

EXPERIMENTANDO LA HISTORIA: Propuesta del uso de TICs para el fomento del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia con estudiantes de grado octavo

Autor: Camilo José Rodríguez Cortés

Directores: Sabas Manuel Bustamante Fuentes

Germán Rolando Vargas Rodríguez

Tesis de maestría presentada como requisito para optar por el título de:

Maestro en Educación

Universidad Santo Tomas

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Colombia, Bogotá, diciembre de 2024

Agradecimientos

Nec deus intersit, nisi dignus vindice nodus

Este trabajo es la manifestación de un esfuerzo que universalmente es ejercido por todos los estudiantes del mundo pero que cobra especial importancia al volverse personal y convertirse en mi esfuerzo. No obstante, las noches de escritura y los días de campo no se podrían haber logrado sin la intervención de una plétora de personas que de una u otra manera me prestaron ayuda física, intelectual y emocional. Que este pequeño espacio sirva para expresar el infinito agradecimiento que siento por aquellos que desde la palabra lo reciben y aquellos que desde el silencio lo merecen también.

Agradecer en un primer momento, como es debido, a Dios quien consintió que las circunstancias se alinearan para permitirme emprender este ambicioso proyecto de aprendizaje. Seguidamente merecen mis padres mención especial: mi madre que incansablemente me empujo a superarme y aplicarme en el desarrollo de este trabajo; y a mi padre quien me animo durante la inscripción y generosamente me dio la oportunidad de continuar estudiando sin mayor preocupación que el saber mismo. Deseo seguir con mis amigos pasados y presentes quienes desde la distancia y la cercanía me han enviado sus mejores deseos, energías y bendiciones ya sea desde Pereira, Medellín, Bogotá, España, E.E.U.U. o la India.

Finalmente quiero expresar mis infinitas gracias a los colegas que me acompañaron este año en el Augusto Zuluaga Patiño, quienes he aprendido a considerar una familia con sus diferentes virtudes y particularidades. Esta última línea la quiero dirigir a los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomas, su vocación hacia la educación y el desarrollo de las personas es la lección más importante que me llevo y espero como docente reflejar un poco de la luz que nos regalaron durante estos dos años.

¡Muchas gracias para todos!

Tabla de Contenido

Introducción	6
CAPITULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
Lectura De Contexto.....	8
Antecedentes.....	10
Antecedentes Nacionales	10
Antecedentes Internacionales.....	14
Planteamiento Del Problema	17
Pregunta	21
Justificación	21
Objetivos.....	24
Objetivo Central	24
Objetivos específicos	24
Categorías	24
CAPITULO 2: MARCO REFERENCIAL.....	26
Preámbulo	26
Didáctica de la Historia y Pensamiento Crítico	27
Recursos didácticos.....	35
Proceso de enseñanza	38
Marco Legal.....	41
CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO.....	46
Preámbulo	46
El aporte de Ricoeur	48
La perspectiva de Gadamer	52
El Estudio De Caso.....	56
Encuesta.....	64
CAPITULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	67
Diseño y Fundamento de Instrumentos	67
Análisis y discusión de resultados	69
El Sí De Los Jóvenes.....	69
El Campo De Las Leyes	78
La Opinión De Los Profesores	88

Recomendaciones	101
Fundamentación De La Secuencia Didáctica	101
Secuencia Didáctica: La Europa Universal	106
Conclusiones	124
REFERENCIAS.....	127

Tabla de Ilustraciones

Gráfico 1. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 1	70
Gráfico 2. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 4	71
Gráfico 3. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 5	72
Gráfico 4. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 1	73
Gráfico 5. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 11	74
Gráfico 6. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 14	76
Gráfico 7. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 15	77
Gráfico 8. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 17	78
Gráfico 9. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 5	92
Gráfico 10. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 6	93
Gráfico 11. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 8	94
Gráfico 12. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 10	95
Gráfico 13. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 14	96
Gráfico 14. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 21	97
Gráfico 15. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 21	99

Resumen

La presente investigación explora la integración de los videojuegos como herramienta pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, específicamente en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño de Pereira. A través de un estudio de caso, se analizaron las percepciones de estudiantes y docentes sobre el uso de recursos digitales, así como el marco legal que respalda la innovación pedagógica en la enseñanza de la historia en Colombia. Como resultado, se propone una secuencia didáctica que incorpora el videojuego como mediador en la comprensión de procesos históricos complejos, específicamente el proceso de expansión europea. Esta propuesta considera tanto las limitaciones infraestructurales identificadas como las oportunidades que ofrece el contexto institucional actual.

Palabras clave: Pensamiento crítico, enseñanza de la historia, videojuegos, recursos digitales, TIC, secuencia didáctica, didáctica de la historia, pensamiento histórico, estudio de caso.

Abstract

This investigation explores the integration of videogames as pedagogic tools to promote critical thinking in the teaching of history, specifically in eighth grade students of the Augusto Zuluaga Patiño school in Pereira. Through the case study method, student, and teacher perceptions over the use of digital resources were analyzed, the same was done with the legal framework that supports pedagogic innovation in the teaching of history in Colombia. As a result, a didactic sequence is proposed, it incorporates the videogame as a medium in the understanding of complex historical processes, specifically the European expansion process. This work considers both infrastructure limitations and opportunities that are offered by the current institutional context.

Keywords: Critical thinking, teaching of history, videogames, digital resources, ITC, didactic sequence, history didactic, historical thinking, case study.

