabla 27 se observa que la vivencia del docente 6 lleva a establecer que la esencia está en comprender la gamificación como mediación pedagógica, no como recurso aislado.

Tabla 26

Reducción eidética de la anécdota del Docente 6 (E6)

PARTICIPANTE DOCENTE E6	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“La gamificación solo funciona cuando se integra con contenidos significativos.”
Cuestionamiento	¿Por qué la gamificación requiere intención pedagógica para potenciar el pensamiento crítico? El juego por sí solo no garantiza aprendizaje.
Análisis	El contexto y el sentido son determinantes. La reflexión emerge cuando hay intencionalidad. Se supera la lógica del entretenimiento.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

A partir de la vivencia anecdótica del docente 7, se devela un pensamiento crítico reactivo, no integrado a la cotidianidad pedagógica, lo cual se muestra en la tabla 28.

Tabla 27

Reducción eidética de la anécdota del Docente 7 (E7)

PARTICIPANTE DOCENTE E7	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“Los estudiantes solo reflexionan cuando enfrentan conflictos.”
Cuestionamiento	¿Por qué el pensamiento crítico aparece solo en situaciones límite? El análisis no es constante ni sistemático.
Análisis	Predomina la reacción antes que la reflexión. El pensamiento crítico es circunstancial. Se requiere intencionalidad sostenida.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En el contenido de la Tabla 29, se muestra la reducción eidética de la anécdota del Docente 8 donde la experiencia se estructura desde la intersubjetividad y el aprendizaje compartido.

Tabla 28

Reducción eidética de la anécdota del Docente 8 (E8)

PARTICIPANTE DOCENTE E8	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“El trabajo colaborativo y las herramientas digitales fortalecen la reflexión.”
Cuestionamiento	¿Cómo la colaboración favorece la construcción del pensamiento crítico?
Análisis	El trabajo en equipo genera seguridad. Se amplían los puntos de vista. La tecnología apoya la indagación. El pensamiento crítico se construye socialmente.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

La anécdota del docente 9 toca un punto álgido, y en su reducción eidética se revela que el pensamiento crítico no puede depender de momentos aislados, sino de una pedagogía consciente y sostenida, como se muestra en la Tabla 30.

Tabla 29

Reducción eidética de la anécdota del Docente 9 (E9)

PARTICIPANTE DOCENTE E9	REDUCCIÓN EIDÉTICA
Afirmación	“El pensamiento crítico mejora en ciertas actividades, pero no se mantiene.”
Cuestionamiento	¿Qué impide la sostenibilidad del pensamiento crítico en el aula?
Análisis	Existen avances parciales. Falta coherencia metodológica. El pensamiento crítico requiere continuidad. El compromiso docente es decisivo.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

Las reducciones eidéticas realizadas permiten identificar las estructuras esenciales de la experiencia docente en torno al pensamiento crítico y la gamificación. A partir de estos núcleos de sentido, se hace posible avanzar hacia una reducción heurística, orientada a interpretar las posibilidades de transformación pedagógica que emergen de las vivencias narradas.

Reducción heurística

La reducción heurística constituye un momento interpretativo que permite ampliar la comprensión del fenómeno, explorando las implicaciones pedagógicas, tensiones y posibilidades de transformación que emergen de la experiencia vivida (Van Manen, 1990). A diferencia de la reducción eidética, esta fase no se centra en identificar la esencia del fenómeno, sino en interpretar su alcance formativo, sus límites y su potencial para orientar la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas.

La reducción heurística en el Docente 1 muestra que la dificultad vivida no es un punto final, sino una oportunidad de reconfiguración pedagógica, donde la conciencia crítica del docente impulsa la búsqueda de alternativas transformadoras, lo que se aprecia en la tabla 31.

Tabla 30

Reducción heurística de la anécdota del Docente 1 (E1)

PARTICIPANTE DOCENTE E1	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“La metodología que utilizo no ha sido suficiente para desarrollar el pensamiento crítico; los estudiantes responden de forma mecánica.”
Cuestionamiento	¿Qué transformaciones metodológicas permitirían superar el aprendizaje memorístico y promover el pensamiento crítico?
Análisis	Las metodologías tradicionales limitan la reflexión profunda.

PARTICIPANTE DOCENTE E1	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
	El pensamiento crítico requiere estrategias activas y contextualizadas. La frustración docente puede convertirse en motor de cambio pedagógico. Se abre la posibilidad de integrar metodologías innovadoras con intencionalidad formativa.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la tabla 32, la heurística permite comprender la gamificación como potencial pedagógico aún no plenamente desarrollado, que exige intencionalidad, reflexión y coherencia curricular.

Tabla 31

Reducción heurística de la anécdota del Docente 2 (E2)

PARTICIPANTE DOCENTE E2	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“La gamificación motiva y fortalece la participación, aunque no siempre la planifico pedagógicamente.”
Cuestionamiento	¿Cómo puede la gamificación trascender la motivación para convertirse en estrategia formativa del pensamiento crítico? La motivación es una puerta de entrada al aprendizaje.
Análisis	Sin planificación, la gamificación pierde profundidad pedagógica. Integrar objetivos claros fortalece su impacto formativo. Se reconoce la necesidad de formación docente en gamificación crítica.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la Tabla 33, la reducción heurística permite interpretar esta experiencia como un llamado a reconfigurar el aula como espacio de confianza y pensamiento autónomo.

Tabla 32*Reducción heurística de la anécdota del Docente 3 (E3)*

PARTICIPANTE DOCENTE E3	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	"Los estudiantes se dejan influenciar por otros y les cuesta sostener criterios propios."
Cuestionamiento	¿Qué condiciones pedagógicas favorecen la autonomía y el juicio crítico del estudiante? La influencia externa debilita el pensamiento autónomo.
Análisis	El aula debe convertirse en espacio seguro para argumentar. La formación crítica implica fortalecer la voz propia. El docente actúa como mediador del diálogo reflexivo.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la tabla 34 se muestra la reducción heurística del docente 4 y muestra que la experiencia docente abre la posibilidad de repensar la enseñanza desde la pertinencia cultural y pedagógica.

Tabla 33*Reducción heurística de la anécdota del Docente 4 (E4)*

PARTICIPANTE DOCENTE E4	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	"La metodología que utilizo no ha sido suficiente para desarrollar el pensamiento crítico; los estudiantes responden de forma mecánica y se quedan en la memorización."
Cuestionamiento	¿Cómo inciden las metodologías tradicionales en la dificultad para desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes? Predomina una enseñanza centrada en la reproducción de contenidos. El pensamiento crítico no se consolida cuando el aprendizaje es mecánico.
Análisis	Existe frustración docente ante la brecha entre intención formativa y resultados reales. Surge la necesidad de transformar la práctica pedagógica.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la Tabla 35, la reducción heurística de la anécdota del docente 5, evidencia que el pensamiento crítico emerge cuando la enseñanza se orienta a la interacción y al análisis compartido.

Tabla 34

Reducción heurística de la anécdota del Docente 5 (E5)

PARTICIPANTE DOCENTE E5	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“Las discusiones y problemas fortalecen la reflexión y la toma de decisiones.”
Cuestionamiento	¿Por qué las estrategias activas potencian el pensamiento crítico? El diálogo promueve la argumentación.
Análisis	El estudiante se reconoce como sujeto activo. El pensamiento crítico se construye progresivamente. La mediación pedagógica es clave para sostener el proceso.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En la Tabla 36, la reducción heurística de la anécdota del docente 6, permite comprender la gamificación como estrategia formativa situada, no como recurso aislado.

Tabla 35

Reducción heurística de la anécdota del Docente 6 (E6)

PARTICIPANTE DOCENTE E6	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“La gamificación funciona cuando se integra con contenidos significativos.”
Cuestionamiento	¿Qué condiciones hacen que la gamificación contribuya al pensamiento crítico? El juego requiere sentido pedagógico.
Análisis	El contexto potencia la reflexión. La gamificación puede superar lo lúdico. Se consolida como mediación didáctica crítica.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

En el contenido de la tabla 38, se interpreta que el pensamiento crítico necesita ser cultivado de manera continua, no depender de situaciones límite.

Tabla 36

Reducción heurística de la anécdota del Docente 7 (E7)

PARTICIPANTE DOCENTE E7	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“Los estudiantes reflexionan solo ante conflictos.”
Cuestionamiento	¿Cómo convertir el pensamiento crítico en una práctica constante? La reflexión aparece de forma reactiva.
Análisis	Falta sistematicidad pedagógica. El pensamiento crítico debe ser transversal. La intencionalidad docente es determinante.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

La tabla 39 muestra que la heurística permite interpretar el pensamiento crítico como proceso colectivo, mediado por la interacción y el diálogo, lo cual se deriva de la anécdota del docente 8.

Tabla 37

Reducción heurística de la anécdota del Docente 8 (E8)

PARTICIPANTE DOCENTE E8	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“El trabajo colaborativo y lo digital fortalecen la reflexión.”
Cuestionamiento	¿Cómo la interacción social potencia el pensamiento crítico? La colaboración amplía perspectivas.
Análisis	La tecnología facilita la indagación. El pensamiento crítico es socialmente construido. Se fortalece la intersubjetividad.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

La reducción heurística presente en la tabla 40 orienta la comprensión hacia la necesidad de aproximaciones teóricas estructuradas, que den continuidad al desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 38

Reducción heurística de la anécdota del Docente 8 (E8)

PARTICIPANTE DOCENTE E8	REDUCCIÓN HEURÍSTICA
Afirmación	“El pensamiento crítico mejora en algunas actividades, pero no se sostiene.”
Cuestionamiento	¿Qué garantiza la continuidad del pensamiento crítico en el aula?
Análisis	Los avances son fragmentados.
	Falta coherencia metodológica.
	El compromiso docente sostiene el proceso.
	Se requiere una propuesta pedagógica articulada.

Fuente: elaborado por el autor (2025) basado en las anécdotas

El recorrido interpretativo desarrollado a lo largo de este momento permitió acercarse, con respeto y profundidad, a la experiencia pedagógica vivida por los docentes participantes. Sus relatos no fueron comprendidos como opiniones aisladas, sino como expresiones situadas de una realidad educativa compartida, atravesada por tensiones, búsquedas y compromisos cotidianos. En cada voz emergen preocupaciones comunes sobre la dificultad de fortalecer el pensamiento crítico en el aula, pero también la convicción de que la práctica pedagógica puede transformarse cuando se asume desde la reflexión y la intención formativa.

Las experiencias narradas revelan que el pensamiento crítico es valorado por los docentes como un propósito educativo fundamental, aunque su desarrollo se ve limitado por metodologías tradicionales, prácticas evaluativas rígidas y condiciones institucionales que no siempre favorecen la innovación. Al mismo tiempo, se evidencian esfuerzos genuinos por introducir estrategias más activas,

creativas y cercanas a los intereses de los estudiantes, donde la gamificación aparece como una posibilidad pedagógica que despierta motivación, participación y análisis, aun cuando su comprensión metodológica no esté plenamente consolidada.

Este momento muestra que las prácticas docentes no son estáticas ni cerradas, sino procesos en constante construcción. Los docentes reflexionan sobre sus aciertos y dificultades, cuestionan sus propias formas de enseñar y reconocen la necesidad de seguir aprendiendo para responder a las demandas del contexto escolar actual. En ese ejercicio reflexivo se manifiesta un fuerte compromiso ético con la formación de estudiantes capaces de pensar, argumentar y tomar decisiones con criterio.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que la transformación pedagógica no ocurre de manera inmediata ni uniforme, sino que se gesta en el diálogo entre la experiencia vivida, la reflexión crítica y la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas. Este horizonte de sentido abre el camino para la construcción de aproximaciones teóricas, el cual se presenta en el momento siguiente como una respuesta situada a las realidades interpretadas, con la intención de fortalecer el pensamiento crítico desde una práctica docente más consciente, intencionada y humana.

MOMENTO V

REDACCIÓN DEL TEXTO FENOMENOLÓGICO

El presente apartado constituyó un espacio de reflexión en torno a los hallazgos obtenidos a partir del análisis cualitativo desarrollado en el momento anterior. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica que orientó esta investigación, el propósito de esta sección fue establecer un diálogo interpretativo entre las aproximaciones teóricas emergentes, construidas a partir de las voces de los actores sociales, y los referentes conceptuales que sustentaron el estudio.

Se buscó, en este sentido, comprender en profundidad cómo se configuraron las experiencias vinculadas con la gamificación y el pensamiento crítico en el contexto escolar de las instituciones educativas del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba, Colombia), a la luz de los aportes de diversos autores que han abordado estas temáticas en el campo educativo.

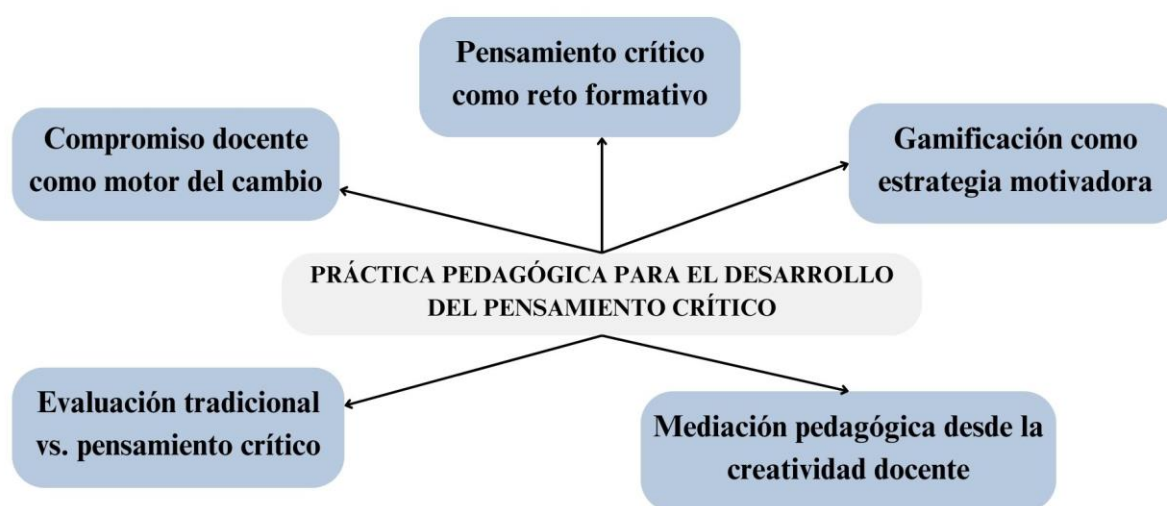
A través del análisis reflexivo de cada una de las comprensiones emergentes, se identificaron convergencias y tensiones entre las prácticas pedagógicas relatadas por los participantes y los planteamientos teóricos contemporáneos relacionados con la gamificación, el pensamiento crítico y la mediación docente. Este ejercicio permitió sustentar las aproximaciones teóricas que se desarrollaron posteriormente, a partir del sentido atribuido por los docentes a su experiencia pedagógica.

El momento se estructuró en cinco apartados, correspondientes a las comprensiones fenomenológicas derivadas de los itinerarios metodológicos

definidos en el momento IV. En cada uno de ellos se presentó una caracterización comprensiva del eje de sentido identificado, seguida de una reflexión teórica que articuló la voz de los participantes con la literatura especializada. Estas comprensiones se evidenciaron en la Figura 3.

Figura 3

Categorías emergentes sobre pensamiento crítico y gamificación en la práctica pedagógica



Fuente: elaboración del autor (2025)

La primera comprensión que emergió fue el pensamiento crítico como reto formativo, el cual fue reconocido por los docentes como un propósito pedagógico altamente valorado, pero complejo de concretar de manera sostenida en la práctica cotidiana, debido a limitaciones de orden metodológico, curricular y evaluativo. Esta dificultad se manifestó en la tensión entre el deseo de formar estudiantes reflexivos y las condiciones reales del aula que, en muchos casos, restringieron la profundización del análisis y la argumentación.

La segunda comprensión se configuró en torno a la gamificación como estrategia motivadora, pero aún poco comprendida. Desde las experiencias narradas, la gamificación fue percibida como una vía para activar la participación,

el interés y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje; no obstante, su implementación se presentó, en varios casos, de manera fragmentada o intuitiva, sin una articulación pedagógica clara con los propósitos formativos asociados al pensamiento crítico.

En tercer lugar, emergió la mediación pedagógica desde la creatividad docente, evidenciando que los procesos de innovación no respondieron principalmente a lineamientos institucionales, sino a la iniciativa personal del docente. En este sentido, la creatividad apareció como una forma de resignificar los recursos disponibles, diseñar experiencias más cercanas a los estudiantes y generar condiciones pedagógicas que favorecieron la reflexión, el diálogo y la participación activa.

La cuarta comprensión se relacionó con la tensión entre la evaluación tradicional y el desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes percibieron que los modelos evaluativos vigentes privilegiaron la memorización, la respuesta correcta y el cumplimiento de tareas, lo que dificultó la valoración de procesos reflexivos, argumentativos y de toma de decisiones. Esta tensión evidenció una incoherencia entre las intenciones formativas y las prácticas evaluativas predominantes.

Finalmente, se develó el compromiso docente como motor del cambio pedagógico, en tanto la disposición ética, reflexiva y propositiva del maestro se constituyó como el principal impulso para transformar la práctica educativa. Más allá de las limitaciones estructurales, el compromiso personal apareció como una fuerza que sostuvo la búsqueda de nuevas estrategias y la apertura a formas distintas de enseñar y aprender.

El diálogo interpretativo entre las narraciones permitió reconocer que estas tensiones no anularon la posibilidad de transformación, sino que revelaron un proceso pedagógico en constante movimiento. Allí donde los docentes

identificaron dificultades, también emergieron preguntas, búsquedas y aperturas hacia nuevas maneras de comprender la enseñanza. Desde esta perspectiva, la gamificación no se configuró como una solución técnica, sino como una posibilidad pedagógica que adquirió sentido cuando se articuló con la mediación docente, la reflexión crítica y prácticas evaluativas más coherentes con el aprendizaje.

Esta comprensión integrada constituyó el fundamento fenomenológico-hermenéutico a partir del cual se construyeron las aproximaciones teóricas del estudio, sustentadas en la experiencia vivida de los docentes y orientadas a resignificar la práctica pedagógica desde el pensamiento crítico y la gamificación.

Tabla 39

Temas emergentes a partir del análisis de las anécdotas

TEMAS	DESCRIPCIÓN INTERPRETATIVA	ASPECTOS CLAVE
1. El pensamiento crítico como reto formativo	El pensamiento crítico fue comprendido como un propósito pedagógico relevante, pero difícil de sostener en la práctica cotidiana, dadas las condiciones metodológicas, curriculares y evaluativas del contexto escolar.	Prácticas tradicionales, escasa formación específica, necesidad de orientaciones metodológicas.
2. La gamificación como estrategia motivadora	La gamificación fue vivida como una posibilidad para activar el interés y la participación de los estudiantes, aunque su sentido pedagógico aún se construyó de manera intuitiva y no siempre articulada a objetivos formativos claros.	Motivación estudiantil, creatividad docente, uso intuitivo, falta de estructuración pedagógica.
3. Mediación pedagógica desde la creatividad docente	La innovación pedagógica emergió principalmente desde la iniciativa personal del docente, quien resignificó los recursos disponibles para generar experiencias más significativas y participativas.	Diseño artesanal de materiales, adaptación de recursos, creatividad situada.
4. Evaluación tradicional versus pensamiento crítico	Los enfoques evaluativos vigentes fueron percibidos como un obstáculo para reconocer procesos reflexivos, privilegiando la memorización y la respuesta correcta sobre el análisis y la argumentación.	Enfoque memorístico, presión institucional, invisibilización del proceso reflexivo.

