

## **Modelo de desarrollo del pensamiento histórico a través de la gamificación en tres instituciones educativas oficiales de la comuna tres de montería, Colombia**

**Model for the development of historical thinking through gamification in three official educational institutions of the commune three of Monteria, Colombia.**

**Lila Margarita Jaramillo García**

*Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT  
Panamá*

---

### **Resumen**

*Esta investigación propone un modelo de aprendizaje experiencial basado en gamificación para potenciar el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de ciencias sociales de tres instituciones educativas oficiales de la comuna tres de Montería, Córdoba. La problemática central radica en las limitaciones de las metodologías tradicionales para generar comprensión profunda de procesos históricos, evidenciadas en bajos niveles de pensamiento contextual, análisis crítico de fuentes y construcción de narrativas históricas coherentes entre los estudiantes. El objetivo general es diseñar un modelo pedagógico que integre principios del aprendizaje experiencial con elementos de gamificación para desarrollar competencias de pensamiento histórico contextualmente relevantes. La investigación se fundamenta teóricamente en la concepción del pensamiento histórico como conjunto de habilidades cognitivas específicas Seixas (2017); Seixas & Morton (2012), el modelo de aprendizaje experiencial de Dewey (1978, 2022); Kolb (1975, 1981, 1984, 1985) y los principios de gamificación educativa de Kapp (2012, 2013, 2016); Kim & Werbach (2016). Este marco integrado permite conceptualizar el desarrollo del pensamiento histórico como un proceso social y culturalmente situado que puede potenciarse mediante experiencias gamificadas que conecten el patrimonio histórico-cultural local con narrativas nacionales y globales.*

**Palabras clave:** *Pensamiento histórico, gamificación educativa, aprendizaje experiencial, enseñanza de ciencias sociales.*

### **Abstract**

*This research proposes an experiential learning model based on gamification to enhance the development of historical thinking in social science students of three official educational institutions of the commune three of Monteria, Cordoba. The central problem lies in the limitations of traditional methodologies to generate deep understanding of historical processes, evidenced in low levels of contextual thinking, critical analysis of sources and construction of coherent historical narratives among students. The general objective is to design a pedagogical model that integrates experiential learning principles with gamification elements to develop contextually relevant historical thinking skills. The research is theoretically grounded in the conception of historical thinking as a set of specific cognitive skills Seixas (2017); Seixas & Morton (2012), Dewey's (1978, 2022) experiential learning model; Kolb (1975, 1981, 1984, 1985) and Kapp's (2012, 2013, 2016) educational gamification principles; Kim & Werbach (2016). This integrated framework allows us to conceptualize the development of historical thinking as a socially and culturally situated process that can be enhanced through gamified experiences that connect local historical-cultural heritage with national and global narratives.*

**Keywords.** *Historical thinking, educational gamification, experiential learning, social science teaching.*

---

Date of Submission: 26-05-2025

Date of acceptance: 07-06-2025

---

### **I. Introducción**

La enseñanza de la historia en Colombia, particularmente en regiones como Córdoba, enfrenta desafíos significativos que limitan el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación básica y media. En las instituciones educativas oficiales de la comuna tres de Montería, se evidencia una problemática caracterizada

por el predominio de prácticas pedagógicas por transmisión que reducen la historia a la memorización de fechas y personajes, desconectadas del contexto sociocultural de los estudiantes (Sánchez & Colomer, 2020; Santisteban et al., 2010; Sepúlveda, 2020). Esta situación se refleja en dificultades para comprender procesos históricos complejos, analizar críticamente fuentes, establecer relaciones de causalidad y construir narrativas históricas coherentes que vinculen el pasado con el presente.

Se describe la contextualización de la problemática, la cual examina en profundidad esta situación, analizando sus manifestaciones específicas en las tres instituciones educativas seleccionadas mediante un diagnóstico comprensivo. Se identifican los factores que contribuyen a esta problemática, desde limitaciones en recursos pedagógicos hasta concepciones epistemológicas sobre la historia. Este capítulo también explora el contexto sociocultural e histórico de la comuna tres de Montería, destacando las particularidades que deben considerarse en cualquier intervención pedagógica. Adicionalmente, se presenta la justificación, los objetivos y la metodología que guiarán la investigación.

Luego, se muestra la fundamentación teórica, en la cual se desarrolla el marco conceptual que sustenta el modelo propuesto, articulando cuatro ejes teóricos principales: las teorías sobre pensamiento histórico, especialmente los planteamientos de Seixas y Morton; la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky; el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb; y los principios de gamificación educativa de Werbach y Hunter. Este capítulo establece las conexiones entre estos marcos teóricos, argumentando cómo su integración proporciona una base sólida para desarrollar un modelo pedagógico innovador que responda a las necesidades específicas del contexto monteriano. Se incluye también una revisión de experiencias previas de gamificación en la enseñanza de historia y el marco legal que sustenta la propuesta.

