

Interacción y gamificación: enseñanza de la filosofía en la Universidad de Pamplona *

Interaction and Gamification: Teaching Philosophy at the Universidad de Pamplona

 Campo Elías Flórez-Pabón **

 Oscar Javier Cabeza-Herrera ***

 Alejandro Oses-Gil ****



* Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación *La enseñanza de la filosofía en el Norte de Santander, provincia de Ocaña* con código 400-156.012-103(GA311-BP-2021), aprobado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Pamplona en la convocatoria interna de Banco de Proyectos 2021. Grupo de investigación Conquiro, código COL0140981, línea de investigación en estudios en filosofía aplicada.

** Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia. Correo electrónico: ceflorez@unipamplona.edu.co

*** Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia. Correo electrónico: oscarjc@unipamplona.edu.co

**** Universidad de Pamplona, Pamplona, Colombia. Correo electrónico: alejandro.oses@unipamplona.edu.co

Fecha de recepción: 30 de junio de 2022

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2022

Cómo referenciar / How to cite

Flórez-Pabón, C. E., Cabeza-Herrera, O. J., y Oses-Gil, A. (2023). Interacción y gamificación: enseñanza de la filosofía en la Universidad de Pamplona. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(29), e2439. <https://doi.org/10.22430/21457778.2439>

Resumen: la enseñanza de la filosofía en tiempos de pandemia ha sido un desafío para la labor docente en perspectiva de pedagogía, con miras a superar la brecha digital por parte de quienes intervienen en el proceso de enseñanza. Quedaría, entonces, como se interpreta desde De Sousa Santos: mirar las enseñanzas que ha dejado el virus, siendo lo que, en tal sentido, se propone este escrito. Por tanto, se reflexiona en torno a cómo se desarrolla la interacción de la gamificación en la enseñanza de filosofía como elemento pedagógico en el contexto de la Universidad de Pamplona, Colombia. Así las cosas, se argumenta que el principal desafío de la enseñanza de la filosofía en medio de la crisis sanitaria generada por el SARS-CoV-2 es de carácter didáctico y pedagógico en sus procesos de enseñanza. Dicho proceso apunta al desarrollo de la interactividad y la instrucción de las diferentes asignaturas del p^énsum de Filosofía en modalidad sincrónica, mediada por una plataforma *online* de enseñanza. El siguiente desafío se enfoca en la inclusión de la gamificación en la educación virtual en procesos didácticos de enseñanza y evaluación. Se concluye que en la Universidad de Pamplona la educación remota sincrónica y asincrónica se está desarrollando en el entorno virtual de aprendizaje para promover el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos para llegar a aprender a ser.

Palabras clave: aprendizaje en línea, didáctica en filosofía, enseñanza profesional, gamificación, recursos educacionales.

Abstract: Teaching philosophy during the pandemic was a challenge from a pedagogical perspective, as it required those involved in the educational process to overcome the digital divide. Now, it is crucial, following De Sousa Santos, to look at the lessons the virus taught us in this regard, and that is the primary purpose of this paper. Particularly, we reflect on the role of gamification as a pedagogical tool in the teaching of philosophy at the Universidad de Pamplona in Colombia. Based on our analysis, it is argued that teaching philosophy amid the health crisis caused by the SARS-CoV-2 virus mainly posed a didactic and pedagogical challenge. This challenge, indeed, highlighted the need for interactivity and the instruction of the different philosophy courses in a synchronous format via an online learning platform. Another challenge identified here was incorporating gamification into the teaching practices and evaluation processes in e-learning environments. In conclusion, the Universidad de Pamplona has been implementing synchronous and asynchronous remote activities through its virtual learning environment to encourage learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be.

Keywords: e-learning, didactics in philosophy, vocational education, gamification, educational resources.

INTRODUCCIÓN

De la pandemia a la virtualidad

Hablar de la enseñanza de la filosofía es un tema que tiene sentido en todo tiempo, tanto en el presente como en el pasado, y se espera que en el futuro genere interés entre los profesores de filosofía (Kohan, 1995). Sin embargo, hablar de la enseñanza de la filosofía en medio de una crisis sanitaria como la generada por el virus SARS-CoV-2 es algo que obliga a transformar los modelos educativos tradicionales presentes en las instituciones de educación superior (IES), máxime cuando los gobiernos en el mundo, y también en Latinoamérica, quisieron suspender muchas actividades frente al tema de enfrentar el virus con una cuarentena de proporciones épicas para la actualidad (Uribe Gómez, 2019), pero no quisieron extender esta pausa (obligatoria) en el tema de la educación (Sebastián y Neira, 2020; Muñoz Moreno y Lluch Molins, 2020; Ortega Ortigoza et al., 2021; Giler Anchundia, 2021).

Dicha coyuntura confronta la práctica de la educación filosófica en medio de la pandemia en cuando a la pedagogía y metodología, esto en el ámbito local, regional, nacional e internacional, sobre todo de cara a la pregunta de ¿cómo educar en medio de la pandemia? Frente a tal realidad, no se hicieron esperar las posiciones de los entes educativos y, en cuestión de meses, por no decir de días, se empezaron a gestar los conceptos de educación virtual, a diferencia de educación a distancia que ya se venían manejando en las diferentes instituciones. Así, el *boom* de las plataformas virtuales de enseñanza adquiere relevancia para la educación en general y, específicamente, sin escapar la enseñanza filosófica, a esta nueva realidad.

Por otra parte, esto implicó que las IES en Colombia se cuestionaran sobre la capacidad logística para dinamizar los recursos educacionales que soportan o mantienen la educación virtual sincrónica y/o asincrónica en medio de la pandemia. De los principales obstáculos en Colombia para la implementación de este tipo de educación es el tema de la brecha digital (*digital gap*), la cual no se ha superado para la población en general (Flórez-Pabón y Acevedo-Rincón, 2020; Flórez-Pabón et al., 2022). Así las cosas, frente a dicho modelo educativo asumido a fuerza, se inició un proceso de investigación en la práctica por parte de docentes y estudiantes sobre cómo y cuál era la mejor manera de educar. Este modelo de ensayo y error condujo a la comunidad académica, en general de las IES, profesores y diferentes estamentos que conforman la universidad, el colegio y la escuela tradicional, a asumir la educación virtual mediada por diversos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y naturalizar su uso como práctica educativa en general.

Asimismo, la educación se trasladó de lugar al pasar de los salones de clases a los distintos ambientes domésticos del dominio familiar, acentuándose así la afirmación que la familia es la primera institución educadora de la sociedad, lo cual confronta a las diferentes entidades que se muestran conservadoras y renuentes al cambio que trae la tecnología con el tema de la educación «virtual» o mediada por las tecnologías frente a los recursos logísticos en tecnología que tiene la familia desde sus diferentes particularidades socioculturales y económicas.