TEMAS	DESCRIPCIÓN INTERPRETATIVA	ASPECTOS CLAVE
5. Compromiso docente como motor del cambio	El compromiso ético y profesional del docente se constituyó como la principal fuerza que sostuvo la búsqueda de transformaciones pedagógicas, aun en contextos con múltiples limitaciones.	Vocación, iniciativa personal, actitud reflexiva y propositiva.

Fuente: elaboración del autor (2025)

Las voces de los docentes permitieron reconocer relaciones significativas que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado. En varios relatos se evidenció una coincidencia en la percepción de que las metodologías tradicionales no favorecieron de manera suficiente el desarrollo del pensamiento crítico, lo que puso de manifiesto una preocupación compartida por la necesidad de transformar la práctica pedagógica.

Al mismo tiempo, emergieron matices que dieron cuenta de la diversidad de experiencias vividas en las instituciones educativas. Algunos docentes reconocieron avances puntuales en la capacidad de análisis de los estudiantes cuando se implementaron estrategias más activas, lo que permitió identificar tensiones entre prácticas heredadas y búsquedas pedagógicas en construcción.

De manera particular, varios relatos sugirieron una evolución en la mirada docente, en tanto quienes describieron inicialmente dificultades en el razonamiento y la toma de decisiones de los estudiantes, reconocieron en la gamificación una posibilidad para generar escenarios más favorables para la participación, la reflexión y el pensamiento crítico. Estas conexiones y contrastes entre los discursos ofrecieron una lectura más amplia del fenómeno y posibilitaron avanzar hacia una interpretación integrada del sentido que los participantes atribuyeron a su práctica pedagógica cotidiana.

El pensamiento crítico como reto formativo en la escuela

Uno de los primeros acercamientos comprensivos al fenómeno investigado me situó, como investigadora, frente a una preocupación recurrente en las voces docentes: el pensamiento crítico es reconocido como una competencia clave en la formación integral del estudiante, pero su desarrollo en el aula se percibe como un reto persistente. Al escuchar y releer los relatos, fui comprendiendo que esta dificultad no se explica por una falta de valoración del pensamiento crítico, sino por la tensión constante entre el ideal pedagógico que se promueve y las prácticas reales que se sostienen en el día a día escolar. La permanencia de metodologías tradicionales, el énfasis en contenidos memorísticos y la escasez de estrategias orientadas a la reflexión profunda aparecen como obstáculos reiterados en la experiencia docente.

Esta comprensión se fue consolidando a partir de expresiones que revelan una percepción compartida sobre la limitada capacidad crítica de los estudiantes, quienes con frecuencia aceptan las situaciones sin cuestionarlas, argumentan con dificultad o se centran únicamente en lo inmediato, sin explorar causas ni consecuencias. Tales afirmaciones no solo describen una situación observable en el aula, sino que develan una inquietud pedagógica más profunda: el aprendizaje parece quedarse en la repetición y no logra trascender hacia procesos de análisis, inferencia y problematización del conocimiento.

Desde esta lectura, el pensamiento crítico emerge como una competencia frágil, muchas veces reducida a ejercicios estructurados, preguntas cerradas y respuestas esperadas. En el diálogo interpretativo con los docentes, fui reconociendo cómo la rigidez curricular, la presión institucional por cumplir metas académicas y la falta de tiempo para la reflexión limitan la posibilidad de construir escenarios pedagógicos que favorezcan el juicio crítico. Estas condiciones no solo afectan al estudiante, sino que interpelan directamente al docente, quien se debate entre lo que desea formar y lo que el sistema le permite hacer.

“muchos estudiantes tienden a aceptar las situaciones sin cuestionarlas profundamente.” (E6)

“La habilidad para el análisis, la reflexión y el análisis es poca, en su mayoría los argumentos son pobres y no existe coherencia en lo que quieren expresar.” (E8)

“Los estudiantes generalmente muestran un análisis superficial, a menudo centrándose en lo más evidente o inmediato sin explorar las causas o posibles consecuencias de una situación.” (E5)

En consonancia con esta experiencia vivida, los participantes manifiestan una necesidad sentida de formación docente continua en torno al desarrollo del pensamiento crítico. Muchos reconocen que su formación inicial no les proporcionó herramientas suficientes para trabajar esta competencia de manera sistemática, lo que genera una sensación de aislamiento y de esfuerzo individual poco acompañado. Esta vivencia dialoga con lo planteado por Díaz Barriga (2013), quien concibe el pensamiento crítico como una capacidad intelectual que requiere ambientes dialógicos, metodologías activas y una mediación pedagógica consciente, más allá de la simple transmisión de contenidos.

A la luz de los referentes teóricos, comprendí que el pensamiento crítico no puede ser asumido como un contenido más del currículo, sino como una experiencia formativa que se cultiva en la interacción, el cuestionamiento y la reflexión constante. Camilloni (2007) advierte que las aulas tienden a convertirse en espacios de uniformidad intelectual cuando se privilegia la respuesta correcta sobre la pregunta significativa, mientras que Pozo (2016) señala que enseñar a pensar implica desplazar el foco de las respuestas hacia la formulación de problemas y la construcción de sentido.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se configura como un horizonte deseable, pero aún lejano, condicionado por estructuras escolares que desincentivan la divergencia y el cuestionamiento. No obstante, en el proceso hermenéutico de interpretación, también se hizo visible una toma de conciencia emergente en los docentes, quienes reconocen que no es posible formar estudiantes críticos sin revisar críticamente su propia práctica. Tal como lo plantean Marcelo y Vaillant (2018), el desarrollo del pensamiento crítico exige docentes reflexivos, capaces de habitar la incertidumbre y de modelar, con su actuar cotidiano, una postura abierta al análisis y al diálogo.

Así, esta categoría no solo describe una dificultad, sino que revela un movimiento de comprensión en el que el pensamiento crítico aparece como una dimensión transversal de la experiencia escolar. Superar el enfoque tradicional implica dotar al docente de mayor autonomía, herramientas metodológicas y respaldo institucional, pero también asumir el pensamiento crítico como una práctica viva, que se construye en el encuentro entre el saber, la experiencia y la reflexión. Desde esta comprensión, el reto formativo del pensamiento crítico se convierte en un punto de partida fundamental para las aproximaciones teóricas que se propone en esta investigación.

La gamificación como estrategia motivadora pero poco comprendida

En el proceso interpretativo de los relatos docentes, la gamificación emerge como una estrategia que despierta interés, motivación y participación activa en los estudiantes, especialmente en la educación básica primaria. Al acercarme a las narraciones, pude reconocer una valoración positiva de esta metodología, asociada principalmente a su capacidad para captar la atención de los estudiantes y dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta valoración convive con una comprensión aún parcial y fragmentada de su sentido

pedagógico, lo que genera tensiones entre la intención formativa y la manera en que se implementa en el aula.

Las voces de los docentes expresan con claridad la necesidad de “algo diferente” frente a metodologías tradicionales que ya no logran conectar con los intereses de los estudiantes actuales. Como lo manifiesta uno de los participantes, “la metodología actual no ha sido de mucha ayuda, es muy ambigua para los estudiantes de esta era... leer libros, responder preguntas no tiene sentido para ellos” (E4). Esta afirmación no solo señala una crítica a las prácticas tradicionales, sino que evidencia una búsqueda pedagógica por alternativas más significativas y cercanas a la experiencia del estudiante.

Al mismo tiempo, otros docentes reconocen explícitamente el potencial formativo de la gamificación cuando afirman que “las estrategias gamificadas tienen un gran potencial para desarrollar el pensamiento crítico, ya que fomentan la resolución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo” (E2), o que “la gamificación motiva, involucra y desarrolla el pensamiento crítico, especialmente cuando se integra con contenidos significativos y contextos reales” (E6). Estas expresiones permiten comprender que la gamificación es percibida no solo como un recurso lúdico, sino como una posibilidad pedagógica capaz de activar procesos cognitivos de orden superior.

No obstante, en el diálogo hermenéutico con los relatos, se hace evidente que la gamificación suele reducirse, en la práctica, al uso de juegos o dinámicas recreativas sin una planificación curricular sólida. Los docentes reconocen que, aunque incorporan actividades lúdicas, estas no siempre se articulan de manera intencionada con los objetivos de aprendizaje ni con competencias como la reflexión, la argumentación o la toma de decisiones autónomas. Esta comprensión coincide con lo señalado por González y Mora (2020), quienes advierten que en muchos contextos escolares la gamificación se trivializa al confundirse con la simple actividad recreativa.

Desde una lectura más profunda, fui comprendiendo que esta dificultad no responde a una resistencia docente, sino a la falta de formación específica y acompañamiento institucional. La gamificación aparece, entonces, como una estrategia intuitiva, utilizada más desde la motivación que desde un diseño pedagógico consciente. Aun así, los docentes reconocen efectos positivos en el aula: mayor participación, concentración y disposición para asumir retos, lo que dialoga con lo planteado por Díaz y Troyano (2013), quienes sostienen que la gamificación, cuando se diseña con intención pedagógica, puede transformar la experiencia de aprendizaje.

En este sentido, la categoría permite reconocer una tensión central: la gamificación es vivida como una estrategia prometedora, pero aún no plenamente apropiada desde sus fundamentos pedagógicos. Como investigadora, esta comprensión me llevó a reconocer que el desafío no está en incorporar más juegos, sino en resignificar la gamificación como una metodología articulada al currículo, a la evaluación formativa y a la mediación docente reflexiva. Tal como plantea Zariquiey (2018), su potencial transformador solo se despliega cuando se integra de manera coherente en un modelo educativo centrado en el estudiante.

Es importante diferenciar con claridad la gamificación del juego en sentido estricto, ya que aunque ambos comparten elementos lúdicos, no responden a la misma intención pedagógica. El juego es una actividad con un fin en sí mismo, centrada principalmente en la recreación y el disfrute; puede tener valor formativo, pero no necesariamente está diseñado desde objetivos curriculares explícitos. Por ejemplo, cuando un docente lleva a sus estudiantes al patio para realizar una competencia de preguntas y respuestas tipo concurso, donde gana quien acumula más puntos, está utilizando un juego que dinamiza la clase, pero que podría quedarse en la emoción del momento si no existe una estructura pedagógica que articule la actividad con competencias específicas y criterios de evaluación. En cambio, la gamificación implica incorporar elementos del juego (como niveles,

retos, insignias, narrativas o sistemas de progreso) dentro de una planificación didáctica intencionada, orientada al logro de aprendizajes concretos.

Así, mientras el juego puede ser una estrategia puntual, la gamificación constituye una metodología estructurada que transforma la experiencia educativa. Otro ejemplo claro sería diseñar una secuencia didáctica en la que los estudiantes asumen el rol de “investigadores” que deben resolver una problemática de su comunidad, avanzando por misiones vinculadas a contenidos curriculares, acumulando evidencias de aprendizaje y reflexionando sobre sus decisiones. En este caso, los elementos lúdicos no son decorativos, sino que sostienen el proceso formativo y favorecen la resolución de problemas, la argumentación y el pensamiento crítico. Comprender esta diferencia resulta clave para evitar la trivialización de la gamificación y para reconocer que su verdadero potencial no radica en jugar más, sino en diseñar experiencias pedagógicas con sentido, coherencia y profundidad formativa.

Finalmente, esta categoría invita a repensar el papel del docente en contextos educativos cada vez más diversos y mediados por la cultura digital. Incorporar la gamificación no implica sustituir el currículo, sino potenciarlo desde experiencias de aprendizaje más significativas, participativas y contextualizadas. Para ello, resulta indispensable que las instituciones educativas generen procesos de formación y espacios de experimentación pedagógica que permitan pasar de una gamificación improvisada a una gamificación crítica, reflexiva y verdaderamente transformadora, coherente con los fines educativos contemporáneos.

La mediación pedagógica desde la creatividad docente

La creatividad puede comprenderse como la capacidad humana de generar ideas, soluciones o formas de actuación novedosas y pertinentes frente a una

situación determinada. No se reduce a la producción artística ni a la originalidad espontánea; implica, más bien, una forma de pensamiento flexible que permite reinterpretar la realidad, establecer conexiones inesperadas y transformar lo dado en posibilidades significativas. En el ámbito educativo, la creatividad se expresa cuando el docente logra articular conocimientos, emociones y contexto para diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a las necesidades reales de sus estudiantes. Así entendida, la creatividad no es un lujo pedagógico, sino una competencia profesional profundamente ligada a la mediación formativa.

En el recorrido interpretativo de los relatos docentes, la mediación pedagógica aparece estrechamente vinculada a la creatividad del maestro como respuesta a las limitaciones estructurales del sistema educativo y a los desafíos cotidianos del contexto escolar. Al aproximarme a las experiencias narradas, se hizo evidente que la creatividad no surge como un rasgo accesorio, sino como una necesidad pedagógica para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje en escenarios marcados por la escasez de recursos, la rigidez curricular y las demandas institucionales.

Las voces de los docentes dan cuenta de prácticas en las que la mediación se concreta a través de estrategias activas que buscan movilizar el pensamiento del estudiante más allá de la repetición de contenidos. Como expresa uno de los participantes: “Se emplean estrategias como el aprendizaje basado en problemas, discusiones en grupo y actividades de reflexión que desafían a los estudiantes a pensar críticamente y a tomar decisiones informadas” (E5PBI5). De manera similar, otro docente señala que “los educadores están implementando métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y el uso de herramientas digitales para impulsar el pensamiento crítico” (E8PBI5). Estas afirmaciones permiten comprender que la mediación pedagógica se construye desde la acción reflexiva del docente y no exclusivamente desde la disponibilidad de medios materiales.

Desde esta perspectiva, la creatividad docente se manifiesta en la capacidad de resignificar metodologías, adaptar estrategias y generar ambientes de aprendizaje significativos, en los que el estudiante es invitado a participar, dialogar y reflexionar. Esta comprensión dialoga con lo planteado por Díaz Barriga (2013), quien concibe la mediación educativa como la creación de condiciones pedagógicas que favorecen aprendizajes profundos, donde el docente actúa como facilitador y orientador del proceso formativo, más que como transmisor de información.

Al analizar los relatos, pude reconocer que muchos docentes desarrollan prácticas creativas incluso sin apoyarse en recursos tecnológicos sofisticados. La innovación emerge, entonces, desde el ingenio pedagógico: juegos elaborados con materiales cotidianos, narrativas construidas para contextualizar los contenidos o dinámicas colaborativas diseñadas a partir del conocimiento del grupo. Esta forma de actuar se vincula con la noción de docencia situada propuesta por Litwin (2011), en la que el maestro interpreta su contexto y responde a él mediante decisiones pedagógicas pertinentes y significativas.

Así mismo, la mediación creativa observada en las experiencias docentes confirma lo señalado por Larrosa (2017), cuando plantea que enseñar es también un acto de invención. En este sentido, el docente no se limita a aplicar métodos preestablecidos, sino que crea experiencias formativas que permiten al estudiante habitar el conocimiento desde la emoción, la pregunta y la construcción colectiva de sentido. Esta dimensión humana de la mediación pedagógica resulta fundamental para comprender cómo se potencia el pensamiento crítico en el aula.

No obstante, los relatos también revelan tensiones importantes. Algunos docentes perciben que sus iniciativas creativas no siempre son reconocidas o valoradas por la institución, especialmente en contextos donde prevalece una lógica de control, cobertura de contenidos y resultados estandarizados. Este hallazgo dialoga con las reflexiones de Santos Guerra (2015), quien advierte que

la escuela, en ocasiones, tiende a normalizar las prácticas y a limitar la emergencia de propuestas pedagógicas alternativas que rompan con la rutina y la homogeneización.

Desde una lectura hermenéutica, estas tensiones no anulan la creatividad docente, sino que la sitúan como una forma de resistencia pedagógica. La mediación creativa se convierte, así, en una postura ética y profesional desde la cual el docente asume su responsabilidad formativa, aun en condiciones adversas. Tal como señalan Rodríguez y Camargo (2019), la creatividad docente se construye en contextos que permiten la reflexión, el ensayo y el error, y no como un atributo individual aislado.

En el aula, la creatividad se aplica cuando el docente transforma el currículo en experiencia viva. Se concreta en la formulación de preguntas provocadoras, en el uso de narrativas que conectan el contenido con la realidad del estudiante, en la integración de dinámicas colaborativas o gamificadas que despiertan la curiosidad y en la posibilidad de permitir distintas rutas para aprender y demostrar lo aprendido. La creatividad no es una improvisación desordenada, sino intencionalidad pedagógica que favorece la participación activa, la problematización y la construcción colectiva de conocimiento. En este sentido, la mediación creativa posibilita que el aprendizaje deje de ser un acto mecánico y se convierta en una experiencia significativa que articula pensamiento crítico, emoción y contexto.

Despertar la creatividad en los docentes requiere, a su vez, generar condiciones institucionales que valoren la autonomía profesional, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica. La creatividad se cultiva mediante espacios de diálogo pedagógico, formación continua, intercambio de experiencias y apertura al error como oportunidad de aprendizaje. También demanda una disposición personal del maestro a cuestionar la rutina, a explorar nuevas estrategias y a reconocerse como sujeto capaz de crear. Cuando el docente se

siente escuchado, respaldado y reconocido en su labor, la creatividad deja de ser un esfuerzo individual aislado y se convierte en una cultura compartida que transforma el sentido de la escuela.

En síntesis, la mediación pedagógica desde la creatividad docente se configura como una dimensión esencial de la práctica educativa contemporánea. No se trata únicamente de innovar metodológicamente, sino de asumir una postura ética y reflexiva frente al acto de enseñar, en la que el maestro interpreta su contexto, resignifica las condiciones existentes y crea experiencias de aprendizaje con sentido. La creatividad, entendida como capacidad de transformar la realidad pedagógica, permite que el aula se convierta en un espacio de diálogo, problematización y construcción colectiva de conocimiento. Reconocer esta mediación creativa implica valorar al docente como sujeto pedagógico capaz de generar cambios significativos incluso en escenarios adversos, fortaleciendo así el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes.

Evaluación tradicional vs. pensamiento crítico

En el proceso interpretativo de los relatos docentes, la evaluación emerge como uno de los nudos más complejos y resistentes al cambio pedagógico. Aun cuando en el discurso institucional se promueven enfoques centrados en el estudiante, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, las prácticas evaluativas continúan ancladas, en muchos casos, a modelos tradicionales que privilegian la memorización, la respuesta correcta y la medición estandarizada. Esta contradicción se vive cotidianamente en el aula y condiciona de manera directa las posibilidades reales de formar estudiantes críticos.