### **Descripción de la problemática**

Desde el punto de vista de los currículos de ciencias sociales, es notable la influencia decisiva en las problemáticas asociadas a integrar las ciencias sociales como componente generalizado, reduciendo horas dedicadas específicamente al pensamiento histórico (Bel & Colomer, 2018; Moreno, 2014). Por tanto, su diseño centralizado prioriza narrativas nacionales sobre contextos locales, mientras sus extensos contenidos promueven metodologías de transmisión sobre análisis crítico, perpetuando desconexiones entre teoría y realidades estudiantiles (Hita y Martínez, 2020; Sepúlveda, 2020). Pese a lo anterior, se han evidenciado que su diseño e implementación enfrentan diversos desafíos que se destacan a continuación y que constituyen los ejes centrales de esta tesis doctoral.

El *predominio de enfoques pedagógicos y didácticos tradicionales* el cual se vincula con la enseñanza de la historia que continúa dominada por metodologías tradicionales centradas en la memorización y la transmisión unidireccional de contenidos (Escamilla y Rodríguez, 2024; Martínez-Hita, 2022; Sánchez y Colomer, 2020; Segovia y Rubio, 2018; Sepúlveda, 2020). Esta problemática se origina en múltiples factores: partimos de la idea sobre la persistencia de tradiciones pedagógicas que conciben la historia como un cuerpo de conocimientos factuales que deben ser transmitidos; también, currículos sobrecargados que priorizan la cobertura de contenidos sobre el desarrollo de competencias analíticas; y sistemas de evaluación estandarizados que refuerzan estos enfoques al medir principalmente la retención de información. Adicionalmente, la formación inicial docente reproduce frecuentemente estos modelos, generando un ciclo donde educadores enseñan como fueron enseñados. Las consecuencias son evidentes: estudiantes capaces de recordar temporalmente fechas y nombres, pero con limitadas capacidades para analizar fuentes históricas, comprender la complejidad causal de los procesos históricos o establecer conexiones significativas entre pasado y presente (Segovia y Rubio, 2018; Sepúlveda, 2020; Torrecilla-Hernández y Sánchez-Ibáñez, 2022). En el contexto específico de las instituciones educativas de la comuna tres de Montería, el diagnóstico revela que el 78% de las prácticas observadas privilegian la transmisión de contenidos sobre el desarrollo de habilidades analíticas, resultando en que apenas el 23% de los estudiantes alcance niveles satisfactorios en competencias de pensamiento histórico.

La *desconexión entre contenidos históricos y realidades socioculturales*, en donde los estudiantes perciben mayoritariamente la historia como una asignatura irrelevante para su vida cotidiana y su futuro (Hita y Martínez, 2020; Martínez-Hita, 2022; Roque, 2024; Sánchez y Colomer, 2020). Este problema se manifiesta por una profunda desconexión entre los contenidos abordados y sus realidades socioculturales. Esta situación escolar surge de currículos diseñados desde perspectivas centralizadas que privilegian narrativas nacionales y acontecimientos distantes sobre historias locales y regionales (Nasimba, 2024; Serrano, 2021). A los efectos de esto, autores como Sepúlveda (2020) manifiestan que la descontextualización se intensifica por prácticas didácticas y pedagógicas que no establecen conexiones explícitas entre procesos históricos y problemáticas contemporáneas relevantes para los estudiantes. Adicionalmente, la limitada incorporación de referentes culturales diversos y perspectivas históricas plurales contribuye a esta percepción de irrelevancia, particularmente en contextos con rica diversidad étnica y cultural como Córdoba (Barragán, 2019). Las consecuencias incluyen altos niveles de desinterés estudiantil, bajos índices de motivación intrínseca y aprendizajes superficiales rápidamente olvidados.

Las *limitaciones en la formación docente especializada*, el cual constituye un factor crítico en las carencias curriculares observadas en el desarrollo del pensamiento histórico (Fernández, 2024; Hita y Martínez,

2020; Martínez-Hita, 2022; Seixas, 2017; Serrano & Rodríguez, 2024). Esta problemática tiene múltiples causas: primeramente, el sistema de formación inicial que priorizan contenidos generalistas en ciencias sociales sobre la especialización en didáctica específica de la historia (Hita y Martínez, 2020; Martínez y Mendoza, 2019); programas de capacitación continua insuficientes o descontextualizados que no abordan efectivamente los desafíos específicos de la enseñanza histórica (Nasimba, 2024; Sepúlveda, 2020; UNESCO, 2023); y limitadas oportunidades para la actualización en metodologías innovadoras como la gamificación (Segovia y Rubio, 2018; Serrano, 2021). Esta situación se agrava en contextos educativos vulnerables como el monteriano, donde los docentes enfrentan condiciones laborales que dificultan su participación en procesos formativos: sobrecarga de trabajo, limitado acceso a programas especializados y escasos incentivos institucionales para la innovación pedagógica. Las consecuencias incluyen la reproducción de prácticas tradicionales, inseguridad metodológica para implementar estrategias innovadoras y limitada capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje que desarrollen efectivamente el pensamiento histórico.