De conformidad a lo descrito, el tema de educar en la virtualidad desde el hogar y con las condiciones propias de cada entorno, representan apatía para la comunidad estudiantil o la percepción que dicha educación y el dominio de diversas áreas del conocimiento, entre ellas la filosofía, no gozan de muy buena fama entre el estudiantado (Vargas Alfonso, 2019, p. 235). Dicha consideración obliga a las IES a generar un mayor esfuerzo en su factor pedagógico y didáctico para formar en los distintos saberes (Acevedo Rincón y Flórez Pabón, 2019a; 2019b; 2022), superar la percepción de conocimientos anquilosados, fuera de contexto y, en consecuencia, aburridos en el plano de lo general y con poca o nula operatividad. Así, las discusiones esenciales, en cuanto al currículo se refiere, se centra en qué se debe enseñar a los discentes en la construcción de su formación integral y de calidad en medio de la pandemia.

Desde esta coyuntura, el presente artículo plantea una reflexión que parte de la pregunta ¿cómo se desarrolla la interacción de la gamificación en la enseñanza de filosofía como elemento pedagógico en la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, Colombia? Por ello, se hace una apología a la necesidad de adaptarse de la mejor forma para asumir el reto de la didáctica de la filosofía en tiempos de pandemia, así como en tiempos posteriores a la pandemia, si se toma en consideración que la educación mediada por las tecnologías no desaparecerá con el desarrollo e implementación de las vacunas para mitigar la COVID-19, ni con el retorno a la presencialidad en la educación colombiana, lo cual suscita perspectivas y diversos enfoques orientados al asumir nuevos modos para la pedagogía asistida por EVA y su respectiva reflexión.

Para resolver este interrogante en torno de las enseñanzas que aparecen en la educación virtual de la filosofía en la región nororiental de Colombia, se recurre a la investigación de tipo cualitativo y con diseño etnográfico para mapear la realidad que se vive en la Universidad de Pamplona. En tal sentido, se describe cómo nace la educación virtual, la idea de interactividad y la gamificación en la región nororiental de Colombia, para posteriormente, abordar qué es la gamificación en el proceso de enseñanza y evaluación. Y, finalmente, se narra cómo se han adaptado estos dos paradigmas de la educación virtual en el programa de Filosofía de la Universidad de Pamplona.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL, INTERACTIVIDAD Y GAMIFICACIÓN EN EL NORORIENTE COLOMBIANO

En el ámbito global y nacional se ha dado a entender que la educación virtual es una novedad, o, dicho con otras palabras, que lo que se está haciendo en estos momentos de crisis sanitaria es una novedad en cuanto educación virtual. Lo cierto es que no es así, ya que la educación virtual tiene un par de décadas rondando el mundo posmoderno, como lo expresa Lyotard (1984), pues, a partir de la emergencia de la categoría de mundo globalizado desde la perspectiva económica que se asuma, nacen diversas formas por parte de la academia para educar desde la globalización, siendo una de ellas la educación a distancia-tradicional, y otra, amparada en la implementación del Internet en las diferentes instituciones y las formas pedagógicas derivadas de ello, lo cual crea la educación en la

virtualidad, que se desarrolló inicialmente en plataformas como *Moodle*, y en proyectos como *Wiki*. Sin embargo, las IES, sobre todo en Colombia, no se habían arriesgado a hablar de educación cien por ciento virtual, más sí de una educación con porcentajes amparados en medios virtuales.

Con el virus SARS-CoV-2 y la pandemia esto cambió y se implementó en un par de meses un modelo virtual de aprendizaje soportado en proyectos de *software* que no se habían madurado plenamente para la educación, más sí para la gestión empresarial e interacción con los grupos de interés (Velazco Carrillo y Cabeza Herrera, 2014). En medio de estas y otras dificultades, se acogen en la academia los conceptos de educación sincrónica y asincrónica mediada por EVA, y con este modelo de educación virtual se empieza a hablar de interactividad y gamificación en la docencia como características que deben ser imprescindibles para una mejor didáctica y pedagogía de las asignaturas que se imparten.

Según Castells (1997), hay tres eventos que permiten ubicar este origen, los cuales obedecen al contexto y la historia:

- La revolución de la tecnología de la información, constituida como paradigma en los años 70.
- La reestructuración del capitalismo y del estatismo en el decenio de 1980, destinada a superar sus contradicciones, con resultados muy diferentes.
- Los movimientos sociales culturales del decenio de 1960 y sus secuelas en el decenio de 1970 (en particular el feminismo y el ecologismo) (p. 7).

Esto quiere decir que con el advenimiento de la tecnología en los diferentes ámbitos que componen la cultura, se da paso al ingreso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). No obstante, Adell (1997) considera que estos elementos que propone Castells (1997) deben ir aunados a la historia y el contexto, de tal manera que provean el lugar adecuado para que emerja la tecnología. Para el caso de Latinoamérica, el hablar de educación virtual está ligado con el acceso a las tecnologías en la sociedad y en los diferentes estadios culturales que la componen. Junto a esto, la tecnología tiene también un origen que se desarrolla vertiginosamente después de la segunda guerra mundial con énfasis en las aplicaciones industriales, esto conformará la dificultad manifiesta del lugar de la tecnología en el contexto educativo colombiano, y más aún, hablar de proponer una fecha para que la educación virtual aparezca en el territorio de Norte de Santander, Colombia.

Por tanto, lo que resta es ubicar franjas o periodos para describir la incorporación de la tecnología en la región y, más específicamente, en cuanto a tecnología virtual se refiere. Solo es a través de la academia que se gestan estos avances de forma visible para el territorio nortesantandereano, siendo así para la década de los años 90 del siglo XX que se empieza a hablar de una sociedad posmoderna (Lyotard, 1984), al ser la Universidad de Pamplona la que media una parte de sus conocimientos a través de la tecnología de Internet.

Dicho contexto particular hace que se genere en la región, por parte de las IES, la necesidad de un diálogo enfocado a reflexionar y resolver el cómo hacer que la comunidad académica acepte, se adapte y transforme su práctica pedagógica a partir de la mediación tecnológica,

así como el mantener la condición humanista en la educación mediada por las tecnologías (Cabeza Herrera y Velazco Carrillo, 2011). De allí que las apuestas de los entes territoriales para aquellos días se enfocaran en la inclusión de elementos tecnológicos a la labor diaria. Así discurren conceptualizaciones, tales como la sociedad de la información, posteriormente, la sociedad o sociedades del conocimiento y, finalmente, una sociedad del aprendizaje y de prosumidores (Dávila-Rodríguez, 2020; Sarsa, 2014; González Guerrero y Rincón Caballero, 2013), tras décadas de constantes cambios en cuanto Internet y sus usos en la vida cotidiana.