Las voces de los docentes reflejan con claridad esta tensión. Uno de ellos señala que “en la mayoría de los casos, los instrumentos de evaluación se enfocan en la memorización y la repetición de información, en lugar de promover

la reflexión, el análisis o la aplicación de conocimientos en contextos reales” (E7). De manera similar, otro participante expresa que “la evaluación actual no siempre refleja el desarrollo del pensamiento crítico” y que las pruebas estandarizadas no permiten evidenciar habilidades de análisis o argumentación (E6). Estas afirmaciones muestran una preocupación compartida por la incoherencia entre lo que se enseña y lo que finalmente se evalúa.

Desde una lectura fenomenológica, pude comprender que la evaluación no es vivida por los docentes únicamente como un instrumento técnico, sino como una práctica cargada de tensiones éticas y pedagógicas. Aunque muchos reconocen la importancia de evaluar procesos reflexivos, sus decisiones están condicionadas por presiones institucionales, cargas administrativas y exigencias de cumplimiento que reducen el margen para innovar. Esta realidad dialoga con lo planteado por Camilloni (2007), quien advierte que la evaluación tradicional se centra más en lo que el estudiante recuerda que en lo que comprende, limitando así el desarrollo del pensamiento crítico.

Así mismo, los relatos revelan que la evaluación suele enfatizar el error y el resultado final, dejando de lado el proceso de construcción del conocimiento. Esta lógica genera temor a equivocarse, inhibe la participación activa y debilita la autonomía del estudiante. En contraste, autores como Andrade (2011) proponen una evaluación formativa orientada al acompañamiento, la retroalimentación y la comprensión de los modos en que los estudiantes piensan y aprenden, perspectiva que aún encuentra dificultades para consolidarse en el contexto escolar.

Resulta especialmente significativa la experiencia de aquellos docentes que intentan articular prácticas gamificadas con formas alternativas de evaluación. Algunos mencionan el uso de rúbricas, autoevaluaciones, debates o dinámicas de retroalimentación colectiva; sin embargo, estas iniciativas no siempre son reconocidas como válidas dentro de la cultura evaluativa institucional. Tal como

señala Díaz Barriga (2009), la evaluación suele convertirse en el eslabón más rígido del sistema educativo, incluso cuando otras dimensiones pedagógicas comienzan a transformarse.

Desde este horizonte interpretativo, la evaluación aparece como un espacio clave para la resignificación pedagógica. En consonancia con Villarroel y Bruna (2021), evaluar el pensamiento crítico implica proponer situaciones auténticas, cercanas a la realidad del estudiante, que demanden argumentar, tomar decisiones, contrastar ideas y proponer soluciones, más allá de reproducir contenidos. Solo una evaluación coherente con estos propósitos puede sostener prácticas pedagógicas orientadas a la comprensión profunda.

En conclusión, esta temática pone en evidencia que no es posible formar sujetos críticos desde modelos evaluativos rígidos, homogéneos y punitivos. Superar esta contradicción exige una transformación cultural e institucional que conciba la evaluación como un proceso dialógico, formativo y contextualizado. Mientras la evaluación no se alinee con la reflexión, la argumentación y la metacognición, el pensamiento crítico continuará siendo un ideal pedagógico difícil de materializar en la práctica escolar.

El compromiso docente como motor del cambio

El análisis interpretativo de las entrevistas permite reconocer que el compromiso docente emerge como una fuerza transversal que sostiene, impulsa y da sentido a las transformaciones pedagógicas relatadas a lo largo del estudio. Más allá de las metodologías empleadas o de los recursos disponibles, los docentes se reconocen a sí mismos como actores fundamentales en la construcción de experiencias educativas más significativas, asumiendo una responsabilidad que trasciende el cumplimiento formal del currículo.

Las voces de los participantes expresan con claridad esta conciencia profesional. Uno de ellos afirma que “las metodologías actuales han generado mejoras en la capacidad de análisis y resolución de problemas. No obstante, se requiere un enfoque más profundo en el desarrollo del pensamiento crítico” (E9), mientras otro señala que “es fundamental el compromiso docente con el aprendizaje... lo hacen por vocación” (E3). Estas afirmaciones no solo evidencian una valoración ética del rol docente, sino también una lectura crítica de las limitaciones del sistema educativo y de la necesidad de ir más allá de prácticas aisladas.

Desde una comprensión fenomenológica, este compromiso no se presenta como una actitud abstracta, sino como una vivencia cotidiana que se expresa en decisiones concretas: adaptar estrategias, insistir en la reflexión, acompañar emocionalmente a los estudiantes, personalizar procesos y sostener iniciativas pedagógicas aun en condiciones adversas. En este sentido, la docencia aparece como una práctica reflexiva, ética y situada, en coherencia con lo planteado por Imbernón (2016), quien sostiene que la innovación educativa se construye desde la implicación consciente del profesorado con su realidad escolar.

Los relatos permiten comprender que muchos de los avances en el uso de estrategias gamificadas y en la promoción del pensamiento crítico no provienen de políticas institucionales estructuradas, sino de iniciativas personales que nacen del conocimiento profundo del contexto y de los estudiantes. Esta lectura dialoga con Torres Santomé (2009), al reconocer al docente como principal agente de cambio dentro del aula, capaz de transformar su práctica incluso cuando el entorno institucional no resulta favorable.

No obstante, el compromiso docente también se enfrenta a tensiones significativas. La sobrecarga laboral, la falta de formación continua, la presión por resultados inmediatos y el escaso reconocimiento institucional generan, en algunos casos, sentimientos de desgaste o aislamiento. Aun así, los discursos

evidencian una persistencia ética: los docentes continúan buscando alternativas, sosteniendo prácticas innovadoras y reafirmando su responsabilidad formativa frente a los estudiantes. Esta resiliencia profesional se articula con lo planteado por Perrenoud (2004), quien afirma que enseñar hoy implica asumir una postura ética y social, más allá del dominio técnico de los contenidos.

Desde una lectura hermenéutica, este compromiso puede interpretarse como un proceso dialógico en el que el docente se encuentra con las voces de sus estudiantes, con su propia historia profesional y con las exigencias del contexto escolar. Tal como plantea Gadamer (2006), comprender implica dejarse afectar por la experiencia y ampliar el horizonte de sentido; en este caso, el docente no solo interpreta su práctica, sino que se transforma a partir de ella. A su vez, Ricoeur (1999) permite comprender la acción docente como una acción simbólica, cargada de intención y significado, que va más allá de lo observable y se inscribe en una apuesta ética por la formación humana.

En síntesis, esta categoría revela que la sostenibilidad de cualquier innovación pedagógica, como la gamificación orientada al pensamiento crítico, depende, en gran medida, del compromiso cotidiano del docente y del reconocimiento institucional de su labor. Dicho compromiso no se limita a la vocación individual, sino que se constituye como una forma de resistencia ética frente a modelos escolares que, en muchos casos, reproducen prácticas tradicionales y limitan la innovación. Desde esta agencia interpretativa, el docente resignifica la enseñanza como una práctica humana, política y transformadora, orientada a formar sujetos capaces de pensar, decidir y actuar críticamente en su entorno.

Puente hermenéutico hacia el Momento VI: de los hallazgos a la construcción de las aproximaciones teóricas

Las reflexiones desarrolladas en el presente momento permitieron vislumbrar las bases conceptuales y experienciales sobre las cuales se construyeron las aproximaciones teóricas de esta investigación. A partir del análisis de los temas emergentes y de su diálogo con los referentes pedagógicos, se configuró un escenario complejo en el que confluyeron prácticas, intenciones, tensiones y posibilidades en torno a la gamificación como experiencia pedagógica relacionada con el fortalecimiento del pensamiento crítico.

El reconocimiento de los aportes y de las tensiones presentes en las prácticas docentes analizadas orientó la necesidad de sistematizar estas comprensiones, no con fines prescriptivos, sino como una forma de organizar interpretativamente los aprendizajes derivados de la experiencia vivida. En este proceso se recuperaron las vivencias significativas narradas por los docentes, se destacó el papel activo del maestro como mediador pedagógico y se reconoció al estudiante como sujeto que construye sentido en su proceso formativo.

Las aproximaciones teóricas que se presentan en el momento siguiente integraron los hallazgos del estudio como comprensiones articuladas, sustentadas en principios de carácter pedagógico, ético y metodológico que emergieron del análisis fenomenológico. Su propósito no fue ofrecer una ruta cerrada de intervención, sino aportar claves interpretativas que permitieran pensar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva reflexiva, situada y crítica.

La reflexión desarrollada en este momento permitió identificar los hilos centrales que dieron forma a dichas aproximaciones teóricas en torno a la relación entre gamificación y pensamiento crítico. Las voces de los docentes y el análisis interpretativo mostraron que el pensamiento crítico fue comprendido como una

intención formativa relevante, aunque difícil de sostener de manera sistemática en la experiencia escolar. Así mismo, se evidenció que la gamificación adquirió sentido pedagógico cuando fue asumida con intención formativa, es decir, cuando el juego abrió espacios para la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones que cuestionaron la rutina del aula. En este entramado, la mediación docente se constituyó como el punto articulador de la experiencia, en tanto fue el maestro quien resignificó las dinámicas lúdicas y las transformó en oportunidades para pensar, dialogar y comprender.

De este proceso interpretativo emergieron los fundamentos que sostuvieron las aproximaciones teóricas desarrolladas en el momento siguiente: el pensamiento crítico asumido como eje transversal de la experiencia educativa, la gamificación comprendida como una posibilidad pedagógica diseñada con sentido formativo, y la mediación creativa del docente como motor de la transformación pedagógica. De igual manera, se configuraron cinco núcleos de comprensión que orientaron estas aproximaciones: una intencionalidad formativa que invitó al cuestionamiento; una mediación abierta a la creatividad pedagógica; una gamificación que movilizó procesos cognitivos complejos; una evaluación concebida como acompañamiento del aprendizaje; y un compromiso docente que impulsó el cambio desde la experiencia cotidiana.

Estos fundamentos trazaron el camino para la construcción de las aproximaciones teóricas que se presentan en el momento siguiente, como un aporte interpretativo orientado a comprender y resignificar la enseñanza desde la escuela real y desde los significados que los propios docentes atribuyeron a su práctica pedagógica.

MOMENTO VI

APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LA EXPERIENCIA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU SENTIDO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Presentación

Las siguientes aproximaciones teóricas fueron el resultado comprensivo del proceso fenomenológico–interpretativo desarrollado a lo largo de esta investigación. Su génesis se encontró en la interpretación profunda de las experiencias narradas por los docentes de básica primaria del municipio de Ciénaga de Oro, quienes, desde su práctica cotidiana, otorgaron sentido a la relación entre pensamiento crítico, gamificación y mediación pedagógica.

Desde la perspectiva de Van Manen (1990), este ejercicio se configuró como una síntesis eidética, entendida como la explicitación de los significados esenciales de la experiencia vivida. No se trató de una receta metodológica ni de un esquema técnico aplicable de manera instrumental, sino de una comprensión pedagógica situada, construida a través del ejercicio reflexivo de la escritura, la lectura atenta de las anécdotas y la profundización progresiva en el sentido del fenómeno tal como fue vivido por los docentes.

En este marco, las aproximaciones teóricas constituyeron la materialización interpretativa del horizonte de comprensión alcanzado, en el cual la gamificación dejó de ser comprendida como un recurso lúdico aislado y el pensamiento crítico fue reconocido como una experiencia formativa que emergió cuando el docente asumió una mediación pedagógica reflexiva, ética y contextualizada. Estas

aproximaciones no se impusieron desde la teoría, sino que emergieron de la práctica interpretada, dando cuenta de las tensiones, búsquedas y posibilidades que atravesaron la experiencia docente.

La construcción de estas aproximaciones respondió directamente a los hallazgos interpretativos del Momento IV, los cuales evidenciaron la necesidad de resignificar las prácticas escolares tradicionales y de abrir espacios pedagógicos que favorecieran el pensamiento crítico desde una experiencia activa, reflexiva y significativa. Cada aproximación encontró su fundamento en los temas emergentes del análisis fenomenológico, manteniendo una coherencia interna entre experiencia vivida, comprensión interpretativa y formulación teórica.

Así, por ejemplo, la comprensión de que la gamificación favoreció la motivación y propició escenarios de reflexión y toma de decisiones se expresó en la idea de una mediación lúdica intencionada, comprendida como una experiencia pedagógica que convocó al estudiante a pensar, argumentar y decidir. De igual manera, la comprensión del docente como mediador crítico y creativo permitió reconocer una forma de estar pedagógicamente en el aula, no como transmisor de contenidos, sino como intérprete de la experiencia, diseñador de situaciones formativas y acompañante del aprendizaje.

De forma análoga, las tensiones vividas en torno a la evaluación tradicional fueron comprendidas como experiencias que limitaron la expresión del pensamiento crítico, lo que condujo a una resignificación de la evaluación como experiencia formativa, orientada a acompañar la comprensión y no únicamente a constatar resultados. Esta comprensión emergió de la experiencia narrada y no de un marco normativo previo.

Las aproximaciones teóricas fueron denominadas críticas en la medida en que se sustentaron en la comprensión de la escuela como un espacio formativo donde no solo se transmiten saberes, sino donde se forman sujetos capaces de

interpretar su realidad, cuestionarla y posicionarse frente a ella. Esta dimensión crítica se manifestó en la experiencia vivida cuando los estudiantes fueron invitados a dialogar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas, alejándose de prácticas centradas en la repetición mecánica o en respuestas únicas.

Desde esta mirada, la gamificación fue comprendida como una mediación pedagógica que posibilitó la creación de situaciones retadoras y significativas, en las cuales el estudiante participó activamente y construyó sentido a partir de la experiencia. Lo crítico de estas aproximaciones residió en la articulación entre juego, reflexión y mediación docente, tal como fue vivida y significada por los participantes.

En consecuencia, las aproximaciones teóricas se presentaron como una comprensión pedagógica integrada, cuya coherencia interna se expresó en la relación entre experiencia, reflexión y sentido. Estas aproximaciones se desarrollaron en los apartados siguientes como una forma de hacer visible, desde la escritura fenomenológica, la comprensión alcanzada sobre la gamificación y el pensamiento crítico en la práctica pedagógica de la educación básica primaria.

Principios orientadores desde las voces de los actores

Las aproximaciones teóricas construidas en esta investigación emergieron del proceso interpretativo desarrollado a partir del análisis fenomenológico de las experiencias docentes. Cada aproximación se configuró desde la comprensión de las vivencias narradas por los docentes, en diálogo con los referentes teóricos y con el horizonte de sentido alcanzado a lo largo del estudio.

En este marco, los principios que orientan dichas aproximaciones funcionaron como insumo para las comprensiones pedagógicas orientadoras, que permitieron articular los hallazgos empíricos con una lectura interpretativa de la práctica educativa. Así mismo, posibilitaron organizar y dar sentido a las

experiencias vividas, manteniendo coherencia entre la experiencia, la reflexión y la formulación teórica alcanzada.

El pensamiento crítico como experiencia formativa transversal

Hallazgo interpretativo: El pensamiento crítico fue ampliamente valorado por los docentes, aunque se vivió como una experiencia difícil de sostener de manera sistemática en la práctica cotidiana.

Comprensión fenomenológica: A partir de las narraciones docentes, el pensamiento crítico no se comprendió como un contenido aislado ni como una habilidad puntual, sino como una experiencia formativa que atravesó la enseñanza, la mediación pedagógica y la evaluación. Su presencia se manifestó cuando los estudiantes fueron invitados a reflexionar, argumentar y tomar decisiones con sentido.

Aproximación teórica: El pensamiento crítico fue comprendido como un eje transversal de la experiencia pedagógica, que otorgó sentido a las decisiones didácticas y a las mediaciones propuestas. Esta aproximación permitió reconocer que el pensamiento crítico se configuró en la práctica cuando se integró de manera coherente a las experiencias de aprendizaje y no como un propósito declarado de forma aislada.

La gamificación como mediación pedagógica con intención formativa

Hallazgo interpretativo: La gamificación incrementó la motivación y la participación de los estudiantes, aunque su uso se vivió, en muchos casos, de manera intuitiva y poco articulada pedagógicamente.

Comprensión fenomenológica: Desde la experiencia vivida, la potencia formativa de la gamificación emergió cuando el juego dejó de ser un fin en sí

mismo y se convirtió en una mediación pedagógica que propició reflexión, análisis y toma de decisiones. El sentido del juego se construyó en la manera en que fue vivido y acompañado por el docente.

Aproximación teórica: La gamificación fue comprendida como una experiencia pedagógica con intención formativa, cuyo valor residió en su capacidad para generar situaciones significativas que movilizaron el pensamiento crítico. Esta aproximación permitió interpretar la gamificación no como recurso lúdico aislado, sino como una posibilidad pedagógica cargada de sentido.

La mediación docente como experiencia reflexiva y creativa

Hallazgo interpretativo: Las transformaciones pedagógicas vividas en el aula dependieron, en gran medida, de la creatividad y el compromiso del docente.

Comprensión fenomenológica: En las experiencias narradas, el docente no apareció como un ejecutor de estrategias, sino como un mediador de sentido, que interpretó el contexto, resignificó las dinámicas lúdicas y acompañó la experiencia de aprendizaje desde una postura reflexiva y ética.

Aproximación teórica: La mediación docente fue comprendida como una experiencia reflexiva y creativa que articuló juego, experiencia y pensamiento. Esta aproximación permitió reconocer que el sentido pedagógico de la gamificación y del pensamiento crítico emergió de la presencia consciente del docente en la experiencia educativa.

El aprendizaje como experiencia situada y significativa

Hallazgo interpretativo: El aprendizaje adquirió mayor sentido cuando se vinculó con la realidad del estudiante y con situaciones cercanas a su contexto.

Comprensión fenomenológica: Las experiencias vividas mostraron que la contextualización permitió una mayor implicación cognitiva y emocional de los estudiantes, favoreciendo la comprensión y el compromiso con el aprendizaje. El conocimiento cobró sentido cuando dialogó con la vida cotidiana del estudiante.

Aproximación teórica: El aprendizaje fue comprendido como una experiencia situada y significativa, en la que los contenidos escolares se articularon con problemas, vivencias y situaciones reales. Esta aproximación permitió reconocer que el pensamiento crítico se fortaleció cuando el aprendizaje fue vivido como una experiencia con sentido y no como una actividad descontextualizada.

En la Figura 6 se representó gráficamente los principios que sustentan las aproximaciones teóricas, conformando un entramado comprensivo de sentido pedagógico.

Figura 4

Principios Orientadores de las aproximaciones teóricas



Fuente: elaboración del autor (2025)

Cada principio se vinculó con los demás, configurando una comprensión integrada de la experiencia vivida de la gamificación, el pensamiento crítico y la mediación docente, en coherencia con los hallazgos interpretativos del estudio.