*Los sistemas de evaluación inadecuados para competencias históricas complejas*, los cuales son, generalmente, predominantes en la enseñanza de las ciencias sociales y constituyen un obstáculo significativo para el desarrollo del pensamiento histórico (Calderón, 2024; Hita y Martínez, 2020; Martínez-Hita, 2022; Sepúlveda, 2020). Esta problemática surge de múltiples factores: las concepciones tradicionales que equiparan aprendizaje histórico con memorización de información factual (Laguna y Tamayo, 2024); instrumentos evaluativos estandarizados que privilegian respuestas cerradas sobre análisis complejos (Hita y Martínez, 2020); y limitada formación docente en evaluación de competencias históricas (Hita y Martínez, 2020; Martínez y Mendoza, 2019). La situación se intensifica por presiones institucionales que valoran resultados medibles en pruebas estandarizadas sobre procesos analíticos más complejos y difíciles de cuantificar (Cabalin et al., 2019; Dahiana y Sánchez, 2020). Adicionalmente, existe una disonancia pedagógica significativa cuando se implementan metodologías activas como la gamificación mientras se mantienen evaluaciones tradicionales desconectadas de estas aproximaciones. Las consecuencias incluyen que docentes y estudiantes orienten sus esfuerzos hacia objetivos que no representan adecuadamente el pensamiento histórico, limitada retroalimentación sobre el desarrollo de competencias analíticas, y refuerzo de enfoques pedagógicos centrados en la memorización (Escamilla y Rodríguez, 2024).

La educación en ciencias sociales y en particular en pensamiento histórico enfrenta actualmente desafíos significativos a nivel mundial (Santisteban et al., 2010; Sepúlveda, 2020). Los estudios internacionales revelan una preocupante desconexión entre los estudiantes y el aprendizaje de la historia, con importantes implicaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana. Según el informe de la UNESCO (2019, 2023) la enseñanza de la historia en un mundo globalizado, aproximadamente el 68% de los estudiantes a nivel mundial presenta dificultades para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, limitándose a la memorización de fechas y acontecimientos sin lograr una comprensión contextualizada de los procesos históricos.

Visto desde la normatividad en Colombia, la reforma educativa implementada con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) integró la enseñanza de la historia dentro del área más amplia de Ciencias Sociales, lo que ha generado un debilitamiento de la especificidad del pensamiento histórico. Como señalan Acevedo-Tarazona y colaboradores (2021); Acevedo-Tarazona y Vélez-Restrepo (2021) esta integración, aunque respondía a intenciones de promover la interdisciplinariedad, ha resultado en una reducción significativa de horas dedicadas específicamente al desarrollo de competencias históricas. Esta reducción temporal ha impactado negativamente en la profundidad con que se abordan los procesos históricos y, consecuentemente, en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

En términos de la conectividad digital y el acceso a recursos tecnológicos constituyen otro factor determinante en esta brecha. De acuerdo con el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC, 2025) mientras el promedio nacional de conectividad en instituciones educativas alcanza el 63%, en departamentos como Córdoba, este porcentaje se reduce al 42%, limitando significativamente las posibilidades de implementación de estrategias pedagógicas innovadoras basadas en recursos digitales. En respuesta a esta problemática, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) estableció entre sus prioridades la renovación de las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de metodologías activas y el uso de tecnologías digitales. Sin embargo, como señala el informe de seguimiento realizado por el Ministerio de Educación (MEN), los avances en este sentido han sido insuficientes, particularmente en áreas como la enseñanza de la historia (Acevedo-Tarazona et al., 2021; Palacios et al., 2022). El informe indica que solo el 18% de las instituciones educativas oficiales ha desarrollado proyectos sostenibles de innovación pedagógica en esta área, porcentaje que disminuye a menos del 10% cuando se considera específicamente la implementación de estrategias de gamificación.