Ante este panorama se suscita la reflexión si se puede omitir el avance tecnológico en la configuración social actual y en un estado de la sociedad del aprendizaje, que tiene la necesidad de mediar su conocimiento por medio de la tecnología. Frente a esta cuestión, la tecnología no se puede ignorar en la historia particular y regional, pues, para el caso de la enseñanza en la Universidad de Pamplona, es hablar de un elemento didáctico que transforma el quehacer pedagógico en lo que se refiere al lapso entre los años 2000 y 2010, en la medida que se hizo una apuesta institucional por la educación bajo modelos *e-teaching*, y más adelante por modelos *e-learning* soportados en *softwares* desarrollados por la misma Universidad para la educación virtual y a distancia.

Dicho *software* es registrado institucionalmente con el nombre de *Campus TI* en las primeras versiones de *Hermesoft*, lo cual deja como resultado la implementación por parte del Consejo Superior Universitario de cuatro asignaturas virtuales de carácter institucional para todos los programas académicos de pregrado ofertados en la Universidad. Dichas asignaturas, y que para la fecha aún están vigentes, son: i) Cátedra Faría, cuyo propósito es inducir a la vida universitaria; ii) Habilidades Comunicativas, orientada al conocimiento de la comunicación académica; iii) Educación Ambiental, enfocada a la sensibilización y conocimiento de lo ambiental y, iv) Cívica y Constitución, que hoy en día está reorientada hacia la formación ciudadana y cultura de paz.

Lo que lleva a reflexionar si esta necesidad de mediación tecnológica creada inicialmente para fines empresariales y de capitalismo cognitivo, confiere algún papel a la sociedad del conocimiento y, más aún, a la educación soportada por la tecnología (Velazco Carrillo y Cabeza Herrera, 2014). No obstante, pese a este panorama positivo y esperanzador para algunos, pero negativo y desesperanzador para otros en la región, se hace evidente que la sociedad colombiana del siglo XXI está adaptando constantemente la tecnología a la educación, al punto de hablar en postpandemia de educación virtual sincrónica y asincrónica, así no se haya superado el tema de la brecha digital. En tal orden de ideas, los planteamientos de la educación con dependencia en las TIC, aparte de la infraestructura tecnológica y el manejo de un computador, Internet o *software*, necesita, tanto el saber específico de lo tecnológico, como la reflexión pedagógica y el saber ético, de cómo utilizarla de la mejor manera posible en los salones de clase.

Por lo tanto, el analfabetismo digital producto de esta situación y resultado de la brecha digital que afecta el contexto en el que se vive, no hará sino proponer un reto frente a una realidad, es decir, por un lado, no se quiere reconocer que la sociedad del conocimiento es en este instante la comunidad que propicia la sociedad del aprendizaje y que no hay nada

que se pueda hacer ante este hecho como bola de nieve, salvo adaptarse o quedarse marginado frente a esta realidad (Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019).

Por otro lado, dicha situación hace que el debate se instaure en torno de si volver a la educación presencial postpandemia tenga que abandonar o conservar lo que se adquirió y avanzó en medio de la crisis sanitaria, o sea, una adaptación del modelo educativo virtual sincrónico y asincrónico, una educación a distancia, o simplemente en los procesos de planeación de los programas el plantearse la virtualización total de los programas en una sociedad del conocimiento, que quiere proponer el último estado actual que es la sociedad del aprendizaje (García Aretio et al., 2007).

En consecuencia, lo que se hace es defender cómo la educación virtual no es una novedad y sí es un avance frente a lo que hace varias décadas está en la sociedad nortesantandereana por cuenta de la Universidad de Pamplona. Ahora, la circunstancia particular obedece al instaurar la mediación tecnológica como una necesidad del contexto prepandémico, pandémico y postpandémico al que se asiste, ya que un sinnúmero de personas no pueden optar por la educación presencial y, tal determinación, hace que se reafirme el modelo educativo virtual, soportado por las EVA que viven en la sincronía y asincronía del quehacer universitario diario. Dicha coyuntura, recuerda las palabras de Perkins (2003), quien a inicios de los años 2000 ya hablaba de cómo sería una educación anclada en la virtualidad:

... una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías (p. 1).

Esta definición permite comprender que el espacio y el tiempo no es el mismo de quien está estudiando, pero sin la idea del elemento técnico o tecnológico para acompañar tal labor. Sin embargo, no se puede negar que cada tiempo trae sus alcances tecnológicos, y la radio y la televisión en su momento fueron lo que hoy representa el Internet y sus EVA. Tal consideración permite vislumbrar que la enseñanza a distancia en estos nuevos tiempos del siglo XXI, apadrinada por la tecnología, deba ser un «sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el [salón de clase entre] profesor y alumno» (Perkins, 2003, p. 1), otorgando a esta forma de educación la flexibilidad e intemporalidad necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje al cambiar el rol del docente por el de tutor que orienta los procesos de enseñanza con un estudiante activo a su propio ritmo, tiempo y espacio.

La educación a distancia y la educación virtual que se implementó en la primera década del año 2000 se planteó como una alternativa adecuada para procesos de formación que no eran cubiertos por la educación presencial o a distancia mediada por módulos físicos, radiofónicos y/o televisivos. Así, la tecnología ha desplazado los tradicionales modelos educativos a distancia al soportarlos por el elemento técnico en medio de la no presencialidad (educación asincrónica).

La tecnología hace que la educación a distancia tome otra tonalidad en forma de educación virtual. Vale aclarar que esta educación virtual es un nuevo paradigma como lo proponen García Aretio et al. (2007), pero tampoco significa que la educación a distancia desapareciera. La tonalidad estaría representada por el fenómeno de brecha digital expuesto por Flórez-Pabón y Acevedo-Rincón (2020) en el contexto educativo, el cual requiere, según su tipología económica, un modelo de educación. Por ejemplo, si se vive en un contexto de pobreza y lejanía, la educación a distancia conservadora de la radio o televisión, y las guías o cartillas puede funcionar, pero otra cosa será si el contexto permite hacer uso de otras herramientas tecnológicas (Córdoba Castrillón et al., 2017).

No obstante, la educación virtual aclamada como nuevo modelo educativo y pedagógico suscitará una educación sin distancias. Presencia y ausencia al mismo tiempo de lugares tradicionales de educación. Esto implicará que la educación (universitaria en este caso) se repiense sobre ¿qué es lo más importante en la actualidad en el proceso de enseñanza?, ganando la batalla otra vez los procesos económicos que requieren las empresas que contratan los profesionales egresados de las universidades. Esto quiere decir, que en el camino se pierden diferentes elementos tradicionales de la educación en forma de rito constituidos por la historia, y que se erige lo virtual sobre lo presencial como razón instrumental (Han, 2020). Al fin y al cabo, el conocimiento en su forma epistemológica también es una realidad virtual para el ser humano, idea que hace más fácil la transición entre educación presencial, a distancia y virtual.