Orientaciones comprensivas para una escuela gamificada con pensamiento crítico

Las orientaciones comprensivas que se presentan a continuación se configuraron a partir del diálogo entre las experiencias pedagógicas narradas por los docentes participantes y el contexto educativo en el que dichas experiencias tuvieron lugar. No se plantearon como criterios normativos ni como un diseño escolar acabado, sino como comprensiones pedagógicas situadas que permitieron pensar la escuela desde una perspectiva didáctica y ética, en coherencia con los desafíos formativos contemporáneos y con las políticas educativas que orientan la educación en Colombia.

Desde los relatos docentes se evidenció que la gamificación y el pensamiento crítico adquirieron sentido cuando se articularon con las realidades concretas de las instituciones educativas del municipio de Ciénaga de Oro. En este contexto, caracterizado por limitaciones de recursos, diversidad de trayectorias estudiantiles y tensiones propias de la escuela pública, la gamificación fue comprendida como una posibilidad didáctica para resignificar la experiencia escolar y promover la participación activa de los estudiantes, sin desconocer las condiciones reales del entorno educativo.

Estas orientaciones se vincularon con un enfoque didáctico que priorizó la experiencia de aprendizaje por encima de la transmisión de contenidos. Los docentes narraron cómo, al incorporar mediaciones lúdicas con intención formativa, se generaron escenarios que favorecieron el análisis, la argumentación y la toma de decisiones, aspectos coherentes con los planteamientos de la

UNESCO, que promueven una educación centrada en el desarrollo de competencias para la vida, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en su proceso formativo (UNESCO, 2015, 2021).

Desde una perspectiva ética, las orientaciones emergentes reflejaron una preocupación constante por la inclusión, el respeto por la diversidad y la equidad educativa. Las experiencias docentes mostraron que la gamificación, cuando fue mediada con sensibilidad pedagógica, permitió reconocer distintos ritmos de aprendizaje, valorar la participación de todos los estudiantes y generar ambientes donde el error fue asumido como parte del proceso formativo. Esta comprensión se articuló con los principios de inclusión y justicia educativa promovidos tanto por la UNESCO como por el Plan Nacional de Educación, que conciben la escuela como un espacio para garantizar oportunidades de aprendizaje significativas para todos.

En coherencia con el enfoque ético asumido, las orientaciones comprensivas también dialogaron con los proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones participantes. Los relatos docentes evidenciaron que las prácticas gamificadas se alinearon con los valores institucionales relacionados con la formación integral, la convivencia, la autonomía y la responsabilidad social. De este modo, la gamificación no se comprendió como una estrategia externa al proyecto institucional, sino como una mediación pedagógica que pudo integrarse a la identidad y misión de cada institución educativa.

Así mismo, estas orientaciones se articularon con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en particular con aquellos que enfatizan la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico, la innovación pedagógica y el uso significativo de estrategias didácticas contextualizadas. Desde esta comprensión, la escuela gamificada con pensamiento crítico fue pensada como un escenario que respondió a los desafíos del siglo XXI, no desde la incorporación acrítica de

metodologías, sino desde una lectura reflexiva del contexto y de las necesidades formativas de los estudiantes.

La visión de escuela que se proyectó a partir de estas orientaciones fue la de una institución educativa comprometida con la transformación pedagógica, sensible a su realidad social y capaz de generar experiencias de aprendizaje que articularon juego, reflexión y ética. Esta visión no se presentó como un ideal abstracto, sino como una posibilidad construida desde la práctica docente cotidiana, en diálogo con las políticas educativas y con los principios que orientan la educación como derecho y como bien público.

En síntesis, las orientaciones comprensivas para una escuela gamificada con pensamiento crítico permitieron pensar la educación básica primaria desde una mirada integradora, donde lo didáctico, lo ético y lo contextual se entrelazaron para proyectar una escuela inclusiva, reflexiva y coherente con las políticas educativas nacionales e internacionales. Más que definir cómo debe ser la escuela, estas orientaciones abrieron un horizonte de comprensión que invitó a resignificar la práctica pedagógica desde el contexto real y desde el compromiso formativo de los docentes.

Fundamentación Teórica

La experiencia de aprender como construcción de sentido

Las aproximaciones teóricas construidas en esta investigación encontraron un primer sustento en las comprensiones del aprendizaje como un proceso de construcción de sentido. Desde Ausubel (1968), el aprendizaje adquiere significado cuando el nuevo conocimiento logra vincularse con los saberes previos del estudiante, idea que dialoga con la experiencia docente narrada, donde el pensamiento crítico emergió con mayor fuerza cuando los contenidos se

conectaron con situaciones cercanas a la realidad del aula. Esta comprensión permitió interpretar que el pensamiento crítico no se vivió como una habilidad aislada, sino como una experiencia que cobró sentido cuando el aprendizaje dejó de ser mecánico y se volvió significativo.

Desde el constructivismo de Piaget (1970), el estudiante fue comprendido como un sujeto activo que reorganiza sus esquemas de pensamiento a partir de la experiencia. Esta mirada permitió interpretar las anécdotas docentes en las que los estudiantes comenzaron a analizar, comparar y tomar decisiones cuando se les enfrentó a retos cognitivos. En coherencia con Van Manen, estas teorías no fueron asumidas como explicaciones causales, sino como horizontes comprensivos que ayudaron a interpretar cómo los estudiantes vivieron el proceso de aprender a pensar críticamente.

Así mismo, Bruner (1990) aportó la idea de que el aprendizaje depende de la forma en que la experiencia es presentada y mediada. Esta noción dialogó con los relatos docentes que evidenciaron cambios en la participación y el razonamiento estudiantil cuando la clase se organizó de manera más exploratoria y menos expositiva. Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica se comprendió como una invitación constante a descubrir, interpretar y resignificar el conocimiento.

Estas teorías permitieron comprender que el pensamiento crítico emergió como una experiencia formativa cuando el aprendizaje fue vivido como un proceso activo, significativo y situado, y no como la simple recepción de información, lo cual dio fundamento a las aproximaciones teóricas construidas desde la experiencia.

La mediación social y dialógica del aprendizaje

Las aproximaciones teóricas también se sustentaron en las comprensiones del aprendizaje como un proceso social y mediado. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el desarrollo del pensamiento ocurre en interacción con otros, a través del lenguaje, el diálogo y la mediación pedagógica. Esta mirada permitió interpretar las anécdotas en las que los estudiantes lograron argumentar, reflexionar y tomar decisiones cuando trabajaron en equipo o participaron en discusiones guiadas por el docente.

La noción de zona de desarrollo próximo resultó especialmente significativa para comprender cómo el pensamiento crítico se fortaleció cuando el docente acompañó de manera intencionada los procesos de análisis y reflexión, ofreciendo apoyos temporales que luego fueron retirados. Esta experiencia vivida coincidió con los relatos docentes que señalaron avances en la autonomía intelectual de los estudiantes cuando se les brindaron espacios seguros para pensar y equivocarse.

Desde Freire (1997), la educación fue comprendida como un acto dialógico y problematizador, en el que enseñar implica provocar preguntas más que transmitir respuestas. Esta concepción dialogó profundamente con las vivencias docentes que mostraron cómo el pensamiento crítico emergió cuando el aula se convirtió en un espacio de diálogo, donde los estudiantes pudieron cuestionar, expresar desacuerdos y construir sentido colectivamente.

Estas comprensiones teóricas permitieron interpretar que la mediación pedagógica no fue un elemento accesorio, sino el núcleo de la experiencia formativa. En coherencia con Van Manen, el sentido pedagógico se expresó en la forma en que el docente estuvo presente en la experiencia del estudiante, acompañando su proceso de comprensión.

La gamificación como experiencia pedagógica significativa

Desde las teorías a priori sobre gamificación, particularmente las aportadas por Teixes (2014, 2015), Kapp (2012) y Sánchez (2022), la gamificación fue comprendida como una experiencia que puede movilizar la motivación, la participación y el compromiso del estudiante. Sin embargo, en esta investigación dichas teorías no fueron asumidas como marcos técnicos, sino como referentes interpretativos para comprender cómo los docentes vivieron la incorporación del juego en el aula.

Las anécdotas mostraron que la gamificación generó cambios visibles en la actitud de los estudiantes, quienes se involucraron con mayor disposición cuando se enfrentaron a retos, narrativas y dinámicas lúdicas. Esta experiencia dialogó con los planteamientos de Kapp (2012), quien señala que el juego puede activar procesos cognitivos complejos cuando está vinculado a objetivos formativos claros.

No obstante, los relatos también evidenciaron que la gamificación perdió sentido pedagógico cuando se redujo a una actividad recreativa. Esta vivencia permitió reinterpretar las teorías de Teixes (2015), destacando que la gamificación solo se convirtió en una experiencia formativa cuando fue mediada pedagógicamente y orientada hacia la reflexión, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.

Desde esta comprensión, la gamificación fue asumida como una mediación pedagógica que, cuando fue vivida con intención formativa, permitió crear experiencias significativas y retadoras, coherentes con la manera en que los estudiantes aprenden y se relacionan con el conocimiento.

El pensamiento crítico como experiencia ética y formativa

Las aproximaciones teóricas se fundamentaron también en las concepciones del pensamiento crítico propuestas por Ennis (2005), Facione (2007) y Campos (2007), quienes coinciden en reconocerlo como un proceso reflexivo orientado a decidir qué creer o hacer. Estas teorías permitieron interpretar las experiencias docentes en las que los estudiantes comenzaron a analizar situaciones, justificar posturas y asumir decisiones con mayor conciencia.

Facione (2007) aportó una comprensión del pensamiento crítico como una fuerza formativa que trasciende el aula y se proyecta en la vida personal y social. Esta mirada dialogó con las narraciones docentes que expresaron el deseo de formar estudiantes capaces de comprender su entorno y actuar de manera responsable frente a él. En coherencia con Van Manen, esta dimensión ética del pensamiento crítico fue comprendida como parte de la experiencia vivida y no como un resultado evaluable.

Así mismo, Ennis (1992, 2005) permitió comprender el pensamiento crítico como una práctica que se desarrolla cuando el estudiante es invitado a reflexionar, razonar y evaluar. Esta experiencia se hizo visible en las anécdotas donde los estudiantes lograron argumentar con mayor profundidad cuando las actividades les exigieron analizar y tomar decisiones reales.

Desde esta fundamentación, el pensamiento crítico fue interpretado como una experiencia formativa que se construyó en el aula cuando existieron mediaciones pedagógicas coherentes, ambientes de confianza y propuestas didácticas significativas, dando sustento teórico a las aproximaciones construidas en esta investigación.

Percepciones individuales

La experiencia narrada por el docente E1 se configuró desde una sensación persistente de inquietud pedagógica. En su percepción, la práctica cotidiana estuvo atravesada por el cumplimiento de contenidos que no siempre se tradujo en comprensión profunda por parte de los estudiantes. El docente vivió una distancia entre enseñar y formar, al reconocer que, aunque los estudiantes respondían a las actividades propuestas, lo hacían de manera mecánica, sin cuestionar ni argumentar. Esta vivencia fue experimentada como una frustración silenciosa que lo condujo a interrogar su propia práctica y a abrirse a la posibilidad de explorar otras formas de enseñar que permitieran a los estudiantes pensar más allá de la repetición.

El docente E2 percibió la gamificación como una experiencia que transformó el ambiente del aula de manera inmediata. Desde su vivencia, la introducción de dinámicas lúdicas generó un cambio visible en la disposición de los estudiantes, quienes comenzaron a participar con mayor interés y compromiso. Sin embargo, esta experiencia también estuvo acompañada por una reflexión autocrítica, al reconocer que no siempre existió una intención pedagógica clara detrás del juego. El docente vivió la tensión entre motivar y formar, comprendiendo que la gamificación solo adquirió sentido cuando fue orientada hacia la reflexión, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

En el relato del docente E3, la experiencia estuvo marcada por la preocupación frente a la fragilidad del pensamiento crítico en los estudiantes. El docente percibió que muchos de ellos construían sus opiniones a partir de voces externas, ya fueran las de sus compañeros o las encontradas en internet, sin detenerse a cuestionarlas. Esta vivencia generó en él una constante reflexión sobre la inseguridad de los estudiantes para expresar ideas propias y defender posturas. Desde su experiencia, fortalecer el pensamiento crítico implicó crear

condiciones pedagógicas donde pensar diferente no representara un riesgo, sino una posibilidad formativa.

La percepción del docente E4 se construyó desde el reconocimiento del desgaste de las metodologías tradicionales. En su experiencia cotidiana, las prácticas heredadas dejaron de conectar con las formas actuales de aprender de los estudiantes, generando desmotivación y desinterés. El docente vivió una sensación de ruptura entre lo que se enseñaba y lo que los estudiantes necesitaban para comprender. Esta vivencia lo condujo a cuestionar su rol pedagógico y a reconocer la necesidad de transformar la experiencia de aula, no desde la imposición de nuevas técnicas, sino desde la búsqueda de propuestas más significativas.

El docente E5 percibió su práctica pedagógica como un espacio de búsqueda constante. Desde su experiencia, la implementación de estrategias activas permitió abrir momentos de análisis, diálogo y toma de decisiones en el aula. El docente vivió cómo, de manera progresiva, los estudiantes comenzaron a cuestionar y justificar sus ideas cuando se les presentaron situaciones problemáticas. Esta experiencia estuvo acompañada por el reconocimiento de los desafíos que implicó sostener este tipo de prácticas, especialmente en términos de tiempo y planificación, pero reafirmó su convicción de que la creatividad pedagógica fue clave para potenciar el pensamiento crítico.

En la vivencia del docente E6, la gamificación apareció como una experiencia altamente motivadora. El docente percibió un cambio inmediato en la actitud de los estudiantes cuando incorporó juegos y retos a sus clases. Sin embargo, esta experiencia también le permitió comprender que el juego, por sí solo, no garantizó aprendizajes profundos. Desde su percepción, la gamificación solo adquirió sentido pedagógico cuando fue articulada con contenidos significativos y situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes, permitiendo que el pensamiento crítico emergiera de manera más natural.

El relato del docente E7 estuvo atravesado por la percepción de que el pensamiento crítico se activó de forma reactiva y no sostenida. El docente vivió cómo los estudiantes solo reflexionaron cuando enfrentaron situaciones de conflicto o decisiones relevantes, mientras que en otras actividades permanecieron dependientes de instrucciones externas. Esta experiencia lo condujo a reconocer el reto pedagógico de generar espacios donde el análisis y la reflexión no dependieran de circunstancias excepcionales, sino que se integraran como parte habitual de la experiencia escolar.

Finalmente, en las experiencias narradas por los docentes E8 y E9 se evidenció una percepción compartida sobre el valor de las metodologías activas y el compromiso docente. El docente E8 vivió el trabajo colaborativo y el uso de herramientas digitales como mediaciones que fortalecieron la seguridad expresiva y el análisis crítico de los estudiantes, aun en contextos con limitaciones institucionales. Por su parte, el docente E9 percibió avances en el pensamiento crítico cuando se propusieron retos significativos, pero también reconoció la fragilidad de estos procesos cuando se regresó a prácticas tradicionales. Ambos vivieron el compromiso docente como una experiencia ética que sostuvo la búsqueda de transformación pedagógica más allá de las dificultades cotidianas.

Componentes estructurales de la escuela gamificada y crítica

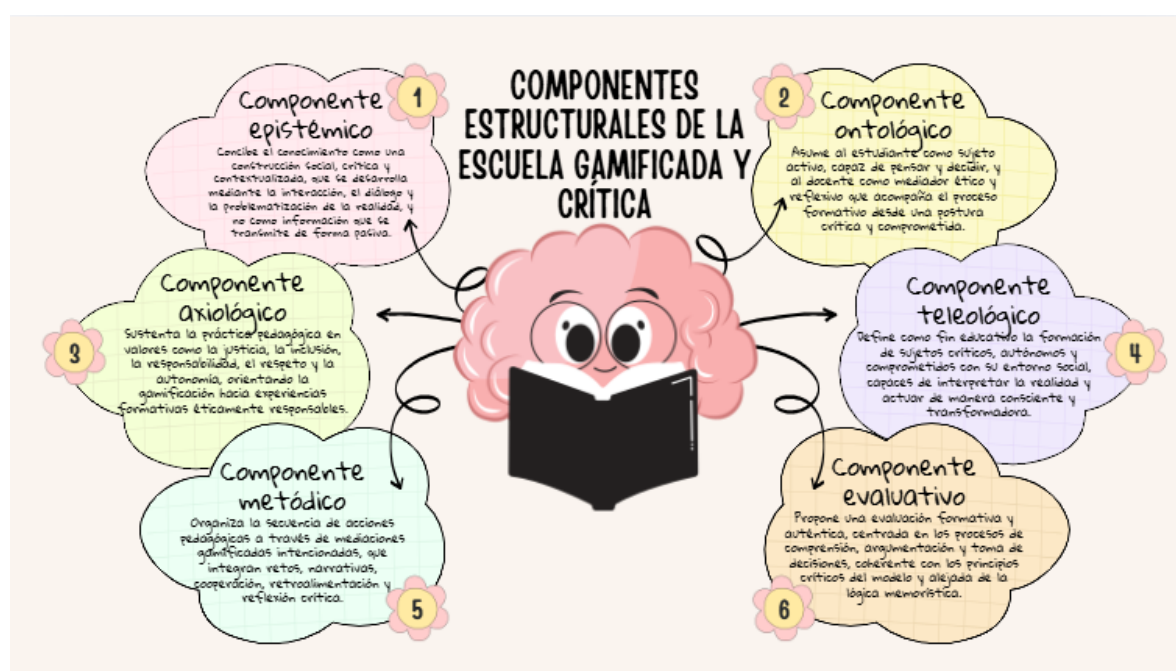
Los componentes estructurales de las aproximaciones se presentan como un sistema pedagógico articulado, cuya coherencia interna emerge de la comprensión fenomenológica de las experiencias docentes analizadas en esta investigación. Cada componente responde de manera directa a los hallazgos interpretativos del estudio y se fundamenta en los principios orientadores previamente definidos, configurando una estructura dinámica en la que el

conocimiento, el sujeto, los valores, los fines, las mediaciones y la evaluación se interrelacionan de forma permanente.

Esta arquitectura se representa de manera integrada en la Figura 7, la cual expresa el flujo de sentido y la retroalimentación entre los componentes de las aproximaciones.

Figura 5

Componentes estructurales de la escuela gamificada y crítica



Fuente: elaboración del autor (2025)

Componente epistémico

El componente epistémico de las aproximaciones teóricas concibió el conocimiento como una construcción social, crítica y situada, que se configuró en la interacción, el diálogo y la problematización de la experiencia pedagógica. Desde los relatos docentes analizados, se comprendió que el saber no fue vivido como información que se transmite de manera lineal, sino como un proceso que

adquirió sentido cuando el estudiante se enfrentó a situaciones que lo invitaron a pensar, cuestionar y resignificar lo aprendido.

Esta comprensión emergió del reconocimiento de que las prácticas tradicionales, centradas en la memorización y la reproducción de contenidos, limitaron el desarrollo del pensamiento crítico. En contraste, las experiencias narradas mostraron que el conocimiento se volvió significativo cuando el docente propició escenarios donde el estudiante tuvo que analizar situaciones, tomar decisiones y dialogar con otros, construyendo comprensiones a partir de su propia experiencia.