### Fundamentación teórica de la investigación

La revisión sistemática abarca investigaciones realizadas en los últimos cinco años en contextos internacionales, latinoamericanos y colombianos, privilegiando aquellas que establecen intersecciones entre gamificación, aprendizaje experiencial y desarrollo del pensamiento histórico. Se presentan experiencias significativas como el proyecto “Historia Gamificada” implementado en instituciones educativas de Barranquilla (Universidad del Atlántico, 2022), el programa “Pensamiento Histórico en el Aula” desarrollado en España (Santisteban et al., 2019) y adaptado en Colombia, y el estudio de González-Sánchez (2022) sobre la efectividad de elementos específicos de gamificación para el desarrollo de competencias históricas. Los antecedentes seleccionados dialogan directamente con los objetivos de esta investigación, evidenciando avances relevantes, pero también vacíos significativos, particularmente en contextos educativos vulnerables con limitaciones en recursos tecnológicos. Esta revisión proporciona un punto de partida sólido, permitiendo que la presente investigación construya sobre conocimientos previos mientras aporta perspectivas innovadoras adaptadas al contexto específico de las instituciones educativas de la Comuna tres de Montería. Cabe destacar que este proyecto de investigación se enmarca en una perspectiva interdisciplinaria, que integra aportes de áreas como la psicología, la pedagogía y la sociología, con el fin de brindar una mirada sistémica y abordar el planteamiento del problema.

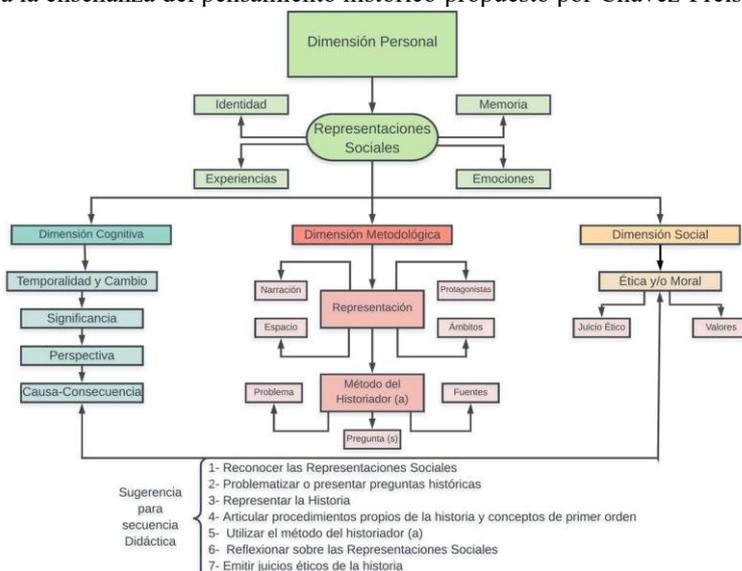
Los antecedentes internacionales que se mencionan a continuación proporcionan ejemplos concretos de programas exitosos y trabajos previos que han abordado la imperante necesidad de promover el pensamiento histórico desde la gamificación en el nivel escolar de media vocacional. Estas experiencias pueden servir como aporte y referencia para la creación de un modelo de aprendizaje experiencial basado en la gamificación para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes del área de ciencias sociales de las instituciones educativas oficiales de la comuna tres de Montería, Departamento de Córdoba-Colombia.

Inicialmente, en España, la tesis doctoral de Chávez-Preisler (2021) titulada: *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente*, el desarrollo del Pensamiento Histórico en la formación inicial docente (FID) a través de diversos modelos teóricos, entre ellos los de Seixas y Peck (2004), Duquette (2011), y Santisteban et al. (2010). Los principales resultados incluyen la identificación de las dimensiones cognitiva, metodológica, social y personal del Pensamiento Histórico, así como la dificultad que enfrentan los futuros docentes para integrar estos componentes en la enseñanza de la historia.

A través de la triangulación de herramientas como cuestionarios, observaciones y entrevistas, se concluye que el profesorado en formación tiene problemas para aplicar un enfoque contemporáneo que fomente el pensamiento crítico y reflexivo sobre los eventos históricos. El estudio se basa principalmente en los modelos de Pensamiento Histórico de Seixas y Morton (2013), quienes destacan la importancia de conceptos como la significancia histórica y el uso de fuentes. Se también integraron las aportaciones de las corrientes historiográficas de los Annales y el Materialismo Histórico, además de enfoques contemporáneos como los de Le Goff y Chartier.

Este modelo busca promover un enfoque integral en la enseñanza de la historia, donde los futuros docentes no solo adquieran conocimientos disciplinarios, sino que también sean capaces de fomentar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Figura 1. Modelo para la enseñanza del pensamiento histórico propuesto por Chávez-Preisler (2021, pág. 79).