Esta transición implica que el acceso al uso de Internet se ha masificado en todos los aspectos de la vida y, por ende, en la educación. Esto hace que las diversas IES opten por las tecnologías y se masifique la educación a distancia soportada en la virtualidad y otras modalidades combinadas que se justifiquen de cara a las necesidades de la región y del país, tal como lo reconoce el Decreto 1330 de 2019. Un ejemplo de esto se encuentra con el uso de plataformas como *Moodle*, extendida mundialmente para la educación a distancia, lo cual ha implicado que se creen modelos pedagógicos que respondan al nuevo paradigma, ya que «la tecnología por sí misma no genera una transformación de las prácticas de aprendizaje» (Delacôte, citado en Torres Velandia, 2000, p. 44), son los seres humanos los que se adaptan a la realidad cambiante del entorno y la educación no es la excepción.

Torres Velandia (2000), respecto del modelo emergente de educación virtual, considera que debe hacer «hincapié en la incorporación y apropiación de la multimediación tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en orden a borrar las fronteras entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia» (p. 44). Este cruce de fronteras que las borra está acentuado en el desarrollo de las TIC, las cuales generan ambientes virtuales de trabajo colaborativo en la comunidad académica.

Educación virtual

¿Qué es la educación virtual? y ¿por qué es tan necesario el trabajo colaborativo en la educación virtual? Esto como un elemento que habla de un modelo pedagógico de enseñanza en dos sentidos (dialécticamente hablando), primero, a partir de una auténtica

educación virtual en tiempo de pandemia que permite la retroalimentación e interacción en el conocimiento, generando conceptos como educación de calidad soportada en EVA. Segundo, un contraste a una educación monodireccional que omite la posibilidad de desarrollo de pensamiento crítico en los interlocutores a los cuales se acerca.

Así, la educación virtual se comprende como:

... un sistema abierto y permanente fundamentado en un nuevo enfoque pedagógico que favorece el estudio autónomo e independiente del estudiante; que propicia, con la ayuda de un cuerpo de tutores profesionales [ya no profesores], la autogestión formativa, el trabajo en equipo en el ciberespacio, la generación de procesos interactivos académicos, mediados por la acción dialógica: estudiantes-estudiantes y tutor-estudiante, con soportes tecnológicos y de comunicación avanzados, con actividades académicas diseñadas para ser realizadas tanto al interior como al exterior del *campus* universitario, con el fin de que cada vez más jóvenes y profesionales tengan acceso al conocimiento y a la actualización de los saberes (Torres Velandia, 2000, p. 45).

Cabe decir que el nuevo enfoque pedagógico que se habla en la definición de Thorne (citado en Muthuraman et al., 2020) apunta a un modelo *blended learning* (*b-learning*). Un aprendizaje combinado como:

... una forma de afrontar los retos de la personalización del aprendizaje y del desarrollo adaptado a las necesidades de los individuos mediante la incorporación de los avances que ofrece el aprendizaje en línea, guiados con la interacción y la participación que ofrece lo mejor de las modalidades de aprendizaje [*e-teaching* y *e-learning*] (p. 19).

Según Muthuraman et al. (2020), se afirma que el aprendizaje mixto es la evolución más lógica y natural en el aprendizaje humano y, de hecho, proporciona una oportunidad real de crear experiencias de aprendizaje que pueden ofrecer el «derecho a aprender en el momento y lugar adecuados para cada individuo» (p. 19), no solo de un entorno académico, sino también desde el lugar de trabajo y el hogar. El aprendizaje *b-learning*, en su condición de ser mixto, se caracteriza por aprovechar al máximo las mejores ventajas de la enseñanza presencial y de una variedad de tecnologías para impartir la enseñanza mediante combinaciones como la instrucción cara a cara con tecnologías informáticas sincrónicas o asincrónicas.

Adicionalmente, se puede pensar en tres características que marcan este nuevo modelo de enseñanza: primero, un cambio de la enseñanza en clase a la enseñanza en el estudiante (el salón desaparece para que emerja el *classroom*), donde los estudiantes se vuelven activos e interactivos; segundo, un aumento de la interacción entre estudiante y contenido, estudiante e instructor, estudiante y estudiante y, los recursos externos de los estudiantes a los que está expuesto en la web; tercero, un mecanismo integrado de suma y formación para estudiantes e instructores, que es guiado por el aprendizaje colaborativo, el cual se erige como máxima autoridad de conocimiento: nadie sabe más que Google y sus redes de inteligencia artificial (Muthuraman et al., 2020).

Todo este contexto conduce a observar la importancia de la didáctica en esta nueva pedagogía de la enseñanza y, con especial interés, los procesos pedagógicos y didácticos de la filosofía, la cual hace énfasis en estas tres características enunciadas, pero ahora se propondrá la importancia de la interactividad en la educación virtual y, asimismo, se expondrá el papel de la gamificación en el nuevo modelo de enseñanza.

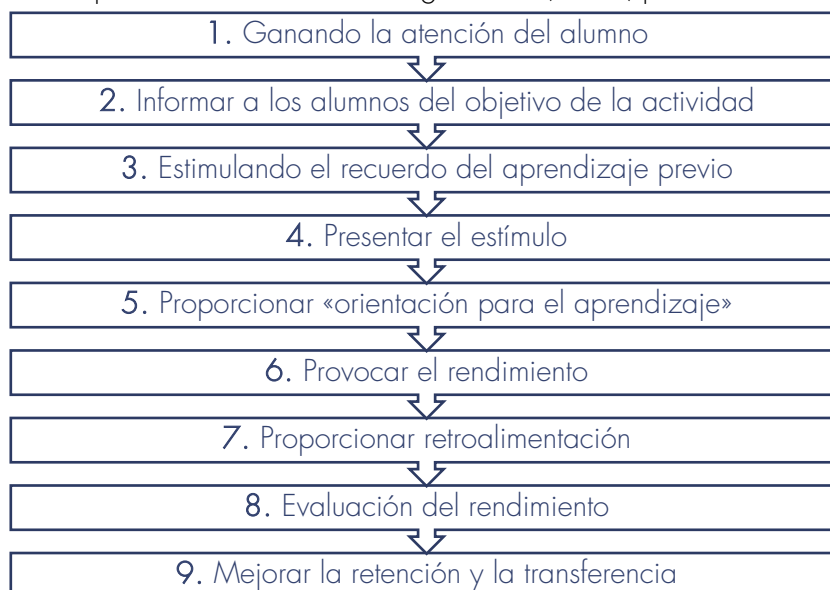
Interactividad en la educación virtual

En la educación virtual es fundamental que exista el elemento interactivo como complemento a la educación virtual y soportada en los EVA. Pues, no se deben trasladar elementos o prácticas tradicionales de la educación presencial a la virtual, en donde los estudiantes tienden a ser simples espectadores. Se requiere un movimiento-acción (*δύναμαι*) tras la pantalla de los actores o sujetos que aprenden, un elemento que hable de ser capaces y, en la labor docente ir un poco más allá, al punto de plantear una educación lúdica, gamificada, que evoque la idea de ser entretenida, un juego (*παίζω*). No en pocas ocasiones, el proceso pedagógico de la enseñanza de la filosofía y, en general, se entiende como el hecho de llenar vasijas vacías con ases de conocimientos, tal como sucedía en la instrucción medieval, en la cual se veía con nostalgia la educación griega que era impartida de forma teatral en los templos, ágoras y coliseos.