En la realidad escolar, este componente se implementó a través de experiencias gamificadas concebidas como situaciones problematizadoras, en las que el saber no se presentó acabado. Los docentes diseñaron retos, dinámicas y narrativas que exigieron reflexión, comparación de ideas y toma de postura, permitiendo que el conocimiento emergiera del encuentro entre experiencia vivida, mediación docente y diálogo colectivo.

Componente ontológico

El componente ontológico de las aproximaciones teóricas asumió al estudiante como sujeto de experiencia, capaz de comprender, decidir y actuar sobre su realidad, y al docente como mediador ético y reflexivo, comprometido con el acompañamiento del proceso formativo. Esta comprensión se fundamentó en los hallazgos que evidenciaron que el cambio pedagógico estuvo estrechamente ligado a la disposición del docente para interpretar su contexto y resignificar su práctica.

Desde las experiencias narradas, el estudiante dejó de ser comprendido como receptor pasivo de contenidos y fue reconocido como protagonista potencial del aprendizaje, especialmente cuando se le ofrecieron condiciones para participar

activamente, equivocarse, dialogar y reflexionar. De manera paralela, el docente fue comprendido como un intérprete de la experiencia educativa, más que como un transmisor de información.

En la práctica escolar, este componente se implementó cuando el docente diseñó y acompañó experiencias gamificadas desde una postura reflexiva, orientando la participación del estudiante hacia el análisis, la argumentación y la toma de decisiones. El estudiante, por su parte, construyó significado al involucrarse activamente en situaciones que exigieron juicio crítico y responsabilidad frente a sus acciones.

Componente axiológico

El componente axiológico de las aproximaciones teóricas sostuvo la experiencia pedagógica en valores como el respeto, la responsabilidad, la inclusión, la autonomía y la justicia. Desde la comprensión alcanzada, se reconoció que la gamificación no fue una mediación neutral, sino una práctica cargada de valores que configuró formas de relación, participación y convivencia en el aula.

Los relatos docentes evidenciaron que las estrategias innovadoras solo adquirieron sentido formativo cuando estuvieron orientadas éticamente, evitando reducir el juego a una dinámica competitiva o meramente motivacional. La experiencia mostró que el modo en que se diseñaron los retos, se promovió la cooperación y se reconocieron los ritmos de aprendizaje incidió directamente en la formación integral del estudiante.

En la realidad escolar, este componente se implementó cuando los docentes priorizaron dinámicas colaborativas, promovieron la escucha, respetaron la diversidad de opiniones y fomentaron decisiones responsables dentro de las

experiencias gamificadas. De este modo, los valores no se enunciaron de forma abstracta, sino que se vivieron y se encarnaron en la práctica cotidiana.

Componente teleológico

El componente teleológico de las aproximaciones teóricas definió como sentido formativo la comprensión de la educación como experiencia orientada a la formación de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno. Esta finalidad emergió de la comprensión de que el pensamiento crítico no se limitó al ámbito académico, sino que se vinculó con la capacidad de leer la realidad y actuar conscientemente en ella.

Desde los hallazgos interpretativos, se reconoció que las experiencias pedagógicas adquirieron mayor profundidad cuando permitieron al estudiante relacionar lo aprendido con situaciones reales, ensayar decisiones y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones. La educación fue vivida, así, como una experiencia que trascendió el cumplimiento curricular.

En la práctica, este componente se implementó cuando las experiencias gamificadas se orientaron hacia problemas cercanos al contexto del estudiante, permitiéndole comprender su realidad, proyectar acciones y asumir posturas reflexivas. La gamificación funcionó como una mediación que abrió posibilidades de comprensión y transformación, más allá del aula como espacio cerrado.

Componente metódico

El componente metódico de las aproximaciones teóricas organizó la experiencia pedagógica a través de mediaciones gamificadas diseñadas con intención formativa. Este componente respondió al hallazgo que evidenció que la gamificación solo adquirió sentido pedagógico cuando fue pensada y vivida más

allá de la motivación, integrando reflexión, diálogo y resignificación del aprendizaje.

Desde la comprensión fenomenológica, la metodología no se estructuró como una secuencia rígida de pasos, sino como una dinámica flexible, abierta a la adaptación según el contexto, el grupo y la experiencia vivida. Las experiencias gamificadas se configuraron como procesos en los que el estudiante actuó, reflexionó, dialogó y volvió a comprender.

En la realidad escolar, este componente se implementó mediante la creación de retos, narrativas, roles y espacios de retroalimentación que favorecieron la reflexión crítica. La acción pedagógica se sostuvo en el acompañamiento docente y en la escritura, el diálogo y la reescritura de la experiencia, en coherencia con el enfoque fenomenológico que orientó la investigación.

Estas aproximaciones teóricas pueden ser incorporadas en el aula por los docentes sin importar el área que impartan, pues tal como se había mencionado, se busca una transversalidad. Por ejemplo, si hablamos de un ejercicio de gamificación mediado por la tecnología, en una clase de básica primaria, el docente diseña una experiencia gamificada apoyada en recursos tecnológicos con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico a partir de una situación cercana a la realidad de los estudiantes. La actividad inicia con una narrativa y el aula se transforma simbólicamente en una “comunidad en riesgo”, donde los estudiantes deben tomar decisiones para resolver un problema relacionado con el cuidado del entorno.

Con ayuda de una plataforma digital sencilla (Educaplay, Quizziz o cualquier otra), los estudiantes reciben retos progresivos que implican analizar información, comparar alternativas y justificar decisiones. Cada reto no busca respuestas correctas inmediatas, sino argumentos ¿por qué eligieron esa opción?,

¿qué consecuencias tendría?, ¿qué otras soluciones podrían existir? Y es aquí donde el docente acompaña el proceso con preguntas orientadoras y espacios breves de diálogo y reflexión, promoviendo que los estudiantes expliquen su razonamiento y escuchen el de sus compañeros como parte importante de la actividad.

La retroalimentación no se centra en la puntuación, sino en la reflexión colectiva. Al finalizar la experiencia, los estudiantes escriben o expresan oralmente qué aprendieron, qué decisiones cambiarían y cómo lo vivido se relaciona con su contexto cotidiano. En este escenario, la tecnología actúa como mediadora del juego y del reto, pero el pensamiento crítico emerge principalmente del diálogo, la argumentación y la toma de decisiones conscientes, guiadas por la mediación docente.

También puede suceder que en otro momento, el docente desarrolle una experiencia gamificada sin apoyo tecnológico, demostrando que la gamificación no depende de dispositivos, sino de la intencionalidad pedagógica. La clase iniciaría con una historia narrada por el docente, en la que los estudiantes asumen roles dentro de una situación problemática ficticia pero cercana a su realidad, como la organización de un grupo, la solución de un conflicto o la toma de decisiones frente a una situación de la escuela o de su hogar.

El profesor organiza a los estudiantes en equipos, cada uno con tarjetas que presentan retos, preguntas abiertas o algunos dilemas acerca de la problemática. Para avanzar en el “juego”, los estudiantes deben dialogar, llegar a acuerdos y justificar sus decisiones frente al grupo. No hay ganadores ni perdedores; el avance se da en la medida en que los estudiantes logran argumentar, escuchar otras posturas y reflexionar sobre las consecuencias de sus elecciones.

Durante la actividad, el docente observa, pregunta y acompaña, sin imponer respuestas. Al cierre, se realiza una puesta en común donde los estudiantes reflexionan sobre cómo pensaron, qué dificultades tuvieron para decidir y qué aprendieron del intercambio con sus compañeros. En este caso, el juego se convierte en una experiencia formativa que moviliza el pensamiento crítico desde la interacción, el lenguaje y la reflexión, mostrando que la gamificación puede desarrollarse de manera significativa incluso en contextos con recursos limitados.

Estos dos ejemplos dejan claro que la gamificación, con o sin tecnología, adquiere sentido pedagógico cuando es orientada a provocar reflexión, diálogo y toma de decisiones fundamentadas. En coherencia con las aproximaciones teóricas, el valor de la experiencia no reside en el recurso utilizado, sino en la mediación docente, la intencionalidad formativa y la apertura de espacios donde los estudiantes puedan pensar, cuestionar y construir sentido a partir de lo vivido.

Componente evaluativo

El componente evaluativo propone una evaluación formativa y auténtica, centrada en los procesos de comprensión, argumentación y toma de decisiones, coherente con los principios críticos teóricos y alejada de la lógica memorística. Este componente se deriva del hallazgo que identifica la evaluación tradicional como uno de los principales obstáculos para el pensamiento crítico. En respuesta, el MPCG concibe la evaluación como un proceso integrado a la experiencia gamificada, que acompaña el aprendizaje y visibiliza el desarrollo del juicio crítico.

La evaluación se orienta a valorar procesos, no solo resultados, incorporando estrategias como la autoevaluación, la coevaluación, la retroalimentación reflexiva y la resolución de problemas contextualizados.

Síntesis interpretativa de las aproximaciones teóricas

Las aproximaciones teóricas construidas en esta investigación constituyeron la síntesis comprensiva del recorrido investigativo desarrollado a lo largo de la tesis. No se configuraron como una propuesta preconcebida ni como la adaptación de un esquema externo, sino que emergieron del diálogo sostenido entre las experiencias narradas por los docentes de básica primaria, la implicación reflexiva de la investigadora y los referentes teóricos que orientaron la comprensión del fenómeno. En este sentido, dichas aproximaciones representaron el punto de llegada del proceso fenomenológico desarrollado, en el cual los sentidos emergentes de la experiencia fueron adquiriendo mayor claridad y profundidad interpretativa.

Al inicio de la investigación, el horizonte de comprensión de la investigadora se encontraba centrado en la gamificación como una estrategia principalmente motivadora y en el pensamiento crítico como una competencia deseable, pero difícil de desarrollar en la práctica cotidiana. A lo largo del proceso interpretativo, este horizonte se amplió y se transformó progresivamente. Se comprendió que el núcleo del fenómeno no residía únicamente en la incorporación de metodologías innovadoras, sino en la manera en que las prácticas pedagógicas, la mediación docente y la evaluación se vivían y se articulaban en la experiencia escolar. Esta toma de conciencia permitió desplazar la mirada desde el recurso hacia la experiencia formativa y desde la técnica hacia el sentido pedagógico del juego.

Las aproximaciones teóricas expresaron, entonces, una comprensión integrada del fenómeno estudiado. El pensamiento crítico no fue interpretado como un resultado automático del uso del juego ni como el efecto de actividades aisladas, sino como una experiencia formativa que emergió en el encuentro entre una gamificación intencionada, una mediación docente reflexiva y una evaluación coherente con los procesos de comprensión, argumentación y toma de decisiones. Cada una de las aproximaciones se fundamentó en los hallazgos interpretativos

del análisis fenomenológico y se vinculó directamente con las teorías emergentes construidas a partir de las voces docentes.

Desde esta perspectiva, las aproximaciones teóricas debieron leerse como una construcción pedagógica abierta, situada y dinámica. Su valor residió en ofrecer una comprensión profunda que permitió resignificar la práctica docente, reconocer el juego como una mediación formativa y asumir el pensamiento crítico como una experiencia que atraviesa la enseñanza, la reflexión y la evaluación. En coherencia con la fenomenología pedagógica de Van Manen, estas aproximaciones no pretendieron clausurar el sentido del fenómeno, sino mantenerlo abierto a nuevas interpretaciones y resignificaciones en otros contextos educativos.

Esta síntesis interpretativa permitió integrar los hallazgos empíricos, la reflexión teórica y las comprensiones construidas a lo largo del proceso investigativo en una visión unificada del fenómeno. A partir de este punto, las conclusiones y proyecciones del estudio no se orientaron a prescribir acciones ni a imponer estructuras pedagógicas, sino a reconocer los alcances, límites y posibilidades de las aproximaciones teóricas construidas, asumiendo que toda comprensión pedagógica es siempre provisional, situada y profundamente humana.

Socialización

Como parte del cierre del proceso investigativo, fue necesario volver al escenario donde todo empezó: la escuela y sus maestros. La socialización de las aproximaciones teóricas permitió un encuentro pedagógico para dialogar, contrastar y resignificar lo construido a lo largo de la investigación. Este ejercicio se realizó con docentes de las tres instituciones educativas participantes del

municipio de Ciénaga de Oro, seleccionando una sede por institución para facilitar el encuentro presencial de todos los docentes de cada sede.

Se inició enviando una carta de invitación que les permitiera determinar la fecha y hora del encuentro, posteriormente, cada institución confirmó su disponibilidad y se estableció el encuentro. De manera específica, la socialización se llevó a cabo en la sede principal Madre Bernarda de la Institución Educativa Madre Bernarda, por ser un espacio donde los docentes habían participado activamente en las entrevistas y mostraban apertura hacia procesos de reflexión pedagógica. Sin embargo el rector de la escuela San José de Laguneta pidió que me dirigiera al colegio a explicarle a los docentes que no podían asistir. Hecho que sucedió también con la rectora de la I.E. Mimbres Centro.

El encuentro principal se desarrolló en forma de conversatorio, en un ambiente distendido y cercano, donde la palabra circuló sin jerarquías y donde todos escucharon y presentaron opiniones. Inicié compartiendo las anécdotas sin mencionar los nombres, luego presenté las reducciones eidética y heurística de cada anécdota explicando que estas se tratan de un acto de comprensión profunda. Les expliqué que la reducción eidética es fundamental porque permite identificar la esencia del fenómeno, es decir, aquello que permanece constante más allá de las variaciones individuales de la experiencia. Así mismo, explique que la reducción heurística abre caminos de comprensión, permitiendo interpretar cómo se configura, se transforma y se proyecta el fenómeno.

Posteriormente, les expliqué el sentido de las aproximaciones teóricas, señalando que estas aproximaciones no surgen como una propuesta externa sino como una comprensión construida a partir de sus propias experiencias. Al presentar los principios y componentes de las aproximaciones teóricas, fui señalando cómo cada uno respondía a situaciones, tensiones y búsquedas que ellos mismos habían expresado durante el trabajo de campo.

Figura 6

Encuentro general en la sede Madre Bernarda



Fuente: elaboración del autor (2025)

A partir de esa presentación inicial, se abrió un diálogo espontáneo donde surgieron preguntas, comentarios y reflexiones que enriquecieron el sentido de las aproximaciones teóricas. Algunos docentes expresaron que se sentían reflejados en la idea de la gamificación como una estrategia que “motiva, pero que necesita intención”, mientras otros reconocieron que el componente evaluativo era uno de los más difíciles de transformar, aunque también el más necesario. Preguntas como “¿cómo evaluamos sin volver al examen?”, “¿hasta dónde podemos jugar sin que nos cuestionen?” o “qué tanto apoyo real tenemos para innovar” marcaron el tono del encuentro.

En ese intercambio, varios docentes coincidieron en que las aproximaciones teóricas no les resultaba ajeno, sino cercano. Un docente expresó que las aproximaciones expuestas “ponen en palabras lo que muchos hacemos de manera intuitiva”, mientras otro señaló que le ayudaba a comprender que su creatividad en el aula tenía un sustento pedagógico y no era solo una estrategia para “salir del paso”. Estas respuestas confirmaron que las aproximaciones teóricas lograban conectar con la experiencia docente, no desde la imposición, sino desde el reconocimiento.

Tabla 40*Diálogo con docentes*

Pregunta orientadora	Respuesta docente
¿Qué sensación le dejan las aproximaciones teóricas?	“Siento que habla de lo que vivimos en el aula, no de algo ideal.”
¿Qué le aporta a su práctica?	“Me hace pensar mejor para qué uso el juego, no solo para motivar.”
¿Qué componente le resulta más desafiante?	“La evaluación, porque ahí es donde más nos cuesta cambiar.”
¿Ve posible aplicarlo?	“Sí, si lo hacemos paso a paso y con acompañamiento.”

Fuente: elaboración del autor (2025)

Culminado este primer momento se agradeció a los docentes asistentes y se manifestó que habría nueva socialización en cada sede con los docentes que no pudieron asistir. Este hecho generó satisfacción, dado que consideraron importante que los rectores se vinculasen para lograr una mayor apropiación de las aproximaciones teóricas y para que entre todos este pudiera servir para apoyar la transformación de la práctica docente.

Aproximadamente cinco días después me acerque a la I. E. San José de Laguneta y la socialización realizada se desarrolló como una conversación reflexiva, en la que se presentaron los sentidos construidos a partir de las experiencias docentes analizadas en la investigación. La presentación de las aproximaciones teóricas se dio de manera contextualizada, resaltando su carácter flexible y situado, lo que facilitó que los docentes establecieran vínculos entre las aproximaciones teóricas y las dinámicas propias de su institución.

A lo largo del conversatorio, los docentes compartieron inquietudes relacionadas con la motivación estudiantil, el uso de estrategias lúdicas y las limitaciones que impone la evaluación tradicional. Las preguntas formuladas

durante el encuentro giraron en torno a cómo integrar la gamificación sin perder el sentido pedagógico y cómo sostener procesos de pensamiento crítico más allá de actividades puntuales. Las respuestas emergieron del intercambio colectivo, generando un ambiente de reconocimiento mutuo y reflexión compartida. El cierre del encuentro dejó como experiencia significativa la sensación de que las aproximaciones teóricas no se imponen desde afuera, sino que dialoga con las vivencias del profesorado, fortaleciendo la idea de que el cambio pedagógico se construye desde la práctica reflexiva y el compromiso docente.

Figura 7

Encuentro con los docentes I. E. San José de Laguneta



Fuente: elaboración del autor (2025)

El encuentro en la Institución Educativa Mimbres Centro también se desarrolló en un ambiente de diálogo cercano, propiciado por el interés de los directivos y docentes en conocer los hallazgos de la investigación y reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas. La socialización se llevó a cabo mediante un conversatorio, en el que se presentaron de manera sintética las categorías emergentes y el sentido de las aproximaciones teóricas. Más que exponer resultados cerrados la jocosidad y amabilidad de los docentes permitió que el espacio se orientara a compartir comprensiones y a escuchar las

resonancias que estas generaban en los docentes, quienes reconocieron en los hallazgos situaciones vividas cotidianamente en el aula.

Durante el diálogo, surgieron reflexiones en torno a la dificultad de sostener prácticas innovadoras en contextos marcados por la evaluación tradicional y la presión institucional, pero también se evidenció una disposición genuina por explorar nuevas formas de enseñanza. Algunos docentes manifestaron que la gamificación, cuando se articula con situaciones reales y propósitos claros, les ha permitido observar mayor participación y reflexión en los estudiantes. El encuentro cerró con una experiencia reflexiva compartida, en la que los participantes expresaron que la socialización no solo les permitió comprender las aproximaciones teóricas, sino verse a sí mismos como parte activa de un proceso de transformación pedagógica posible y necesaria.

Figura 8

Encuentro con los profesores de la I.E Mimbre Centro



Fuente: elaboración del autor (2025)

Desde una lectura hermenéutica, los tres momentos de la socialización se convirtieron en un nuevo giro del círculo interpretativo. Tal como plantea Gadamer (2006), comprender no es cerrar sentidos, sino ampliarlos en el diálogo con otros.