También en España, el trabajo de Torrecilla y Sánchez (2022) titulado: *Gamificación y competencias de pensamiento histórico. Percepciones del alumnado tras la implementación de una unidad didáctica para enseñar la Guerra Fría en Bachillerato*, implementaron una investigación cuyo objetivo fue analizar las percepciones de estudiantes de primer grado de Bachillerato tras implementar una unidad didáctica gamificada enfocada en competencias de pensamiento histórico. Los autores se fundamentaron teóricamente en el modelo de pensamiento histórico de Seixas y Morton (Seixas, 2017; Seixas & Morton, 2012), integrándolo con principios de gamificación educativa. Empleando un enfoque metodológico de investigación evaluativa con diseño cuasiexperimental A-B y análisis cuantitativo, los investigadores demostraron que la gamificación puede ser una estrategia efectiva para desarrollar competencias históricas. Los resultados evidenciaron que el clima del aula mejoró significativamente, con mayor participación y motivación por parte de los estudiantes. La mayoría de los participantes expresaron que estas metodologías facilitaron la comprensión de conceptos históricos complejos y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Los autores concluyeron que la gamificación ofrece un marco pedagógico valioso para transformar la enseñanza de la historia.

También en España, Sánchez y Colomer (2020) llevaron a cabo un estudio titulado: *Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas*, con el objetivo de analizar la efectividad de las metodologías gamificadas para el desarrollo del pensamiento histórico, argumentando que las metodologías tradicionales no están brindando los resultados esperados. Los investigadores utilizaron el marco teórico del pensamiento histórico de Santisteban, González y Pagès (2010), combinado con principios de gamificación educativa de Kapp (2012, 2013, 2016); Kim & Werbach (2016). Mediante una metodología de análisis hermenéutico de diversas experiencias documentadas, los autores identificaron patrones de efectividad en diferentes contextos educativos. Los resultados indicaron que la gamificación desestructura los recursos habitualmente empleados en la enseñanza de la historia, permitiendo a los estudiantes aprender a través de la investigación, la crítica y la recreación de personajes o épocas históricas. Se evidenció que las actividades gamificadas mejoraron significativamente la comprensión del contexto histórico y sus acontecimientos, facilitando la organización de información y la construcción de narrativas históricas complejas.

En Estados Unidos, McCall (2020) desarrolló una investigación titulada: *The historical problem space framework: Games as a historical medium*, cuyo objetivo fue evaluar las posibilidades pedagógicas de los juegos digitales para desarrollar el pensamiento histórico en entornos educativos (Página web: <https://gamingthepast.net/>). El autor fundamentó su estudio en las teorías del pensamiento histórico de Wineburg (2010), combinadas con los principios de aprendizaje basado en juegos (Fernández, 2024). A través de una metodología mixta que incluyó análisis de contenido de juegos históricos, observaciones de aula y cuestionarios a estudiantes, McCall exploró las intersecciones entre los juegos digitales y el desarrollo de competencias históricas. Los resultados demostraron que los juegos digitales bien diseñados pueden proporcionar simulaciones históricas inmersivas que facilitan el desarrollo de habilidades como la contextualización, el análisis de fuentes y la interpretación crítica. El estudio identificó que los juegos de estrategia y simulación histórica, cuando son implementados con una guía pedagógica adecuada, permiten a los estudiantes experimentar con la multicausalidad histórica y comprender las complejidades de los procesos del pasado.

### **Los principios de la motivación intrínseca de Deci y Ryan**

Los principios de la motivación intrínseca desarrollados por Ryan y Deci (2000) constituyen un pilar fundamental para comprender por qué la gamificación puede transformar efectivamente el aprendizaje del pensamiento histórico. Estos investigadores definen la motivación intrínseca como la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender, sin necesidad de reforzadores externos. El primer principio fundamental es la autodeterminación, entendida como la capacidad de elegir y tener opciones, en lugar de ser controlado por presiones externas. Cuando los estudiantes de las instituciones educativas de Montería perciben que tienen voz y elección en su proceso de aprendizaje histórico, su motivación intrínseca aumenta significativamente. El segundo principio es la percepción de competencia, que se refiere a la necesidad de sentirse eficaz en las interacciones con el entorno social y en la experimentación de oportunidades para ejercitar y expresar las propias capacidades. Las actividades gamificadas sobre las Revoluciones Industriales pueden estructurarse con niveles de dificultad progresivos que permitan a los estudiantes experimentar éxito y crecimiento continuo. El tercer principio es la vinculación o relación, que implica la necesidad de sentirse conectado con otros, perteneciente a una comunidad, y cuidado por personas valoradas por uno mismo. Los componentes sociales de la gamificación, como la colaboración en equipos para resolver desafíos históricos, satisfacen directamente esta necesidad. Estos principios explican por qué los métodos tradicionales de enseñanza de la historia, basados en la memorización y caracterizados por bajos niveles de autodeterminación, competencia percibida y vinculación social, generan desmotivación.