En la actualidad, en el contexto nacional y regional se le reconoce a la didáctica su lugar de importancia en la educación, al discente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que la interactividad en lo presencial y virtual sea un elemento necesario para esta discusión en pro de mejorar la experiencia educativa, así como la evaluativa a la hora de revisar los conocimientos o de verificar los resultados de aprendizaje.

Ahora, el no considerar Internet como una herramienta con la cual se puede utilizar una variedad de comunicaciones sincrónicas y asincrónicas de voz, video, juego, texto y gráficos, entre otros elementos desarrollados como objetos virtuales de aprendizaje (OVA), es pensar en la subutilización del recurso. Las cámaras de video y la aplicación de *software* especializado en educación proporcionan relativamente medios baratos de entrega de voz y video bidireccionales, generando la idea que la interactividad en medio de un contexto de diseño instruccional es necesario para los procesos educativos en general y que persigue unos propósitos educativos definidos (Hirumi y Bermúdez, 1996, p. 7).

En este sentido, Gagné et al. (1992) presentan nueve condiciones para el modelo pedagógico instructivo que vive dentro del enfoque *b-learning* y que claramente enfoca la necesidad de potenciar la interactividad en el proceso de enseñanza virtual a través de estos nueve caminos (ver Figura 1) para que se presente un aprendizaje significativo procesual en la virtualidad.

Figura 1. Adaptación del modelo de Gagné et al. (1992) para la educación virtual

Fuente: elaboración propia a partir del modelo de Gagné et al. (1992).

Frente a estos nueve elementos que producirán el aprendizaje de mejor manera solo resta implementarlos en el modelo educativo, lo cual hace que aparezcan corrientes como la gamificación en la educación virtual, ya que una de las preocupaciones de los teóricos en esta rama en una sociedad del conocimiento y de aprendizaje es cómo lograr esa interactividad y cómo hacer para que esta, al ser aplicada, genere aprendizajes significativos en los estudiantes. Así, el concepto de gamificación aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje para la mayoría de los elementos propuesto en el modelo de Gagné et al. (1992).

Gamificación y educación

La gamificación es un término que en sus versiones tempranas alude a los sistemas de recompensa implementados hace miles de años; sin embargo, un paso significativo fue dado por Sperry & Hutchinson (S&H) en el uso de la gamificación en América del Norte, cuando la compañía S&H comenzó un negocio de sellos intercambiables en 1896, los cuales fueron adoptados por tiendas de comestibles, estaciones de servicio y otros minoristas, enfocados a los clientes y basado sobre la cantidad de dinero que gastaban en sus productos. Los clientes podrían luego cambiar los sellos coleccionados por diversidad de productos ofertados por las distintas tiendas. Así, el negocio de los sellos de S&H puede ser un ejemplo de la gamificación, particularmente con un propósito de mejorar la lealtad de los clientes (Kim et al., 2018).

Por otra parte, para 1981 American Airlines (AA), a través de su programa de viajero frecuente, proporcionó otro ejemplo de uso del juego en los negocios, con el cual se buscó animar a los nuevos viajeros y fidelizar a los usuarios frecuentes. Emulando el programa de AA, en 1983, Holiday Inn creó una iniciativa de lealtad similar para estimular a los usuarios a quedarse en la cadena de hoteles de todo EE. UU. Ahora, con fines educativos, juegos como *The Oregon Trail* y *Lemonade Stand* se produjeron en los años 70 del siglo XX y así aparecen otros tantos ejemplos:

MasterType (1981); Rocky's Boots (1982); Typo Attack (1982); Stickybear ABC (1984); Where in the World is Carmen Sandiego? (1985); Number Munchers (1986); Odell Lake (1986); Reader Rabbit (1986); Math Blaster (1987); Mavis Beacon Teaches (1987); SimCity (1989) (Kim et al., 2018, pp. 28-29).

Posterior a estos datos históricos en el ámbito de lo comercial, se deduce que la gamificación es útil en el proceso de aprendizaje, enseñanza e instrucción (Gee, 2004; McGonigal, 2011; Liu et al., 2011), porque promueve el compromiso con el aprendizaje significativo. El hecho de que una gran mayoría de educadores se enfrenten a problemas derivados del interés y compromiso de sus estudiantes en las aulas no es novedoso en los procesos formativos, pues ya se observa desde el pasado cómo los educadores han utilizado una variedad de intervenciones que incluyen el uso de estrategias de motivación para el aprendizaje, en este sentido, debido al carácter divertido y lúdico, la ludopatía puede ser una alternativa aceptable para la resolución de los problemas de compromiso y participación de los alumnos en el aula.

La gamificación en los procesos educativos compendia:

... actividades y procesos para resolver los problemas relacionados con el aprendizaje y la educación, usando o aplicando la mecánica del juego para tener una comprensión más clara del significado de la gamificación en el aprendizaje y la educación (Kim et al., 2018, p. 29).

Distintos autores han trabajado el tema de la gamificación en el contexto escolar como recurso didáctico para ludificar el trabajo en el aula (Erhel y Jamet, 2013; Lion y Perosi, 2019). Asimismo, se destacan las ventajas de la gamificación como la construcción del conocimiento de manera colaborativa a partir de la mayor participación e interacción en el aula, lo cual deviene en una mejora significativa en las motivaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida que le proporciona una impronta más agradable al espacio escolar y le ayuda al estudiante a superar las exigencias curriculares y contenidos programáticos diseñados para cada curso (Gil Quintana y Prieto Jurado, 2019; Gil-Quintana y Ortega Cabrera, 2018).

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: INTERACTIVIDAD Y GAMIFICACIÓN EN LA EVALUACIÓN

La educación virtual en la región nortesantandereana ha estado presente en la Universidad de Pamplona antes de las cuarentenas decretadas para mitigar la pandemia, en la medida en que se han apoyado los procesos de enseñanza-aprendizaje de los diferentes programas y, específicamente, el programa de Filosofía, pero no se ha descrito cómo es que se ampliaron y asumieron estos elementos en medio de la pandemia de la COVID-19.

El paradigma del salón de clase como ritual físico de la sociedad del conocimiento se fragmenta hoy día a pasos agigantados por la inclusión de la tecnología en la educación. Este proceso se vio acelerado por el advenimiento coyuntural de la pandemia y sus

posibilidades estructurales en postpandemia (Agamben et al., 2020). Dicho contexto invita a la reflexión sobre la labor del profesor en general, pero con especial interés del docente de filosofía y, a partir de la reflexión de la lectura de De Sousa Santos (2020), se infiere el cuestionamiento: ¿qué enseñanzas ha dejado la pandemia? Ante esta pregunta, la inclusión de conceptos como gamificación e interactividad no se pueden obviar como resultado de la cruel pedagogía suscitado por el SARS-CoV-2. Por la orientación de este artículo, el contexto regional obedece al nortesantandereano, en el cual la Universidad de Pamplona es líder en el desarrollo de la región, y desde esta glocalidad se ubica la experiencia de la virtualidad.