Las aproximaciones teóricas, al ponerse en conversación con los docentes, dejó de ser únicamente una construcción teórica para convertirse en una posibilidad compartida, abierta a nuevas interpretaciones y ajustes contextuales.

Al cerrar el encuentro, quedó una sensación común: el MPCG no resuelve por sí solo las tensiones del sistema educativo, pero sí ofrece un lenguaje pedagógico para pensar la práctica, para justificar decisiones didácticas y para sostener, con mayor claridad, una apuesta por el pensamiento crítico desde la gamificación. Para mí, como investigadora, este espacio confirmó que las aproximaciones teóricas tienen sentido en la medida en que dialoga con quienes habitan la escuela y reconocen en él una oportunidad para seguir pensando, jugando y enseñando de otra manera.

MOMENTO VII

REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El propósito general de esta investigación buscó generar aproximaciones teóricas en torno a la experiencia de la gamificación y su sentido en el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del análisis de las prácticas docentes en básica primaria de tres instituciones educativas urbanas del municipio de Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia. Los hallazgos permitieron comprender que los docentes reconocieron la importancia de formar estudiantes capaces de argumentar, analizar y tomar decisiones fundamentadas, aunque sus prácticas aún se movían entre enfoques tradicionales y esfuerzos intuitivos por innovar. El proceso interpretativo mostró que la gamificación puede convertirse en una vía para dinamizar el aula y activar procesos reflexivos cuando se usa con intención formativa. La investigación permitió consolidar las aproximaciones teóricas flexibles y contextualizadas, construidas desde las voces de los maestros y articuladas a un enfoque crítico que concibe a la escuela como un espacio para cuestionar y transformar la realidad.

Reconocer mis preconcepciones fue un paso clave en este proceso investigativo. Al inicio, concebía la gamificación principalmente como una estrategia ligada a la tecnología y el pensamiento crítico como un ejercicio de reflexión limitada; sin embargo, el encuentro con las experiencias docentes me permitió ampliar y transformar esa mirada. Más que eliminar estas ideas previas, el proceso me llevó a hacerlas conscientes y a mantenerme abierta a nuevos sentidos que emergieron de la práctica pedagógica. Esta reflexión reafirmó que

comprender implica dejarse interpelar por la experiencia y aceptar que toda comprensión educativa es situada, cambiante y profundamente humana.

En relación con el propósito orientado a caracterizar las concepciones y prácticas docentes sobre pensamiento crítico y gamificación, la investigación evidenció que los maestros valoraban la importancia de estas dimensiones, pero enfrentaban dificultades para integrarlas de forma sistemática. Sus prácticas mostraron esfuerzos parciales, muchas veces condicionados por limitaciones institucionales y por una comprensión fragmentada de la gamificación. Aun así, se hicieron visibles iniciativas creativas que demostraron la disposición de los docentes para generar ambientes de aprendizaje más participativos y reflexivos.

En cuanto al propósito dirigido a develar las estrategias metodológicas empleadas para fomentar el pensamiento crítico, se encontró que los docentes recurrían principalmente a prácticas que reproducían esquemas tradicionales de enseñanza. La evaluación centrada en la memorización limitaba las posibilidades de promover procesos reflexivos de mayor complejidad. Sin embargo, surgieron experiencias puntuales donde las actividades lúdicas, los retos y las dinámicas narrativas demostraron potencial para activar el análisis, la argumentación y la toma de decisiones en los estudiantes.

El propósito que buscaba interpretar las tensiones, limitaciones y potencialidades entre prácticas tradicionales y metodologías gamificadas permitió identificar tres elementos clave: la resistencia institucional a modificar esquemas de evaluación, la falta de formación formal sobre gamificación y la creatividad docente como motor principal del cambio. La investigación reveló que las tensiones no impidieron la innovación; por el contrario, motivaron a los maestros a replantear sus prácticas y explorar otras formas de enseñar que se alejaron de lo rutinario. La gamificación emergió como una alternativa viable para movilizar procesos cognitivos complejos cuando se implementó de manera intencionada.

En relación con el objetivo general de generar aproximaciones teóricas sobre la experiencia de la gamificación en la práctica pedagógica y su sentido en el pensamiento crítico, el proceso investigativo permitió comprender que dichas aproximaciones no surgieron de la aplicación de un esquema previo, sino del encuentro reflexivo con las experiencias vividas por los docentes. A lo largo del estudio, la gamificación fue comprendida como una experiencia pedagógica que cobró sentido cuando se articuló con la mediación docente, el contexto escolar y la intención formativa, mientras que el pensamiento crítico se manifestó como una construcción progresiva y situada. Esta comprensión evidenció que alcanzar el objetivo no significó ofrecer respuestas cerradas, sino abrir un horizonte interpretativo que permitió resignificar la práctica pedagógica desde la experiencia, la reflexión y el compromiso educativo.

Desde una lectura fenomenológica, la esencia del fenómeno comprendido en esta investigación revela que la relación entre gamificación y pensamiento crítico no se configura como una técnica ni como una metodología aislada, sino como una experiencia pedagógica mediada por el sentido. En el contexto estudiado, el pensamiento crítico emerge cuando el docente logra transformar el aula en un espacio donde el estudiante se siente interpelado a decidir, argumentar y reflexionar, y donde el juego deja de ser entretenimiento para convertirse en situación formativa significativa.

La experiencia vivida por los docentes permitió comprender que la gamificación solo adquiere valor pedagógico cuando se articula con la mediación reflexiva del maestro, con una intencionalidad ética y con prácticas evaluativas coherentes. En esencia, el fenómeno muestra que no es el juego el que genera pensamiento crítico, sino la forma en que el docente interpreta, diseña y acompaña la experiencia lúdica desde una postura crítica y contextualizada.

Las comprensiones alcanzadas en esta investigación dialogan de manera directa con los lineamientos y orientaciones de la política educativa nacional e

internacional, los cuales han insistido en la necesidad de formar sujetos críticos, autónomos y capaces de responder a los desafíos sociales contemporáneos. En este sentido, los hallazgos sobre la centralidad del pensamiento crítico y la mediación docente reflexiva se alinean con los planteamientos de la UNESCO, que promueve una educación orientada al desarrollo de competencias para la vida, el pensamiento crítico y la ciudadanía democrática, más allá de la transmisión de contenidos.

De igual manera, los resultados interpretativos coinciden con las recomendaciones de la OCDE, al señalar que los sistemas educativos deben avanzar hacia prácticas pedagógicas activas, contextualizadas y centradas en el estudiante, donde el aprendizaje se construya a partir de la reflexión, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En este marco, la gamificación comprendida como experiencia formativa responde a la necesidad de renovar las prácticas escolares desde enfoques pedagógicos más pertinentes y significativos.

En el contexto nacional, las comprensiones derivadas de este estudio se articulan con los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, que plantea la transformación de la escuela como un espacio para el desarrollo integral, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la innovación pedagógica. La idea de una escuela gamificada y crítica se presenta, así, como una propuesta coherente con estas apuestas, al ofrecer una ruta pedagógica situada que responde a las realidades del aula y a los desafíos que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana.

De este modo, la investigación no solo aporta una comprensión fenomenológica del fenómeno estudiado, sino que también establece un puente entre la experiencia vivida por los docentes y los marcos normativos que orientan la educación actual, reafirmando la pertinencia social, pedagógica y política de las aproximaciones teóricas propuestas.

Recomendaciones

Con base en los resultados de la investigación, el análisis reflexivo de las categorías emergentes y la formulación de aproximaciones teóricas, se presentan a continuación un conjunto de recomendaciones dirigidas a distintos actores del ámbito educativo, con el propósito de favorecer la apropiación y aplicación de estrategias pedagógicas que fortalezcan el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria.

A los docentes de educación básica primaria

Adoptar prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, que favorezcan la participación activa, la formulación de preguntas, la argumentación y la toma de decisiones reflexiva.

Incorporar la gamificación con intencionalidad didáctica, reconociendo su valor no solo como herramienta de motivación, sino como una estrategia que puede promover el pensamiento crítico si se estructura adecuadamente.

Revisar las prácticas evaluativas, priorizando instrumentos que valoren procesos, evidencien la comprensión y fomenten la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación constructiva.

Fomentar la reflexión pedagógica continua, mediante espacios de autoevaluación, diálogo profesional y actualización metodológica, en clave de mejora y transformación educativa.

A las instituciones educativas

Generar condiciones institucionales que promuevan la innovación pedagógica, ofreciendo tiempo, recursos y respaldo a las iniciativas docentes centradas en la gamificación y el desarrollo del pensamiento crítico.

Fortalecer los procesos de formación docente, con énfasis en metodologías activas, pensamiento crítico, evaluación formativa y diseño de experiencias gamificadas contextualizadas.

Establecer una cultura evaluativa transformadora, que se aleje del paradigma sancionador y fomente prácticas de evaluación auténtica, inclusiva y formativa, coherente con los fines educativos contemporáneos.

A futuros investigadores

Profundizar en estudios sobre gamificación en el contexto de la escuela primaria, explorando su impacto real en el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales.

Validar y adaptar las aproximaciones teóricas en distintas regiones y niveles educativos, para enriquecer su aplicabilidad y pertinencia en diversos escenarios pedagógicos.

Investigar la formación inicial docente respecto a pensamiento crítico y metodologías activas, a fin de fortalecer desde la base las capacidades pedagógicas necesarias para una educación crítica y transformadora.

Más allá de los hallazgos, categorías y propuestas construidas, este trabajo doctoral buscó aportar una mirada renovada sobre lo que significa formar en una escuela que piense, que juegue, que cuestione y que sienta. La investigación

permitió comprender cómo esas dimensiones, que suelen mencionarse de forma idealizada, se concretan en la práctica cotidiana cuando el docente diseña experiencias donde el pensamiento crítico se vuelve parte del diálogo y no solo un contenido declarado; cuando el juego adquiere sentido pedagógico y se convierte en una vía para explorar, decidir y argumentar; cuando cuestionar deja de ser visto como un desafío a la autoridad y se transforma en una oportunidad para construir sentido; y cuando sentir se reconoce como parte del aprendizaje, porque la motivación, el interés y la emoción influyen en la manera en que los niños comprenden el mundo.

El proceso interpretativo desarrollado permitió comprender que el fenómeno estudiado no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino que interpela profundamente la identidad docente. A lo largo del análisis, el docente deja de aparecer como un ejecutor de metodologías para revelarse como un sujeto que interpreta, decide y resignifica su práctica en diálogo permanente con el contexto y con sus estudiantes.

Desde el círculo hermenéutico gadameriano, esta investigación evidenció cómo el horizonte de comprensión del docente se amplía cuando reconoce las limitaciones de la enseñanza tradicional y se abre a nuevas formas de mediación. La gamificación, en este sentido, no actúa como un recurso externo, sino como una oportunidad para que el maestro se piense a sí mismo como mediador de sentido, responsable de crear experiencias que convoquen al pensamiento, a la emoción y a la reflexión ética.

Así, el fenómeno revela que enseñar desde una perspectiva crítica-gamificada implica una transformación del hacer docente, pero también del ser docente, en tanto exige una postura reflexiva, creativa y comprometida con la formación integral del estudiante.

Las aproximaciones teóricas propuestas organizan estos aportes en una estructura teórica y metodológica que explica cómo articular esas dimensiones en el aula desde una perspectiva crítica y situada, ofreciendo herramientas para que la gamificación pueda asumirse como una experiencia formativa y no como un recurso superficial. De esa manera, la tesis amplía el conocimiento sobre la relación entre gamificación, pensamiento crítico y mediación docente, y muestra caminos posibles para una escuela más humana, reflexiva y coherente con las realidades de quienes la habitan.

Lejos de cerrar el fenómeno, esta investigación deja abiertas nuevas preguntas que invitan a seguir comprendiendo. ¿Cómo sostener en el tiempo prácticas gamificadas con sentido crítico en contextos escolares atravesados por evaluaciones estandarizadas? ¿De qué manera la formación inicial y continua del docente puede favorecer una comprensión más profunda de la gamificación como experiencia formativa y no como recurso instrumental? ¿Qué transformaciones emergen cuando estas prácticas se trasladan a otros niveles educativos o a contextos rurales y urbanos diversos?

Estas interrogantes no representan vacíos del estudio, sino aperturas propias del proceso fenomenológico, que reconoce que la comprensión educativa nunca es definitiva. El fenómeno sigue vivo en la práctica cotidiana del aula, en las decisiones del docente y en las experiencias de los estudiantes, invitando a futuras investigaciones a profundizar, ampliar y resignificar lo aquí comprendido.

REFERENCIAS

- Andrade, E. (2011). Evaluación del aprendizaje: Una visión desde la práctica docente. Trillas.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Amaya, L., Dávila, J., Jara, H. y Murcia, L. (2021). Método fenomenológico hermenéutico. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/30228/030-ROJAS%20ok%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banco Mundial. (2023). Educación. Panorama General. https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview?cid=ECR_GA_worldbank_ES_EXTP_search&s_kwid=AL!18468!3!665400387519!b!!g!!educacion%20banco%20mundial&gad_source=1&gclid=CjwKCAiAuYuvBhApEiwAzq_YibrvuX2yhhv8xtZLdbJhs6sVXgJ4_NOzm0C9DlrSsE_J_X6lBajRqBoCeTgQAvD_BwE
- Banco Mundial. (2023a). Cómo recuperar el aprendizaje perdido por la pandemia. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2023/05/08/educacion-america-latina-como-recuperar-el-aprendizaje-perdido-por-la-pandemia>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. (3 Ed.). Ed. Pearson.
- Betancourt, R. y López, S. (2023). Prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Ciencia latina Internacional, 7(4). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7338>
- Briceño, J., Cañizales, B., Rivas, Y., Lobo, H., Moreno, E., Velásquez, I., y Ruzza, I. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720008>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Ed. Magisterio.
- Camilloni, A. (2007). La evaluación en el aula: Una propuesta de articulación entre enseñanza y aprendizaje. Paidós.
- CEPAL. (2019). La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155>
- CEPAL. (2022). La pandemia como una oportunidad para transformar la educación en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/notas/la-pandemia-como-oportunidad-transformar-la-educacion-america-latina-caribe-0>

- Céspedes, E. (2022). La Gamificación Como Herramienta de Motivación Aplicada al Aprendizaje del Idioma Inglés, Una Mirada Desde Plataformas Digitales. [Tesis doctoral, Humboldt International University. <https://goo.su/U07HK>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1341 de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36913>
- Congreso de la República de Colombia. (2019). Ley 1955 de 25 de mayo de 2019. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=93970>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Demera, K. y López, L. (2021). Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje. Revista Dominio Científico, 6 (3). 474-495. https://www.researchgate.net/publication/350963769_Memorizacion_y_pensamiento_critico-reflexivo_en_el_desarrollo_del_aprendizaje
- Díaz, L., y Troyano, Y. (2013). Gamificación en contextos educativos: Estrategias para motivar el aprendizaje. Revista Pixel-Bit, (43), 23–35.
- Díaz Barriga, F. (2009). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2013). El pensamiento crítico y la formación universitaria: Reflexiones desde la didáctica. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4(10), 3–20. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2013.10.93>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Ennis, R. (1992). Critical thinking: A streamlined conception. Teaching Philosophy, 14 (1), 5-25.
- Ennis, R. (2005). "Critical thinking" and subject specificity: Clarification and needed research. Educational Researcher, 34(4), 3-10.
- Facione, P (1998). Critical Thinking: What It is and Why It Counts. Academic Press.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7 (1), 201-229. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267/615>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método I* (Obra original publicada en 1960). Síntesis.
- Guevara, C. (2018). Motivación escolar y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primaria de la I.E. Virgen de Fátima-Ventanilla, 2018. [Tesis de maestría Universidad Casa Grande]. Repositorio institucional UCG. <https://core.ac.uk/download/pdf/326614876.pdf>

- González, A., y Mora, C. (2020). Gamificación en el aula: Una estrategia pedagógica para potenciar la motivación y el aprendizaje significativo. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 179–200. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10238>
- Hernández, A. y Díaz, K. (2020). Incidencia del acompañamiento de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes de 6° de la Institución Educativa Corozza Las Cañas-Cereté. [Tesis de grado Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional Unicor. <https://goo.su/WdXPjY>
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación Holística. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones SA.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Crítica.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9.ª ed.). Pearson.
- Imbernón, F. (2016). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional docente*. Graó.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Ed. John Wiley & Sons.
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
- Larrosa, J. (2017). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lezama, M., Baldovino, G., Torregroza, A. (2023). Gamificación como estrategia didáctica para el fomento de la creatividad en el aula. *Revista de carácter interdisciplinar. Investigación y Acción*, 3 (1). DOI: 10.15648/iya
- Litwin, E. (2011). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-125156_recurso_00.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos curriculares para la educación básica*. MEN.

- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Niño, D. y Uyazan, J. (2023). La Gamificación como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento del Pensamiento Lógico Matemático con Estudiantes de Grado Cuarto en la Institución Educativa Juan Pablo Segundo Santa Rosa de Viterbo. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Unicartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/16595/TGF_Diana%20Ni%C3%B1o_Judy%20Uyazan.pdf?sequence=1
- OCDE. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Ordóñez, M. (2022). La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje-enseñanza de operaciones aritméticas con números racionales en séptimo de básica de la Escuela Juan José Flores. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22673/1/UPS-CT009814.pdf>
- Orrego, C. (2022). Brecha digital en la educación media de Colombia: Una perspectiva desde la cuarta revolución industrial. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional USTA. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/44051/2022cristiangerardo%20.pdf?sequence=6#:~:text=Seg%C3%BAAn%20informe%20de%20la%20Cepal,TIC%20\(Sol%C3%B3rzano%2C%202020\).](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/44051/2022cristiangerardo%20.pdf?sequence=6#:~:text=Seg%C3%BAAn%20informe%20de%20la%20Cepal,TIC%20(Sol%C3%B3rzano%2C%202020).)
- Ozaeta, M. J., Arias, M. P., Ortiz, L. B., Duque-Romero, C. A., Sánchez, Y. M., y Henao-Morales, L. Y. (2021). Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura. *Indagare*, (9), 5-23. <https://doi.org/10.35707/indagare/901>
- Pamplona, J., Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: Una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. <https://www.redalyc.org/journal/5859/585961633002/html/>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Polo, B., Ramírez, G., Hinojosa, C. y Castañeda, W. (2022). Competencias transversales en el contexto educativo universitario: Un pensamiento crítico desde los principios de gamificación. *Revista Prisma Social*, (38), 158-178. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4786/5364>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.

- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1999). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad* (Obra original basada en conferencias de 1983). Paidós.
- Rodríguez, L., Marín, J., y Mancilla, E. (2023). Estrategia de fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes del Ciclo 1 de educación básica de la Institución Educativa Tibabuyes Universal. [Tesis de maestría, Universidad la Gran Colombia]. Repositorio Institucional UGC. <https://goo.su/XjffGl1>
- Rodríguez, M., y Camargo, J. (2019). *Docencia creativa y entornos de aprendizaje: Claves para transformar la enseñanza*. Editorial Magisterio.
- Salas, A., y Campos, S. (2021). Gamificación con intención pedagógica: Entre la motivación y el pensamiento crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, 33(87), 52–69.
- Santos Guerra, M. A. (2015). *La escuela que aprende: Hacia una educación de calidad*. Morata.
- Sánchez, K. (2022). La gamificación una técnica para motivar y potencializar el aprendizaje. *Revista de Formación Estratégica*, 1-13. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/60/33>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa em educacion. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santos, Y. (2010). ¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica? *Ciencia e innovación tecnológica en el deporte* (11) 1-10. <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo> [Consulta 2023, 6 de mayo]
- Sarabia, D. y Bowen, L. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 20-60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>
- Taylor, S. y Bogdán, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya. <https://books.google.com.co/books?id=SipNCgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- Triviño, L., & Cuervo, C. (2020). Innovación pedagógica en la educación básica primaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 241–260. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9426>
- Torres Santomé, J. (2009). *Currículum, poder y subjetividad*. Morata.

- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2023). Motivación del profesorado y resultados del aprendizaje. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/motivacion-del-profesorado-y-resultados-del-aprendizaje>
- UNESCO. (2024). ¿Por qué la UNESCO considera importante la innovación digital en la educación? <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- UNICEF. (2022). De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la educación. <https://www.unicef.org/es/blog/de-recuperacion-aprendizaje-a-transformacion-educacion#:~:text=Necesitamos%20reformas%20nuevas%20y%20en%C3%A9rgicas,y%20desarrollar%20plenamente%20su%20potencial.>
- Vargas, J., García, L., Genero, M., y Piattini, M. (2015). Análisis de uso de la gamificación en la enseñanza de la informática. In Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática, 105-112. http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2015/va_anal.pdf
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2021). Evaluación auténtica y competencias del siglo XXI: Un enfoque transformador. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 29–45. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2562>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zariquiey, J. (2018). Gamificación, aprendizaje cooperativo y metodologías activas. SM.
- Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio Editorial.

ANEXOS

ANEXO A-1: INSTRUMENTOS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Objetivo: Comprender la experiencia vivida con relación al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de básica primaria del Departamento de Córdoba -Colombia.

Guía de preguntas:

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?
2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?
3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?
4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?
5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?
6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?
7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?
9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?
10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?
11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Si, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?
12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?
13. ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

ANEXO A-2: FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTAD
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Comité de Ética



Consentimiento Informado

Yo _____ identificado con cedula de ciudadanía _____ declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “LA EXPERIENCIA VIVIDA DE LA GAMIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA COMPRENSIÓN FENOMENOLÓGICA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Institución Educativa Madre Bernarda de Ciénaga de Oro Córdoba.

Entiendo que este estudio busca generar aproximaciones teóricas desde una perspectiva gamificada para la integración de los fundamentos del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Básica primaria del Departamento de Córdoba -Colombia y sé que mi participación se llevará a cabo en la institución educativa mencionada, en el horario correspondiente a las 10:00 AM y consistirá en responder una entrevista que demorará alrededor de 60 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/telefono: _____

Firma del Participante Consiente

C.I: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/telefono: _____

Lugar y Fecha: _____

C.C: Participante y Comité de Ética

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con
xxxxxxxxxxxxxxxxx Presidente del Comité de Ética Institucional xxxxxxxxxxxx, xxxxxxxx@udd.cl, tel.
xxxxxxxxxxxxxxxxx

ANEXO A-3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

RESPUESTA DEL EXPERTO.

Las preguntas planteadas están adecuadamente formuladas y mantienen una relación directa con los objetivos del proyecto. No obstante, es importante tener en cuenta que los objetivos generales y específicos deben ser coherentes entre sí y deben delimitar con mayor precisión el alcance del estudio. Se menciona que la población objeto del estudio abarca a todos los estudiantes de Córdoba, lo cual representa una muestra considerablemente amplia. Esto requiere una delimitación más clara en cuanto a la factibilidad de acceso a la población y los recursos necesarios para su abordaje.

Asimismo, se observa que algunos de los llamados "objetivos específicos" en realidad corresponden más a actividades operativas o acciones dentro del proyecto, lo cual puede generar confusión respecto al propósito real del estudio. Recordemos que los objetivos específicos deben orientarse a descomponer el objetivo general en metas concretas, medibles y evaluables, que permitan guiar el proceso investigativo con claridad.

Recomendaciones:

- Revisar la delimitación poblacional y geográfica del estudio, asegurando su viabilidad.
- Reformular los objetivos específicos, diferenciando claramente entre metas de investigación y acciones o estrategias metodológicas.

Éxitos en el desarrollo de su proyecto.



CARMEN BENITA TENCH MACEA

Carmen Benita Tench Macea.

Dra. En Educación – UPEL

OBSERVACIONES DEL EXPERTO.

Las preguntas están bien redactadas y apuntan a los objetivos trazados, sin embargo, los objetivos no son limitados, pues se establece que el estudio se realice a nivel de todos los estudiantes de Córdoba, además no especifica un área en particular, sino a nivel general en la solución de problemas en el contexto del estudiante.

Por otra parte, algunos objetivos específicos son realmente actividades, por tanto, el alcance del proyecto como tal no se percibe.

Prestar atención a estas recomendaciones, para que desde la base se pueda realizar un buen proyecto de investigación.

Por otra parte, no se define que tipo de investigación es, se supone que es de tipo cualitativo. Si se pretende comprender a los estudiantes en su pensamiento crítico frente a las situaciones en sus distintos contextos, entonces la observación directa debe también realizarse en los distintos contextos.

Recomendaciones

Volver analizar el alcance del proyecto, reestructurando los objetivos específicos.



Liliana Molina Isaza Dr. En Educación

Directivo docente coordinador

ANEXO A-4: ENTREVISTAS TRANSCRITAS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Objetivo: Comprender la experiencia vivida con relación al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de básica primaria del Departamento de Córdoba -Colombia.

Guía de preguntas:

DOCENTE 1

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: Los estudiantes muestran una capacidad de análisis variable. Algunos son capaces de identificar problemas y posibles soluciones, mientras que otros se concentran más en la memorización que en el razonamiento profundo. Es necesario fomentar habilidades de pensamiento crítico desde temprana edad para mejorar su capacidad analítica.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: Algunos estudiantes reflexionan sobre las situaciones que surgen en la escuela, la mayoría lo hace de manera superficial. La reflexión más profunda, que involucra cuestionarse y analizar desde distintas perspectivas, todavía es un área en desarrollo en muchos de ellos.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: En muchos casos, los estudiantes toman decisiones influenciados por sus compañeros o por figuras de autoridad, más que por un análisis personal y autónomo. Sin embargo, hay una creciente tendencia hacia la toma de decisiones más fundamentada a medida que se les enseñan estrategias de reflexión crítica.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Se emplean diversas estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en proyectos, debates, discusiones grupales y resolución de problemas. Estas metodologías fomentan la participación activa, la reflexión y el análisis crítico entre los estudiantes.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: La metodología no ha funcionado ni tampoco ha ayudado a los estudiantes a analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas. Falta un enfoque más sistemático para que todos los estudiantes puedan desarrollar estas habilidades de manera más efectiva.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico en educación primaria se refiere a la capacidad de los estudiantes para analizar información, evaluar diferentes perspectivas y tomar decisiones informadas. Las dimensiones fundamentales para su desarrollo incluyen la reflexión, la resolución de problemas y la capacidad de argumentación.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Los docentes enfrentan desafíos como la falta de tiempo, recursos limitados y la heterogeneidad en el nivel de habilidades de los estudiantes. Además, muchas veces se debe equilibrar el currículo académico con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lo que puede ser difícil de implementar de manera efectiva.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las limitaciones incluyen la falta de formación docente en metodologías activas, la presión por cumplir con los contenidos curriculares y la falta de recursos didácticos adecuados. Además, algunos estudiantes pueden no estar acostumbrados a cuestionar o reflexionar de manera crítica.

9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: El uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico al proporcionar acceso a información variada y permitir la interacción con diversas fuentes y opiniones. Sin embargo, se necesita una integración adecuada y un enfoque pedagógico claro para maximizar su impacto.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: Las estrategias gamificadas pueden influir positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que fomentan la participación activa, la toma de decisiones y el análisis de diferentes escenarios dentro de un entorno controlado. Estas estrategias hacen que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y atractivo.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Si, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No se emplean estrategias gamificadas. La educación es muy tradicional.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: Las actividades de investigación se integran principalmente a través de proyectos interdisciplinarios, donde los estudiantes investigan temas de su interés, hacen preguntas, recopilan información y presentan sus hallazgos. Estas actividades fomentan la curiosidad y el deseo por aprender al permitir que los estudiantes indaguen más allá de la información proporcionada.

13. ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico a través de metodologías gamificadas, los docentes necesitan formación en el diseño y aplicación de juegos educativos, así como en el uso adecuado de tecnologías digitales. Además, es fundamental el acompañamiento continuo para que puedan reflexionar sobre su práctica y mejorar sus habilidades pedagógicas.

DOCENTE 2

1. Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: La capacidad de análisis de los estudiantes frente a situaciones escolares varía considerablemente. Algunos estudiantes muestran habilidades destacadas para descomponer problemas complejos, mientras que otros requieren más tiempo y apoyo para desarrollar estas habilidades. En general, los estudiantes tienden a abordar las situaciones de manera reactiva, pero cuando se les proporciona el espacio y la orientación adecuados, pueden desarrollar un análisis más reflexivo y profundo.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: En muchos casos, los estudiantes no reflexionan de manera profunda sobre las situaciones que enfrentan en la escuela. A menudo actúan impulsivamente o responden sin cuestionar las razones detrás de ciertos eventos o decisiones. Sin embargo, cuando se fomentan espacios de diálogo y reflexión, se observa una tendencia creciente a cuestionar y pensar sobre los hechos escolares.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Los estudiantes en primaria suelen ser influenciados por sus compañeros, ya que están en una etapa de formación social. A menudo, sus decisiones están más orientadas por la aceptación de sus pares que por un análisis independiente. Algunos ya comienzan a tomar decisiones basadas en criterios propios, sobre todo cuando se les alienta a hacerlo en un entorno que valore la autonomía.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Las Instituciones trabajan estrategias centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos, debates y discusiones grupales. Estas metodologías permiten que los estudiantes cuestionen información y expresen sus opiniones.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: Las metodologías actuales tienen un impacto negativo, puesto que no promueve un enfoque más activo y participativo del aprendizaje. Los estudiantes se enfrentan a problemas del mundo real, y no saben cómo atenderlo. Sin

embargo, la efectividad depende de la aplicación adecuada y consistente de estas metodologías en el aula.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico en educación básica primaria puede definirse como la habilidad de los estudiantes para analizar información de manera lógica, cuestionar supuestos y construir argumentos sólidos. Las dimensiones clave para su desarrollo incluyen la curiosidad, la reflexión, la autonomía, y la capacidad de comunicar y defender ideas con base en evidencias.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Un reto importante es la resistencia de algunos estudiantes a abandonar métodos de aprendizaje pasivos. Además, los docentes deben enfrentar la falta de tiempo, recursos y formación específica para implementar metodologías activas o investigativas de manera efectiva. La evaluación también puede ser un desafío, ya que estas metodologías requieren un enfoque distinto al de los exámenes tradicionales.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las principales limitaciones incluyen la falta de tiempo dentro del currículo para actividades que fomenten el pensamiento crítico, la sobrecarga de contenidos a enseñar y la insuficiente preparación de algunos docentes para implementar métodos innovadores. Además, algunos estudiantes pueden no estar acostumbrados a cuestionar o desafiar la información de manera activa.

9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: El uso de tecnologías y herramientas digitales ha tenido un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, al proporcionar acceso a una amplia variedad de fuentes de información y permitir la investigación en tiempo real. Sin embargo, es importante que los estudiantes aprendan a discernir entre fuentes confiables y no confiables, lo que requiere acompañamiento pedagógico para aprovechar plenamente estas herramientas.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: Las estrategias gamificadas tienen un gran potencial para desarrollar el pensamiento crítico, ya que fomentan la resolución de problemas, la toma de decisiones y el análisis estratégico. Los estudiantes se enfrentan a desafíos que requieren análisis y reflexión, lo que estimula habilidades cognitivas críticas mientras se mantienen motivados y comprometidos con el proceso de aprendizaje.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No, en las escuelas no se están implementando estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: Las actividades de investigación se integran principalmente a través de proyectos interdisciplinarios, donde los estudiantes exploran temas desde diferentes áreas del conocimiento. Estas actividades permiten que los estudiantes aprendan a formular preguntas, buscar información, analizar resultados y presentar sus conclusiones, desarrollando así habilidades de investigación fundamentales.

13. ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los docentes necesitan formación específica en el diseño e implementación de metodologías gamificadas, así como en el uso de herramientas digitales. Además, es esencial que reciban acompañamiento constante en la aplicación de estas estrategias, con un enfoque en el desarrollo de habilidades críticas, análisis de resultados y ajuste de las actividades según las necesidades del grupo.

DOCENTE 3

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: Los estudiantes en el contexto escolar tienen una capacidad de análisis limitada, especialmente en situaciones complejas, ya que tienden a enfocarse en aspectos inmediatos sin profundizar en las causas o consecuencias a largo plazo. Sin embargo, cuando se les orienta adecuadamente, pueden comenzar a

desarrollar un enfoque más analítico, considerando múltiples perspectivas y factores involucrados en la situación.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: No todos los estudiantes reflexionan o cuestionan de manera activa sobre las situaciones escolares. La reflexión es más profunda en aquellos que han sido motivados o guiados por el docente. Muchos se limitan a reaccionar ante los hechos sin detenerse a analizar el contexto o las implicaciones de los mismos.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Los estudiantes de primaria tienden a tomar decisiones influenciados en gran medida por sus compañeros o por la figura de autoridad en su entorno escolar. Aunque algunos empiezan a formar criterios propios a medida que maduran, muchos aún dependen de la aprobación de sus compañeros para tomar decisiones, lo que limita su capacidad de actuar de manera independiente.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Las estrategias metodológicas más comunes incluyen el aprendizaje cooperativo, el análisis de casos y el uso de preguntas abiertas que invitan a los estudiantes a reflexionar sobre distintas perspectivas. También se utiliza la exploración de problemas reales que promuevan el cuestionamiento y la búsqueda de soluciones a través de la investigación y el debate.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: Las metodologías actuales muy poco han ayudado a los estudiantes, porque los estudiantes no interactúan activamente con los contenidos y no desarrollen habilidades de análisis. Sin embargo, ellos hacen el esfuerzo posible por leer mucho e investigar por sus propios medios para responder cuando les toca enfrentarse a estas situaciones.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico en la educación básica primaria se refiere a la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y evaluar información de manera reflexiva. Las dimensiones clave para su desarrollo incluyen la capacidad de argumentar, la curiosidad intelectual, la autonomía en el aprendizaje y la disposición para aceptar y analizar puntos de vista diversos.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Un reto significativo es que muchos docentes no cuentan con formación suficiente en estas metodologías y carecen de tiempo para preparar actividades que favorezcan el pensamiento crítico. Además, algunos estudiantes pueden mostrar resistencia a salir de su zona de confort y adoptar un enfoque más investigativo y reflexivo hacia su aprendizaje.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las limitaciones incluyen la falta de recursos didácticos adecuados, la presión por cumplir con los contenidos curriculares y la escasez de tiempo para implementar actividades que fomenten el pensamiento crítico. Además, algunos estudiantes presentan una falta de motivación para participar activamente en procesos de cuestionamiento y reflexión.

9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: El uso de tecnologías y herramientas digitales ha facilitado el acceso a información diversa y ha permitido a los estudiantes investigar y comparar diferentes puntos de vista, lo que promueve el pensamiento crítico. No obstante, es esencial que los docentes guíen a los estudiantes para que aprendan a evaluar críticamente las fuentes de información y desarrollen habilidades de análisis digital.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: Las estrategias gamificadas pueden incentivar el pensamiento crítico al proporcionar escenarios en los que los estudiantes deben tomar decisiones basadas en la evaluación de situaciones, el análisis de consecuencias y la resolución de problemas. Además, las dinámicas de juego pueden hacer que los estudiantes se enfrenten a desafíos que requieren pensar de manera creativa y reflexiva.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No se desarrollan estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, ni tampoco le han prestado mucha atención a este aspecto en la enseñanza de los estudiantes.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: Las actividades de investigación se integran a través de proyectos temáticos que abarcan varias asignaturas y fomentan la exploración autónoma de los estudiantes. Los maestros guían a los estudiantes en la formulación de preguntas, desarrollo de cuestionarios, lee muchos textos y le hacen muchas preguntas sobre lo que leen.

13. ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los docentes necesitan formación en el diseño de actividades innovadoras y actuales y que sean atractivas y apropiadas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes de primaria. Además, el acompañamiento debe incluir capacitación en el uso de herramientas tecnológicas, técnicas de evaluación del pensamiento crítico y la creación de un ambiente que fomente la reflexión, la colaboración y la toma de decisiones.

DOCENTE 4

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: Los estudiantes suelen tener una capacidad de análisis limitada, respondiendo más a situaciones inmediatas sin profundizar, ni argumentar. Muchas veces responden por salir del paso, pero no existe coherencia o fundamentación en lo que expresan.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: Generalmente, no reflexionan en profundidad; muchos responden de forma reactiva y rara vez cuestionan los eventos o decisiones que les afectan.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Los estudiantes, en su mayoría, tienden a dejarse influenciar por sus compañeros, buscando aprobación más que basarse en criterios personales.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

Se usan metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, debates y la resolución de problemas reales, buscando fomentar la reflexión y el análisis.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: Puedo decir que la metodología actual no ha sido de mucha ayuda, es muy ambigua para los estudiantes de esta era. Los estudiantes requieren algo diferente, que les llame la atención, que les llegue sin mucho esfuerzo. Leer libros, responder preguntas no tiene sentido para ellos.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico es la capacidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre información. Las dimensiones clave son la curiosidad, la reflexión, la autonomía y el análisis lógico.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Los retos incluyen la falta de formación específica, el tiempo limitado y la resistencia de algunos estudiantes a participar activamente.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: La falta de recursos, la presión curricular y el escaso tiempo para realizar actividades que fomenten la reflexión crítica son limitaciones clave.

9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: El uso de tecnologías ha facilitado el acceso a información diversa, pero requiere una orientación adecuada para que los estudiantes aprendan a evaluar críticamente lo que encuentran.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: La gamificación promueve el pensamiento crítico al incentivar la resolución de problemas y decisiones estratégicas en un entorno interactivo y motivador. Les ayuda a argumentar, analizar y reflexionar en todas las áreas de la vida.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No se desarrollan esta clase de actividades en las aulas de clases.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: A través de proyectos interdisciplinarios que permiten a los estudiantes investigar temas, formular preguntas y presentar conclusiones, desarrollando habilidades de análisis.

13. ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los docentes necesitan capacitación en diseño de actividades gamificadas, manejo de herramientas digitales y técnicas para evaluar el pensamiento crítico en contextos lúdicos.