La aplicación de estos principios al diseño de experiencias gamificadas para el desarrollo del pensamiento histórico permitiría transformar esta realidad, creando experiencias intrínsecamente motivadoras donde los estudiantes no aprendan por obligación externa, sino por el placer inherente a la actividad misma, lo

que resultaría en aprendizajes más profundos y duraderos sobre procesos históricos complejos como las Revoluciones Industriales.

### **Modelo de gamificación educativa de Kapp - Kim & Werbach**

El modelo de gamificación educativa desarrollado por Kapp (2012, 2013, 2016); Kapp et al., (2020) ofrece un marco teórico-práctico fundamental para el diseño de experiencias de aprendizaje que potencien el pensamiento histórico. Estos autores han establecido las bases conceptuales y metodológicas que permiten transponer elementos del juego a contextos no lúdicos con fines educativos. Este autor define la gamificación como el uso de mecánicas, estéticas y pensamiento de juegos para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Kapp et al., 2020). Esta definición enfatiza la idea de que la gamificación va más allá de la simple adición de puntos o insignias, abarcando la estructura profunda del pensamiento lúdico como catalizador del aprendizaje histórico. En ese mismo sentido, Kim & Werbach (2016), proponen una estructuración jerárquica de elementos de juego en tres niveles: dinámicas (patrones y estructuras conceptuales), mecánicas (procesos que impulsan la acción) y componentes (implementaciones específicas). Este modelo piramidal permite diseñar experiencias gamificadas coherentes para el aprendizaje de procesos históricos complejos como el conflicto interno en Colombia, contaminación ambiental o derivaciones de estos dos, comenzando por establecer dinámicas narrativas significativas, implementando mecánicas que fomenten la investigación histórica, y seleccionando componentes específicos como tableros de progresión temporal. Por su parte, Fernández (2024) enfatiza la diferencia entre gamificación y *aprendizaje basado en juegos*, destacando que la primera utiliza elementos de juego en contextos no lúdicos, mientras que la segunda emplea juegos completos con fines educativos. Esta distinción resulta crucial para diseñar intervenciones adaptadas a los recursos limitados de las instituciones educativas de la comuna tres de Montería. Este modelo integrado resulta particularmente valioso para el contexto monteriano, caracterizado por restricciones tecnológicas significativas, pues permite implementar estrategias gamificadas sin depender exclusivamente de recursos digitales avanzados. Como señala Calderón (2024), la gamificación no es exclusivamente digital, sino que puede implementarse mediante recursos analógicos contextualizados.

### **Aspectos metodológicos**

El presente estudio se enmarca en un modelo epistémico constructivista e interpretativo, reconociendo que el pensamiento histórico es una construcción activa y social del conocimiento, donde los estudiantes interpretan y dan sentido a los procesos históricos a través de sus interacciones y experiencias. El enfoque de investigación es mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión holística del fenómeno. La investigación es de tipo proyectiva, ya que busca no solo comprender una problemática existente sino también diseñar y proponer un modelo pedagógico innovador. El método de investigación se adscribe a un diseño de investigación-acción, lo que permitirá un ciclo iterativo de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del modelo propuesto en las instituciones educativas.

El diseño de investigación se desarrollará en fases. Inicialmente, se realizará una fase diagnóstica para identificar las limitaciones de las metodologías actuales y los niveles de pensamiento histórico de los estudiantes. Posteriormente, se procederá con la fase de diseño del modelo pedagógico, integrando los principios del aprendizaje experiencial y la gamificación, fundamentado en las teorías de Dewey, Kolb, Kapp, Kim y Werbach. Una vez diseñado, se implementará el modelo en las tres instituciones educativas, seguido de una fase de evaluación de su impacto en el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico, utilizando técnicas cualitativas como grupos focales y entrevistas, y cuantitativas como la aplicación de rúbricas y escalas de valoración.

## **II. Conclusiones**

La integración de la gamificación y el aprendizaje experiencial presenta un potencial significativo para superar las limitaciones de las metodologías tradicionales en la enseñanza del pensamiento histórico. Al conectar el patrimonio local con narrativas más amplias, este modelo no solo busca mejorar la comprensión de los procesos históricos, sino también fomentar un pensamiento contextual más profundo y un análisis crítico de las fuentes entre los estudiantes de Montería.

El desarrollo del pensamiento histórico, conceptualizado como un conjunto de habilidades cognitivas específicas, puede ser considerablemente potenciado a través de experiencias de aprendizaje más dinámicas y participativas. Al aplicar los principios de Seixas, Dewey, Kolb y Kapp, el modelo propuesto busca transformar la manera en que los estudiantes se relacionan con la historia, moviéndolos de una recepción pasiva a una construcción activa de narrativas históricas coherentes.