La Universidad de Pamplona está ubicada en el departamento de Norte de Santander, en el municipio de Pamplona (Colombia). Fue fundada por el presbítero José Rafael Faría Bermúdez, según semblanza biográfica de Flórez Pabón (2019), sin tener un vínculo religioso preponderante, más que la ocupación que tenía su fundador (p. 19). El proceso de fundación narra que la Casona (sede en la que inició la Universidad), es la primera casa de estudios de Norte de Santander como IES. A la muerte de Faría, en 1970, la universidad fue reconocida de naturaleza pública y departamental, según «el decreto No 0553 del 5 de Agosto de 1970 y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales según decreto No. 1550 del 13 de Agosto» (Universidad de Pamplona, 2022, párr. 1). Esto quiere decir que «De acuerdo con la Ley N° 30 de 1992, la Universidad de Pamplona se identifica como una entidad de régimen especial, con autonomía administrativa, académica, financiera, patrimonio independiente, personería jurídica y perteneciente al Ministerio de Educación Nacional» (Universidad de Pamplona, 2022, párr. 8).

Asimismo, entre las universidades públicas de la región, la Universidad de Pamplona tiene experiencia en el desarrollo de asignaturas virtuales, soportadas por herramientas de *software* propios como *Academusoft* 4.0 (antiguo *Hermesoft*) y, otras no propias como Moodle. No obstante, programar los cursos en la plataforma *Java* e integrarlos con estas interfaces requiere tiempo para preparar el contenido, metodología y sistemas de evaluación flexibilizados, lo cual no se tenía a punto si se quería asumir a plenitud la educación virtual en medio de la pandemia (Mercado Borja et al., 2019). Así, se optó por otras herramientas como Teams, de Microsoft, y Avaya, que fueron sugeridas para el desarrollo de las clases por parte de la administración de la Universidad.

Sin embargo, al momento de recibir esta sugerencia los docentes ya habían implementado sus clases en otros servicios académicos alternos como Classroom de Google, bajo la modalidad de cuenta personal y no Google for Education, a veces mediada por alguna forma remota de comunicación, llámese Webex, Zoom o Skype, pero que a su vez tienen limitaciones de tiempo o usuarios al no tener la versión con licencia paga. Por ejemplo, Zoom, con 40 minutos de conexión gratuita, o el caso de Webex o Skype, que consumen recursos de la red y se tornan invasivos del sistema, lo cual hace que sean herramientas poco viables para la labor docente y del estudiante.

El programa de Filosofía adopta el uso de Classroom y los servicios de Google para educación *G-suite*, los cuales se han tornado fundamentales para la enseñanza virtual. Para el caso del latín o el griego antiguo, como lenguas clásicas del programa (Merkel, 2020), asignaturas que se privilegiarán en el relato de esta experiencia, requieren

herramientas flexibles y novedosas para superar las prácticas pedagógicas de la educación presencial a la educación virtual, debido a que su proceso de enseñanza se torna monótono y tedioso en la presencialidad.

En tal sentido, se determinó que la mejor forma de asumir el curso de lenguas clásicas fuera bajo las prácticas del *b-learning* en donde los elementos intuitivos, sincrónicos y asincrónicos se pudieran conjugar en la plataforma Classroom. Para el caso de la formación del ciclo básico en filosofía, la transformación de los cursos presenciales a ambientes digitales pasó de clases virtuales a clases remotas (sincrónicas) asistidas por Google Meet y, en parte, sesiones asincrónicas, también mediadas por la plataforma Classroom, la cual soportaría los otros procesos como la comunicación, la asignación de tareas y el seguimiento de notas, entre otros. Esta situación, con el paso de las semanas, generó escozor en algunos estudiantes, pues la primera fase se planteó asincrónica en pro de explorar la mejor opción sincrónica y que requería la autoformación de los docentes para asumir esta nueva metodología.

Para la primera fase de las clases virtuales se preparó una formación totalmente asincrónica, que incluía *podcast* (en formato MP3), acompañado de una guía en Word para fortalecer habilidades de escucha y lectura en los estudiantes de lenguas clásicas; sin embargo, dicha estrategia asincrónica no fue suficiente, pues algunos manifestaron incomodidad con esta metodología al no ver al profesor, ya que exteriorizaron que así no se estaban educando. Lo anterior fue comprobado con un cuestionario en Google Forms, el cual planteó una autoevaluación de la metodología con una encuesta, y como resultado se pudo concluir que los estudiantes no están preparados propiamente para una metodología asincrónica y que requerían las sesiones sincrónicas presenciales de manera urgente.

Para concretar esta idea, el docente contactó profesores de otras universidades que tuvieran acceso a Google Meet for Education en pro de iniciar la segunda fase sincrónica educativa, ya que en el momento en que se desarrolló esta apuesta educativa, el Meet de Google no era *open access*, y se pidió apoyo a la labor docente con esta herramienta, pues claro está, en esta experiencia no todas las herramientas funcionan para la totalidad de los cursos y aquí se requería algo ágil y seguro, que era lo que el Google Meet ofrecía.

Solucionados todos estos problemas de logística y de formación sincrónica y asincrónica, apareció otro inconveniente, y fue el de cómo evaluar los contenidos y procesos, ya que se quería una perspectiva diferente a la tradicional. Así que, ante procesos autodidactas, el docente optó por explorar la gamificación, que implica el «uso de elementos de diseño de juegos [para motivar el comportamiento del usuario] en contextos no relacionados con el juego» (Deterding et al., como se citó en Kim et al., 2018, p. 27), que ha sido incorporado como didáctica de la enseñanza desde antes de la década del 2010, lo cual ha dado como resultado el aumento de la experiencia y el compromiso del usuario de este proceso de enseñanza. Frente a esto, se decidió aplicar dicha metodología evaluativa para los cursos de lenguas clásicas y otra asignatura llamada Filosofía de la Comunicación del programa de Filosofía de la Universidad de Pamplona.

Lo primero en este sentido fue decidir qué plataforma se iba a usar para esto, ya que son diversas herramientas *online* las que se encuentran en pro de esta labor, algunas de licencia

gratuita y otras de licencia paga y, por lo tanto, este se convierte en el criterio usado al decidir por cuáles optar, ya que en el contexto de la educación pública no se cuenta con los recursos económicos para ofrecer una multiplicidad de herramientas educativas deseables. En segundo momento, se exploraron las herramientas gratuitas *open access*, entre las cuales se revisó Genially, Mobbyt y Quizizz, teniendo como criterio de elección que fueran intuitivas y flexibles para su uso por parte del estudiante y de la misma manera en la interfaz docente, pues algunas aplicaciones requieren elementos muy técnicos para su uso por parte de alguno de los actores del proceso educativo.