DOCENTE 5

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: Los estudiantes generalmente muestran un análisis superficial, a menudo centrándose en lo más evidente o inmediato sin explorar las causas o posibles consecuencias de una situación.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: En su mayoría, los estudiantes no suelen reflexionar de manera profunda sobre lo que sucede a su alrededor, aunque algunos comienzan a cuestionar situaciones cuando se les incentiva a hacerlo.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Aunque algunos estudiantes toman decisiones basadas en su criterio, muchos aún se dejan influenciar por la opinión de sus amigos o figuras de autoridad, buscando encajar o evitar conflictos.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Se emplean estrategias como el aprendizaje basado en problemas, discusiones en grupo y actividades de reflexión que desafían a los estudiantes a pensar críticamente y considerar diferentes perspectivas.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: La metodología actual ha tenido poco impacto en la capacidad de los estudiantes para analizar y reflexionar, su efectividad depende de la disposición de los estudiantes y la manera en que el docente facilita la participación activa y el cuestionamiento.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico se define como la habilidad para cuestionar, evaluar y razonar sobre la información. Las dimensiones esenciales incluyen la curiosidad, la capacidad de analizar situaciones desde múltiples ángulos y el fomento de la independencia mental.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Uno de los principales retos es la falta de tiempo y recursos adecuados. Además, algunos estudiantes pueden no estar acostumbrados a trabajar de manera activa y crítica, lo que requiere un cambio en su enfoque de aprendizaje.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las limitaciones incluyen el enfoque tradicional de enseñanza, donde predominan las actividades pasivas, y la dificultad para implementar metodologías que realmente desafíen a los estudiantes a pensar de manera profunda.

9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: Las tecnologías permiten un acceso más rápido a la información y fomentan la exploración autónoma. Sin embargo, el uso adecuado de estas herramientas depende de la habilidad del docente para guiar a los estudiantes en su uso crítico y responsable.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: Las estrategias gamificadas pueden ser muy eficaces para el pensamiento crítico, ya que presentan a los estudiantes con desafíos que requieren análisis, toma de decisiones y reflexión sobre las consecuencias de sus acciones en un entorno interactivo y entretenido.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No se desarrollan en la básica primaria actividades de gamificación. En algunas instituciones se usan juegos educativos que requieren que los estudiantes resuelvan problemas, tomen decisiones y colaboren, lo cual les obliga a pensar.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: Las actividades de investigación se integran mediante proyectos de aula que promueven la indagación y el análisis, permitiendo que los estudiantes desarrollen preguntas, busquen información y discutan sus hallazgos.

13. ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los docentes necesitan formación en el diseño de actividades gamificadas y en el uso de herramientas tecnológicas que favorezcan el pensamiento crítico. Además, es fundamental el acompañamiento para evaluar el progreso de los estudiantes en estos enfoques lúdicos.

DOCENTE 6

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: La Capacidad de análisis es muy poca y es variable en el grupo de estudiantes, algunos estudiantes muestran buena capacidad, otros necesitan más desarrollo y ejercicios para lograr dar respuestas acertadas.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: No siempre; muchos estudiantes tienden a aceptar las situaciones sin cuestionarlas profundamente.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: En su gran mayoría se dejan influenciar por los demás.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: La implementación del Aprendizaje basado en problemas, proyectos, debates, y preguntas

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

Mejora limitada; se observa progreso en algunos, pero persisten dificultades en análisis y solución de problemas.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: Es la habilidad para analizar, evaluar y sintetizar información; dimensiones: análisis, inferencia, evaluación, autorregulación.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: La falta de tiempo, recursos, capacitación; resistencia al cambio metodológico.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: El enfoque tradicional, falta de personalización, evaluación limitada del pensamiento crítico.

9 ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: Es un potencial positivo, pero requiere uso guiado y crítico; puede ampliar acceso a información, pero también generar distracciones.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: La gamificación motiva, involucra, fomenta la resolución de problemas y desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes. Además, les ayuda a ser creativos.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No se están desarrollando esta clase de actividades, pero sabemos que es muy importante en los procesos que se desarrollan en el aula.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: En algunos casos se realizan proyectos sencillos. Se motiva a los estudiantes a la investigación en textos e internet.

13 ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Se deben realizar Capacitaciones en metodologías activas, gamificación, evaluación del pensamiento crítico; acompañamiento continuo y espacios de intercambio.

DOCENTE 7

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: Los estudiantes muestran poca capacidad de análisis, y es influenciada por su exposición a diversas fuentes de información y su participación en actividades que requieren resolución de problemas.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: Pocas veces lo hacen. La reflexión y el cuestionamiento varían según el estudiante y el contexto. Los estudiantes tienden a reflexionar más cuando se les presentan situaciones de conflictos.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Los estudiantes a menudo toman decisiones influenciadas por sus compañeros.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Las estrategias más usadas en las instituciones educativas y que nos ayudan mucho es el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y los debates.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: La metodología actual ha sido de mucha importancia, pero aún podemos mejorar en el desarrollo del pensamiento crítico, argumentativo y reflexivo y la aplicación de este en diversos contextos.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico en la educación básica primaria se define como la capacidad de evaluar información, formar juicios y resolver problemas de manera reflexiva. Las dimensiones fundamentales incluyen la curiosidad, la apertura mental, la objetividad y la capacidad de comunicación efectiva.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Los docentes enfrentan el desafío de diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico, evaluar el progreso de los estudiantes en esta área y superar la resistencia al cambio por parte de algunos estudiantes y padres.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las estrategias actuales pueden carecer de un enfoque sistemático en el desarrollo del pensamiento crítico, no siempre se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes y pueden no estar integradas de manera efectiva en el currículo.

9 ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: Las tecnologías digitales pueden ser una herramienta poderosa para desarrollar el pensamiento crítico, pero su efectividad depende de cómo se utilicen. Es muy importante que los estudiantes aprendan a evaluar la información en línea y a utilizar la tecnología de manera responsable.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: La gamificación puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar su capacidad para resolver problemas y pensar críticamente.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Si, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: Algunas veces los docentes intentan desarrollar actividades a través de juegos para motivar a los estudiantes, pero, no continúan.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: La integración de la investigación en el currículo de educación básica primaria varía. Algunas escuelas incluyen proyectos de investigación sencillos, mientras que otras se centran en el desarrollo de habilidades de investigación a través de actividades prácticas.

13 ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los docentes necesitan formación en metodologías activas, gamificación y evaluación del pensamiento crítico. También es importante brindarles apoyo continuo y oportunidades para colaborar con otros docentes.

DOCENTE 8

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: La habilidad para el análisis, la reflexión y el análisis es poca, en su mayoría los argumentos son pobres y no existe coherencia en lo que quieren expresar.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: Casi nunca se muestran interesados por las situaciones que se le presenta en las instituciones. Tienden a aceptar lo dado sin examinarlo a fondo, y cuando lo hacen presentan pocos argumentos para la defensa.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Los estudiantes a menudo reflejan la influencia de sus compañeros, pocos actúan por sus propias convicciones.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Los educadores están implementando métodos como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y el uso de herramientas digitales para impulsar el pensamiento crítico.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: La estrategia actual ha estimulado la aptitud para analizar y resolver problemas, pero aún hay que perfeccionar la promoción del pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y su aplicación en diversos contextos.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico en la primaria se concibe como la facultad de ponderar información, formular juicios y solucionar problemas de forma meditada. Sus pilares son la curiosidad, la flexibilidad mental, la objetividad y la comunicación efectiva.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Los educadores se enfrentan al reto de idear actividades que potencien el pensamiento crítico, medir el progreso de los estudiantes en este ámbito y superar la resistencia al cambio de algunos estudiantes y padres.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las estrategias actuales carecen de un enfoque estructurado en el fomento del pensamiento crítico, no siempre se amoldan a las necesidades individuales de los estudiantes y pueden no estar integradas de forma eficaz en el plan de estudios.

9 ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: Las herramientas digitales pueden ser un recurso valioso para cultivar el pensamiento crítico, pero su eficacia depende de cómo se utilicen. Los estudiantes deben aprender a valorar la información en línea y a emplear la tecnología de forma responsable.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: La gamificación puede acrecentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar su aptitud para resolver problemas y pensar de forma crítica.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: No se desarrollan actividades de gamificación. Algunas veces se utilizan juegos educativos y simulaciones para potenciar el aprendizaje.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

R: La incorporación de la investigación en el plan de estudios de la primaria varía. Algunas escuelas incluyen proyectos de investigación sencillos, proyectos transversales, proyectos de áreas, mientras que otras han dejado a un lado esta clase de actividades.

13 ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los educadores requieren formación en métodos activos, gamificación y evaluación del pensamiento crítico. También es importante el respaldo y apoyo económico por parte de las secretarías de Educación.

DOCENTE 9

1. ¿Cómo describiría usted la capacidad de análisis de los estudiantes frente a las situaciones que se les presentan en el contexto escolar?

R: La habilidad de los estudiantes para resolver problemas y evaluar información varía significativamente. Algunos demuestran destreza natural, otros requieren instrucción y práctica constantes.

2. ¿Consideraría usted que los estudiantes reflexionan acerca de las situaciones que surgen en la escuela y se cuestionan ante este hecho?

R: No es común que los estudiantes cuestionen de manera profunda las situaciones que se les presentan. En su mayoría tienden a aceptar las situaciones que se le presentan en su entorno escolar.

3. ¿Considera que los estudiantes toman decisiones atendiendo a criterios propios o se dejan influenciar por los compañeros u otras personas?

R: Los estudiantes se dejan influenciar por sus compañeros. Sin embargo, cuando los estudiantes se sienten seguros de sus valores y conocimientos, toman decisiones independientes y son los que representan el grupo.

4. ¿Qué estrategias metodológicas se emplean actualmente en las escuelas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primaria?

R: Las escuelas están adoptando enfoques pedagógicos que promueven el pensamiento crítico. El aprendizaje basado en proyectos, los debates estructurados y la formulación de preguntas guía son ejemplos de estrategias que estimulan el análisis y la reflexión.

5. Desde su experiencia, ¿qué impacto ha tenido la metodología actual en la capacidad de los estudiantes para analizar, cuestionar y proponer soluciones a problemas en distintos contextos?

R: Las metodologías actuales han generado mejoras en la capacidad de análisis y resolución de problemas. No obstante, se requiere un enfoque más profundo en el desarrollo del pensamiento crítico, que permita a los estudiantes aplicar estas habilidades en diversos contextos.

6. ¿Cómo definiría el pensamiento crítico en el contexto de la educación básica primaria y qué dimensiones considera fundamentales para su desarrollo?

R: El pensamiento crítico en la educación primaria implica la capacidad de evaluar información, formar juicios razonados y resolver problemas de manera reflexiva. Las dimensiones fundamentales incluyen el análisis, la inferencia, la evaluación y la autorregulación.

7. ¿Qué retos enfrentan los docentes al momento de estimular el pensamiento crítico en los estudiantes a través de metodologías activas o investigativas?

R: Los docentes enfrentan desafíos como la falta de tiempo para diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico, la dificultad para evaluar el progreso de los estudiantes en esta área y la resistencia al cambio por parte de algunos estudiantes y padres.

8. ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones de las estrategias actuales para la enseñanza del pensamiento crítico en niños de esta etapa educativa?

R: Las estrategias actuales carecen de un enfoque sistemático en el desarrollo del pensamiento crítico, no siempre se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes.

9. ¿En qué medida cree que el uso de tecnologías y herramientas digitales ha influido en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en educación primaria?

R: Las tecnologías digitales ofrecen un gran potencial para desarrollar el pensamiento crítico, es muy importante y necesario que los estudiantes utilicen las tecnologías y las herramientas digitales con gran responsabilidad.

10. ¿Cómo considera usted que el uso de estrategias gamificadas podría influir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

R: La gamificación puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que a su vez puede mejorar su capacidad para resolver problemas y pensar críticamente. Los juegos y simulaciones pueden crear entornos de aprendizaje interactivos que fomenten la exploración y el descubrimiento.

11. ¿Se desarrollan en la básica primaria estrategias gamificadas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes? Si su respuesta es Sí, explique ¿De qué manera estas estrategias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico?

R: Pocas veces se utilizan estas estrategias.

12. ¿Cómo se integran las actividades de investigación en el currículo de los estudiantes de educación básica primaria?

La integración de la investigación en el currículo de educación básica primaria varía. Algunas instituciones incluyen proyectos de investigación, mientras que otras lo realizan a través de actividades prácticas.

13 ¿Qué tipo de formación y acompañamiento considera necesario para que los docentes fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes a través de metodologías gamificadas?

R: Los docentes necesitan formación en metodologías activas y atractivas que despierten el interés de los estudiantes, como también la gamificación y actividades que ayuden en el desarrollo del pensamiento crítico. La formación debe incluir estrategias para crear entornos de aprendizaje que fomenten la curiosidad, la exploración y el pensamiento crítico.

ANEXO A-5: PERMISOS

Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia.

Señor:

José Ignacio Burgos- Rector
y/o Yomaira Galvan-Coordinadora
Institución Educativa Madre Bernarda
E. S. D.

Cordial Saludo

Yo **Maira Asalia Chamorro Madera**, identificada como aparece al pie de mi firma, solicito a usted, de manera respetuosa y responsable, me conceda el permiso para aplicar los instrumentos de recolección de información de mi tesis doctoral, realizada con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la cual he denominado "**Modelo pedagógico-metodológico con base en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria**", y tiene como finalidad generar un modelo pedagógico-metodológico con base en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tres instituciones de Educación Básica primaria del municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba -Colombia.

Los instrumentos de recolección de información consisten en una entrevista que se aplicará a los docentes, y la observación que se realizará a los estudiantes frente a las prácticas desarrolladas por los docentes. Para ello, se requiere el consentimiento informado de los docentes y padres de familia o acudientes de los estudiantes.

De antemano, agradezco su colaboración en este proceso de investigación académica.

Cordialmente,



Maira Asalia Chamorro Madera
Cédula: 50.869.319
Correo: maiaasalia@hotmail.com
Celular: 3147947272



Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia.

Señor:

Enrique Inella Acuña- Rector
Institución Educativa San José de Laguneta.
E. S. D.

Cordial Saludo

Yo **Maira Asalia Chamorro Madera**, identificada como aparece al pie de mi firma, solicito a usted, de manera respetuosa y responsable, me conceda el permiso para aplicar los instrumentos de recolección de información de mi tesis doctoral, realizada con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la cual he denominado **"Modelo pedagógico-metodológico con base en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria"**, y tiene como finalidad generar un modelo pedagógico-metodológico con base en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tres instituciones de Educación Básica primaria del municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba -Colombia.

Los instrumentos de recolección de información consisten en una entrevista que se aplicará a los docentes, y la observación que se realizará a los estudiantes frente a las prácticas desarrolladas por los docentes. Para ello, se requiere el consentimiento informado de los docentes y padres de familia o acudientes de los estudiantes.

De antemano, agradezco su colaboración en este proceso de investigación académica.

Cordialmente,


Maira Asalia Chamorro Madera
Cédula: 50.869.319
Correo: maiasalia@hotmail.com
Celular: 3147947272


CC # 9132777

Ciénaga de Oro, Córdoba, Colombia.

Señor:

Patricia Chica- Rectora
Institución Educativa Mimbres centro
E. S. D.

Cordial Saludo

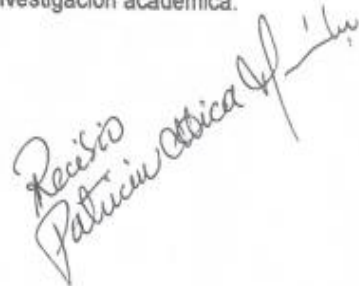
Yo **Maira Asalia Chamorro Madera**, identificada como aparece al pie de mi firma, solicito a usted, de manera respetuosa y responsable, me conceda el permiso para aplicar los instrumentos de recolección de información de mi tesis doctoral, realizada con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la cual he denominado "**Modelo pedagógico-metodológico con base en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria**", y tiene como finalidad generar un modelo pedagógico-metodológico con base en la gamificación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de tres instituciones de Educación Básica primaria del municipio de Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba -Colombia.

Los instrumentos de recolección de información consisten en una entrevista que se aplicará a los docentes, y la observación que se realizará a los estudiantes frente a las prácticas desarrolladas por los docentes. Para ello, se requiere el consentimiento informado de los docentes y padres de familia o acudientes de los estudiantes.

De antemano, agradezco su colaboración en este proceso de investigación académica.

Cordialmente,


Maira Asalia Chamorro Madera
Cédula: 50.869.319
Correo: malasalia@hotmail.com
Celular: 3147947272


Recibo
Patricia Chica

ANEXO A-6: SINTESIS CURRICULAR DEL AUTOR



Maira Asalia Chamorro Madera

INFORMACIÓN PERSONAL

- Nacionalidad: colombiana
- Estado civil: Casada
- Edad: 57 años
- Cédula de Ciudadanía: 50.869.319
- Dirección de residencia: Cra. 15 No. 160- Barrio: El Carmen- Ciénaga de Oro- Córdoba-Colombia.
- Teléfono: WhatsApp 314 794 72 72
- E-mail: maiasalia@hotmail.com
- Idioma: español
- Ocupación: Docente de aula.
- Lugar: Institución Educativa Madre Bernarda.
- Municipio: Ciénaga de Oro- Córdoba- Colombia.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Postgrado

- **Magíster en TIC para la Educación.** Universidad de Investigación y Desarrollo-UDI Bucaramanga-Santander, octubre 15 de 2021.
- **Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia.** Iberoamericana. Bogotá, 30 de septiembre de 2022.
- **Especialista en Administración de la Informática Educativa.**

Pregrado

- **Administrador de Empresas.** Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C. 15 de diciembre de 2006.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Docente de Educación Básica Primaria con 25 años de servicio al departamento de Córdoba.

PUBLICACIONES | ARTICULOS

- **“Uso de TIC mediadas por la gamificación para potenciar la pedagogía ambiental en escuelas rurales”** Artículo publicado en la revista de investigación No. 113 Vol. 48 mayo-agosto, 2022

ANEXO A-6: SINTESIS CURRICULAR DEL TUTOR

**Dra. Marta María
De Sousa De Ascensão**



Marta De Sousa Egresada del UPEL-IPMJMSM en la Especialidad en Educación Integral, Especialista en Dinámica de Grupos UCV, Magíster en Educación mención Orientación Educativa UPEL-IPC y del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente UPEL-IPMJMSM.

Con 23 años de experiencia docente en Educación Primaria, Media General y Universitaria.

Personal Docente Asociado dedicación Exclusiva del Dpto. de Pedagogía UPEL-IPMJMSM.

Cargos desempeñados:

1. Directora - Editora de las publicaciones de la Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IPMJMSM
 2. Coordinadora Nacional de Especialización y Maestría UPEL
 3. Jefe de Edición de la Dirección de Publicaciones UPEL
 4. Coordinadora del Programa de Postgrado UPEL-IPMJMSM
 5. Actualmente Subdirectora de Investigación y Postgrado UPEL-IPMJMSM
- Tutora, jurado e investigadora en BRVECO

Marta De Sousa

0058-4163854669

@dsousamarta