Este estudio no solo aborda una problemática educativa relevante en las instituciones de la comuna tres de Montería, sino que también ofrece un marco pedagógico innovador y adaptable. La propuesta de un modelo basado en la gamificación y el aprendizaje experiencial subraya la importancia de diseñar estrategias que

reconozcan el pensamiento histórico como un proceso social y culturalmente situado, directamente aplicable para mejorar la calidad educativa en la región.

### Referencias

- [1]. Abdala, P. E., Bernal, W. H., & Peláez, L. (2024). *Estado de implementación de la política pública para la promoción de la Calidad educativa en una institución rural de carácter oficial en el municipio de Montería (Córdoba), durante el periodo 2023*. <https://repositorio.unbosque.edu.co/items/6892469f-6252-48e9-b3e6-bd6ce31d531a>
- [2]. Adamoli, C. (2023). Educación, memoria y democracia: La producción de materiales educativos estatales a propósito de los 40 años de democracia. *Historia de la educación-anuario*, 24(2), 106-122.
- [3]. Álvarez, A. R. (2024). *Espacios de formación gamificados en alfabetización informacional en bibliotecas: Una propuesta didáctica desde la Universidad de Antioquia*.
- [4]. Borrás-Gené, O. (2015). *Fundamentos de gamificación* (Universidad Politécnica de Madrid). UPM.
- [5]. Borrás-Gené, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)* (Universidad Politécnica de Madrid). Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- [6]. Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- [7]. Cerri, L. F. (2022). Crossroads of history teaching and learning and political science in Latin America: The Residente Project. En *Social Studies Education in Latin America* (pp. 113-129). Routledge.
- [8]. Chávez-Preisler, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clio & Asociados*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130764>
- [9]. Dewey, J. (2022). *How we think*. DigiCat.
- [10]. Díaz, L. L. (2023). *Representaciones sociales sobre el Juvenicidio en actores del conflicto armado en Montería-Córdoba*.
- [11]. Espejo, A. (2022). *Informalidad laboral en América Latina: Propuesta metodológica para su identificación a nivel subnacional*. <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-cepal-11362-47726/Description>
- [12]. Fernández, F. del P. (2020). *Violencia y paz en el departamento de Córdoba, Colombia*.
- [13]. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books/Hachette Book Group.
- [14]. Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Grupo Planeta Spain.
- [15]. Gardner, H., & Asensio, M. T. M. N. M. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós Barcelona.
- [16]. Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- [17]. Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- [18]. Habermas, J. (1989). Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa (1982). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. <http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad2/habermas4.rtf>
- [19]. Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. <https://scholar.google.com/scholar?cluster=892868707444457419&hl=en&oi=scholar>
- [20]. Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación. *Guía para la comprensión holística de la ciencia*, 4, 411-834.
- [21]. Hurtado, J. (2020). La investigación como vivencia integral. *Revista Venezolana de Enfermería*, 7(2). [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_venf/article/view/23650](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_venf/article/view/23650)
- [22]. ICFES. (2020). *Guía de orientación Saber 11.º 2020-I*. 59.
- [23]. ICFES. (2024, noviembre 18). *Resultados examen Saber 11º—Pensamiento social e histórico*. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/saber-11/resultados-examen-saber-11/>
- [24]. Joya, H. G. (2021). *Desarrollo del pensamiento histórico a través del juego como estrategia pedagógica*.
- [25]. Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- [26]. Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. John Wiley & Sons.
- [27]. Kapp, K. M. (2016). Gamification designs for instruction. En *Instructional-Design Theories and Models, Volume IV* (pp. 351-384). Routledge.
- [28]. Kelsen, H. (2006). *¿Una nueva ciencia de la política?: Réplica a Eric Voegelin*. Katz editores.
- [29]. Kelsen, H. (2009). *El método y los conceptos fundamentales de la teoría pura del derecho*.
- [30]. Kolb, D. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. *Theories of group process*, 33-56.
- [31]. Lara, D. C. P., & Gómez, V. J. G. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- [32]. Ley 115 de 1994, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. *Constitución Política de Colombia*.
- [33]. Manieri, D. (2013). *Teoría da história: A gênese dos conceitos*. Editora Vozes Limitada.
- [34]. Márquez, J. W. (2022). Violencia sexual infantil en El Caribe colombiano: Departamentos de Córdoba y Sucre (2015). *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 14(3), 86-100.
- [35]. Martínez, L. A. (2024). *Pensamiento histórico en revoluciones industriales a través de la gamificación en educación*. <https://repositorio.autonoma.edu.co/items/fl6f71d1-4b84-4be2-8a50-13a7a3fd8201>
- [36]. Martínez-Hita, M. (2022). Propuesta educativa para el trabajo conjunto del pensamiento histórico y la gamificación. *Clio*, 48, 145-159.
- [37]. Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J., & Miralles-Martínez, P. (2021). The effects of a gamified project based on historical thinking on the academic performance of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00796-9>
- [38]. McCall, J. (2020). The historical problem space framework: Games as a historical medium. *Game Studies*, 20(3).
- [39]. Moncada Cerón, J. S. (2018). *La formación de competencias socioemocionales para la convivencia | Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-competencias-socioemocionales-para-la-convivencia>
- [40]. Montoya, J., & Flores, M. J. (2024). La contribución de Peter Seixas a la enseñanza de la historia en El Salvador. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 28, 1-20.
- [41]. Moreno, R. (2014). Las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. *Investigación en la escuela*, 0(82), 87-98.
- [42]. Nacke, L. E., & Deterding, S. (2017). The maturing of gamification research. En *Computers in Human Behavior* (Vol. 71, pp. 450-454). Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216308111>
- [43]. Noguera, J. A. (1996). La teoría crítica: De Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. *Papers: revista de sociologia*, 133-153.