Finalmente, se propuso una hoja de ruta sobre cómo realizar dicha evaluación, en la que se tuvo en cuenta: los contenidos, las competencias a desarrollar en los estudiantes, los participantes, el diseño del juego, la rúbrica propuesta, los resultados de la evaluación y la socialización de este proceso con los mismos estudiantes para así llegar a la conclusión si continuar o no con el uso de la gamificación en los cursos asignados. En el caso de Lenguas Clásicas, que fue la asignatura en la que más se usó el proceso de gamificación como evaluación, se planteó qué contenidos se querían evaluar. Herramientas como Google Forms de Classroom no permitía la flexibilidad que se requería para el proceso educativo y, por lo tanto, se optó por la plataforma Genially, en la cual se creó un juego sobre la oración gramatical, siendo resuelto con extrema facilidad entre los estudiantes de la clase, por cuanto dejó resultados positivos y de aceptación con la actividad.

La experiencia descrita sirvió de criterio para no usar directamente Mobbyt ni continuar usando las herramientas de Genially para las evaluaciones, ya que las dos tienen un nivel pedagógico enfocado en la educación primaria y secundaria, sin ofrecer directamente una perspectiva educativa universitaria. Dicha condición no implica que no se puedan usar, sino que se requeriría otra clase de enfoque de la gamificación para que la herramienta sea efectiva, lo cual dejó a la aplicación Quizizz como el elemento que ofrecía el nivel de complejidad necesario para el proceso formativo de pregrado.

En ese orden de ideas, los contenidos evaluados fueron los correspondientes a los dos primeros cortes académicos, puesto que el periodo académico semestral está dividido en dieciséis semanas de clase, lo que hace que cada cinco semanas se debe realizar un parcial que evalúe el conocimiento adquirido en este lapso. Para el caso del tercer corte académico, fue evaluado también bajo la modalidad del juego, pero no se usó una plataforma directa, experiencia que se retomó porque algunos estudiantes entre el primer y segundo corte manifestaron que sus planes de datos no daban para realizar estas actividades, entonces, se optó por otra metodología sin abandonar el elemento didáctico del juego en la asignatura.

Posteriormente se decidió que las competencias que se querían desarrollar en esta clase de evaluación eran interpretativas y propositivas en el uso de estas formas heurísticas de evaluación. Seguidamente, se pensó en los estudiantes de Lenguas Clásicas I (latín) como los candidatos ideales para esta clase de evaluación, en cuanto al ser estudiantes de primer semestre sin ningún tipo de experiencia evaluativa universitaria, se evitarían los vicios derivados por las prácticas evaluativas presenciales como sí ocurrió con estudiantes de semestres más adelantados. Se procedió con un diseño de juego robusto de cincuenta preguntas, con la categoría fácil a difícil, en pro de obtener la puntuación más alta. Como

los estudiantes no habían interactuado con la plataforma se incluyó otro elemento evaluativo que es la formación por procesos de error, y así se dieron dos intentos para presentar la prueba y se dejaría la nota más alta obtenida en el proceso, atendiendo a la rúbrica de contenidos enseñados.

En el proceso evaluativo y de socialización, los estudiantes, en su gran mayoría, manifestaron el agrado, así como el sentirse estimulados por esta clase de interacciones, por lo cual la dinámica de gamificación fue evaluada como una experiencia positiva para la educación superior universitaria pública de la Universidad de Pamplona en la enseñanza de la filosofía universitaria que se puede seguir usando.

CONCLUSIONES

Los procesos de prepandemia, pandemia y postpandemia indiscutiblemente han contribuido junto con el SARS-CoV-2 al desarrollo de la educación virtual en el mundo, y Colombia no es la excepción en estos procesos educativos. Desde este contexto, se considera este hecho como un avance en el modelo pedagógico y didáctico de hace más de cincuenta años en la educación al asumirse la tecnología y, especialmente el Internet, para la formación en las aulas en general.

Dichos cambios suscitan un sentido de automatización irreversible en la enseñanza de la filosofía, así como de la educación en general. La verdad es que se ha quebrado un límite en el paradigma de enseñanza tradicional y será difícil el volver a los modelos educativos clásicos de enseñanza de la filosofía, parangón que anquilosa de alguna forma el concepto de novedad en la didáctica de la filosofía, pues la transformación y creación de OVA acelera la capacidad de asombro frente a lo que ya de por sí es novedoso en el proceso de la enseñanza filosófica, dejando al ejercicio didáctico y pedagógico de la filosofía un reto cada día más difícil de superar.

Ahora, el elemento interactivo en la enseñanza de la filosofía es necesario, pues sin interactividad se estaría trasladando un modelo de educación no tecnológico a una plataforma, lo cual garantiza menos el proceso de aprendizaje en los espacios de enseñanza de la virtualidad. Esto quiere decir, que las prácticas pedagógicas de la educación presencial se trasladan a la virtualidad y no permiten una nueva posibilidad de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Dicha condición puede darse por cuanto se es analfabeto o inmigrante digital en el proceso educativo virtual de la filosofía y no se cambia porque no se quiere o porque simplemente la brecha, fuera de ser digital, es real y epistemológica en el sentido de aprender a usar de manera pedagógica y didáctica la tecnología para la enseñanza en general.

Otra consideración se destaca en las nuevas formas de integración a través de la tecnología, lo cual significa que la concepción de salón de clases o de aula ha cambiado y que el espacio de clase para el profesor de filosofía toma otro sentido con nuevos aparatos, EVA y OVA que antes no existían. Esto implica asumir nuevas metodologías y modelos de educación

relacionados con el *b-learning* para que se propicie en los estudiantes de Filosofía el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a pesar de las limitaciones y, finalmente, aprender a ser, tal como lo propone la UNESCO (Delors et al., 1996). Dicha consideración es una posibilidad real de no generar una desigualdad epistemológica, lo cual está enmarcado en una brecha digital generacional entre los que saben y pueden educarse respecto de aquellos que no lo logran por distintas limitantes.

Por otra parte, se está viendo una gran revolución tecnológica en educación, de allí que extrapolar la educación a paradigmas clásicos como los que se traían antes de la pandemia se convierte en un error por cuenta de aquellos que piensan que todo volverá a la normalidad. En apariencia esto es posible, dependiendo de la contingencia en donde se viva y se eduque, pero esto no significa que sea la tendencia mundial de la educación en general y, por ende, de la filosofía. Aquí se trae a colación la metáfora del tren que va a toda marcha y que en el momento no se puede descarrilar, así, los que lo han abordado llegarán a un lugar que no se conoce en la innovación educación y, como tal, para la didáctica de la filosofía. Este sitio, en su declaración, debe estar relacionado con criterios de calidad, no necesariamente de competitividad. Sin embargo, los que no tomen este tren, de conformidad a sus motivaciones, llegarán a un lugar diferente del que ofrece la tecnología como medio, un sitio donde no se hablará de programación, de computación cuántica o de inteligencia artificial, de códigos o de educación sincrónica o asincrónica, de EVA y OVA, menos se pensará en procesos de gamificación o ludificación para aprender divirtiéndose a través de una educación interactiva.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a los estudiantes del programa de Filosofía de la Universidad de Pamplona, de los cursos Lenguas Clásicas I y Lenguas Clásicas II por su interacción en la época de pandemia y su formación remota.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflicto de interés alguno para la elaboración de este artículo.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Campo Elías Flórez-Pabón realizó la experiencia de aula descrita en el artículo, la conceptualización del artículo y revisión de estilo.

Oscar Javier Cabeza-Herrera realizó la conceptualización del artículo y revisión de estilo.

Alejandro Oses-Gil realizó la conceptualización del artículo y revisión de estilo.

REFERENCIAS

- Acevedo Rincón, J. P., y Flórez Pabón, C. E. (2019a). *Lesson Study* en filosofía: posibilidades y desafíos para la formación de profesores. En J. G. Díaz Bernal, y O. O. Espinel Bernal (comps.), *Fragmentos: leer, traducir, dialogar* (pp. 75-94). Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7487/1/Libro_Fragmentos.%20Leer%2c%20traducir%2c%20dialogar_2019.pdf
- Acevedo-Rincón, J. P., y Flórez-Pabón, C. E. (2019b). TelEduc: A virtual learning environment for teaching and learning at the University of Campinas, Brazil. *Journal of Physics: Conference Series*, 1161, 012023. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1161/1/012023>
- Acevedo-Rincón, J. P., y Flórez Pabón, C. E. (2022). Children's lives in times of pandemic: experiences from Colombia. *Children's Geographies*, 20(4), 404-411.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2078655>
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), a007.
<https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J. L., Berardi, F. B., López Petit, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B.-C., Zibechi, R., Galindo, M., Gabriel, M., Yañez González, G., Manrique, P., y Preciado, P. B. (2020). *Sopa de Wuhan*. ASPO.
- Cabeza Herrera, Ó. J., y Velazco Carrillo, Z. A. (2011). Mirada desde los estudios culturales CTS a la educación y desarrollo humano en el marco del centenario del Departamento Norte de Santander. *Revista Temas*, (5), 161-172.
<https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.692>
- Castells, M. (1997). An introduction to the information age. *City*, 2(7), 6-16.
<https://doi.org/10.1080/13604819708900050>
- Córdoba Castrillón, M. M., López Murillo, E. E., Ospina Moreno, J., y Polo, J. A. (2017). Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 113-125. <https://doi.org/10.22430/21457778.178>
- Dávila-Rodríguez, L. P. (2020). Apropiación social del conocimiento científico y tecnológico. Un legado de sentidos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 127-147. <https://doi.org/10.22430/21457778.1522>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K.,

Stavenhagen, R., Suhr., M. W., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Erhel, S., y Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & Education*, 67, 156-167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.019>

Flórez Pabón, C. E. (2019). Faría: marxismo y comunismo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 40(121), 17-30. <https://doi.org/10.15332/25005375.5468>

Flórez-Pabón, C. E., y Acevedo-Rincón, J. P. (2020). La brecha digital: ¿un reto en la educación superior "virtual" colombiana? En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Divergente* (pp. 123-132). Editorial Descubriendo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3950621>

Flórez-Pabón, C. E., Gelves-Ordoñez, J. J., Cabeza-Herrera, Ó. J., y Plazas-Lara, C. A. (2022). Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso provincia de Pamplona. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7605>

Gagné, R. M., Briggs, L. J., y Wager, W. W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4.ª ed.). Harcourt Brace College Publishers.

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Editorial Ariel.

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe.

Gil-Quintana, J., y Ortega Cabrera, R. M. (2018). Gamificación. Apostando por una comunicación interactiva y un modelo participativo en educación. *Communication Papers*, 7(14), 9-22. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v7i14.22272

Gil Quintana, J., y Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>

Giler Anchundia, B. N. (2021). *Las (apps) educativas, como herramientas interactivas en el aprendizaje significativo* [Tesis de maestría, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/57610>

- González Guerrero, K., y Rincón Caballero, D. A. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. *Shopia*, (9), 96-101. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322013000100007
- Han, B.-C. (2020). *The Disappearance of Rituals: A Topology of the Present*. Polity Press.
- Hirumi, A., y Bermúdez, A. (1996). Interactivity, Distance Education, and Instructional Systems Design Converge on the Information Superhighway. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08886504.1996.10782183>
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., y Burton, J. (2018). What is Gamification in Learning and Education? En *Gamification in Learning and Education* (pp. 25-38). Springer. https://www.doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6_4
- Kohan, W. O. (1995). The Origin, Nature and Aim of Philosophy in Relation to Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(2), 25-30. <https://doi.org/10.5840/thinking199512219>
- Lion, C., y Perosi, V. (comps.). (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Noveduc.
- Liu, C.-C., Cheng, Y.-B., y Huang, C.-W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907-1918. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.002>
- Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. The Penguin Press.
- Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G., y Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. <https://doi.org/10.22430/21457778.1213>
- Merkel, W. (2020). "What I Mean Is...": The role of dialogic interactions in developing a statement of teaching philosophy. *Journal of Second Language Writing*, 48, 100702. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.100702>
- Muñoz Moreno, J. L., y Lluç Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

- Muthuraman, S., Veerasamy, R., y Nabila, T. C. (2020). Blended learning in higher education: a critical review. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(1), 18-24. <https://tojih.net/journals/tojdel/articles/v08i01/v08i01-03.pdf>
- Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J., y Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>
- Perkins, J. E. P. (2003). *Una introducción a la educación a distancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 74-87. [https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_006_jett_sarsa.pdf](https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_006_jett_sarsa.pdf)
- Sebastián, M. P., y Neira, G. M. (2020, 3 de diciembre). Estrategias de gestión universitaria para acompañar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje ante el contexto COVID-19: Investigación exploratoria explicitada en páginas web de unidades académicas seleccionadas [presentación]. *XVI Simposio Regional de Investigación Contable y XXVI Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable*, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111576>
- Torres Velandia, A. (2000). La educación virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (28), 43-54. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/371>
- Universidad de Pamplona. (2022). *Reseña Histórica*. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_1/recursos/universidad/31032009/resena_historica.jsp
- Uribe Gómez, J. A. (2019). Una perspectiva de la innovación tecnológica en Latinoamérica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 101-125. <https://doi.org/10.22430/21457778.1214>
- Vargas Alfonso, D. (2019). Hacia una epistemología de la enseñanza de la filosofía a partir de Michel Onfray. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(12), 223-240. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/126>
- Velazco Carrillo, Z. A., y Cabeza Herrera, O. J. (2014). Procesos de extensión apoyados en el uso de herramientas web en Instituciones Educativas (IE) de Floridablanca (Santander). *Revista TEMAS*, 3(8), 173-190. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i8.749>