- [44]. Nokes, J. D. (2022). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- [45]. OCDE. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfc0bf9c-en>
- [46]. Otero, C. A. O., Berrocal, L. A. C., & Sandoval, A. R. G. (2023). Condiciones socioeconómicas de la población restituida en Santa Paula, Montería-Colombia. *Maskana*, 14(2), 49-58.
- [47]. Pagés, J., & Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, 74(109), 29-66.
- [48]. Palacios, N., Corredor, D., & Díaz, J. S. (2022). *El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia*. Universidad de los Andes, Colombia.
- [49]. Pérez, S. P. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, 22, 1-17.
- [50]. Piaget, J., & Bustos, E. (2012). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo Veintiuno.
- [51]. Piaget, J., & Marfá, J., tr. (1995). *Seis estudios de psicología* /.
- [52]. Pinto, F. F. M. (2023). Las competencias científicas de los estudiantes de grado 11 de instituciones públicas de Montería. *Revista Ecosistema*, 1(1), 10-18.
- [53]. Pires, R. L., & de Amorim, S. R. M. (2021). História digital e o ofício do historiador: Modos de ser e fazer no repositório da revista Pour l'ère nouvelle. *Holos*, 8, 1-16.
- [54]. Plá, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. *Investigación en la enseñanza de la historia en América latina.-(Pública educación; 2)*, 13-38.
- [55]. Plá, S., & Pagés, J. (2015). *La investigación en la enseñanza de la historia en América*
- [56]. Pozo, J. I. (2017). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5). [https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista\\_Q/article/view/7824](https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7824)
- [57]. Rocha, M. (2023). Género y currículum. Acerca de la historia de la enseñanza y la enseñanza de la historia. *Revista colombiana de educación*, 87, 187-206.
- [58]. Rojas, M., López, M., Arbeláez, D., & Correa, L. (2017). Rendimiento académico en estudiantes de secundaria según asignaturas, estrato socioeconómico y su contacto con el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(3-4), 155-172.
- [59]. Romero, M. (1995). Transformación rural, violencia política y narcotráfico en Córdoba, 1953-1991. *Revista Controversia*, 167, 97-121.
- [60]. Roque, M. M. (2024). *La construcción de interpretaciones históricas en los estudiantes de la IEP "Jorge Basadre"-Ferreñafe*. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/13917>
- [61]. Rüsen, J. (1987). Historical narration: Foundation, types, reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- [62]. Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*.
- [63]. Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- [64]. Segovia, Á. S., & Rubio, J. C. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: Desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clío*, 44, 82-93.
- [65]. Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- [66]. Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*.
- [67]. Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.
- [68]. Serna, H., Díaz, A., Arias, J. D. B., Ramos, C. E. P., Myer, P. J. P., & Palacio, O. A. G. (2013). *Metodologías activas del aprendizaje*.
- [69]. Serrano, N. L., & Rodríguez, Y. T. (2024). Actions to Promote Historical Thinking in Pre-University Education Students. *Opuntia Brava*, 16, 295.
- [70]. Vergara, L. G. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 75(1), 1-19.
- [71]. Villalón, P. C., & Pagés, J. L. R. (2015). La relación entre la cuestión prejudicial y la cuestión de inconstitucionalidad. *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 19(50), 173-194.
- [72]. Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*.
- [73]. Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>
- [74]. Wong, L. (2021). *América Latina juega: Historia del videojuego latinoamericano*. Héroes de Papel.