Introducción

La enseñanza de la historia enfrenta actualmente desafíos significativos en el contexto educativo colombiano. Entre estos, destaca la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes mientras se adaptan las prácticas pedagógicas a las realidades de una generación cada vez más inmersa en el mundo digital. Esta investigación surge como respuesta a esta confluencia de necesidades, proponiendo una aproximación innovadora y localizada que integra los videojuegos como herramientas pedagógicas para la enseñanza de la historia y el fomento del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva, se ha convertido en una competencia fundamental para la formación integral de ciudadanos en el siglo XXI. En el ámbito específico de la enseñanza de la historia, esta competencia adquiere especial relevancia al permitir a los estudiantes comprender no solo los eventos históricos en sí mismos, sino también las complejas relaciones causales y las diferentes perspectivas que caracterizan el estudio del pasado.

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño de la ciudad de Pereira, un contexto que refleja muchas de las realidades y desafíos que enfrenta la educación pública en Colombia. Con una población estudiantil diversa y recursos tecnológicos limitados pero existentes, esta institución proporciona un escenario ideal para explorar cómo las tecnologías digitales, específicamente los videojuegos, pueden enriquecer la enseñanza de la historia y promover el desarrollo del pensamiento crítico.

El marco teórico que sustenta esta investigación se construye sobre tres pilares fundamentales: la didáctica de la historia, el desarrollo del pensamiento crítico y la integración de recursos digitales en la educación. Esta base teórica se complementa con un análisis exhaustivo del marco legal colombiano, particularmente la Ley 1874 de 2017, que establece la enseñanza obligatoria de la historia y enfatiza la importancia del pensamiento crítico en la formación ciudadana.

Metodológicamente, este trabajo adopta un enfoque de estudio de caso, empleando principalmente métodos cualitativos para recolectar y analizar datos. A través de encuestas aplicadas tanto a estudiantes como a docentes, se exploran las percepciones, experiencias y actitudes hacia el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la historia. Esta información, junto con un análisis detallado del contexto institucional y normativo, fundamenta el desarrollo de una propuesta pedagógica centrada en el uso del videojuego Europa Universalis IV.

La relevancia de esta investigación se manifiesta en varios niveles. En el ámbito pedagógico, contribuye al desarrollo de estrategias didácticas que responden a las necesidades y características de los estudiantes contemporáneos. En el contexto institucional, proporciona una base fundamentada para la innovación pedagógica que considera tanto las limitaciones como las oportunidades existentes. A nivel nacional, se alinea con las políticas educativas que buscan fortalecer la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento crítico.

Los capítulos subsiguientes desarrollan en detalle estos elementos. El primer capítulo presenta el problema de investigación, contextualizado en la realidad educativa colombiana. El segundo capítulo establece el marco referencial, integrando perspectivas teóricas sobre didáctica, pensamiento crítico y tecnología educativa. El tercer capítulo describe la metodología empleada, mientras que el cuarto capítulo presenta y analiza los resultados obtenidos, culminando con una propuesta pedagógica concreta para la implementación de videojuegos en la enseñanza de la historia.

Esta investigación aspira a contribuir significativamente al campo de la didáctica de la historia, proporcionando evidencia y propuestas prácticas para la integración efectiva de recursos digitales en la enseñanza. Al mismo tiempo, busca establecer un precedente para futuras investigaciones que exploren la intersección entre tecnología, pedagogía y desarrollo del pensamiento crítico en la educación histórica.

CAPITULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Lectura De Contexto

La ciudad de Pereira es un municipio categoría I, capital de departamento de Risaralda. Fue fundada en 1863 durante el periodo denominado historiográficamente: Colonización Antioqueña, por lo que comparativamente es una ciudad joven y actualmente cuenta con cerca de 500.000 habitantes en su casco urbano y 700.000 habitantes en su área metropolitana que incorpora otros 2 municipios. Sobresale como una de las 15 ciudades más grandes del país y al sumar su área metropolitana es la séptima más poblada del país tras Cartagena.

La población de Pereira empleada formalmente se dedica a diferentes ocupaciones siendo la principal de estas el comercio y reparación de vehículos con un 22%, seguido de la industria manufacturera con el 15%, cifras que claramente demuestran su reconocido carácter industrial, mientras que el sector público, defensa, educación y atención de la salud emplea otro 11%. Es importante resaltar que el 10.4% de la población se encuentra desempleada, y aunque esta es una cifra 0.6% menor al promedio nacional se debe tener en cuenta que casi el 50% de la población está en la informalidad laboral.

En términos educativos la ciudad se encuentra en un entorno bastante optimo. Perera cuenta con una tasa de cobertura neta superior al 100% en 233 instituciones educativas de las cuales el 54% son oficiales. No obstante, existe un marcado abismo entre la calidad educativa ofrecida por estas instituciones y la ofertada por las privadas. Entre los 300 mejores colegios del país encontramos 5 instituciones de carácter privado de la ciudad mientras que el mejor colegio público de la ciudad, Nuestra Señora de Fátima, se ubica en el lugar 1126 seguido muy de lejos por el IE Técnico Superior en el puesto 1689 y la IE Alfonso Jaramillo Gutiérrez en el 1850. Respecto al rendimiento académico, existe una brecha significativa de 41.7 puntos entre instituciones oficiales y no oficiales en las pruebas Saber 11 (Observatorio a la Gestión Educativa, 2020).

Pereira muestra una base sólida en cuanto a su infraestructura material y humana: en cuanto a TICs: el 99.4% de las sedes educativas cuentan con internet, el 98.4% con electricidad y el 92.4% con computadores. Sin embargo, solo el 71.2% tiene un plan de gestión TIC implementado, lo que sugiere un espacio importante para desarrollar mejoras. Por otro lado, en cuanto al personal docente, el 54.1% cuenta con formación de posgrado, y el 82% tiene vinculación en propiedad, lo que sugiere que solo 4 de cada 5 profesores cuentan con estabilidad y un poco menos de la mitad cuenta con formación que lo vuelva idóneo para implementar innovaciones pedagógicas encaminadas hacia la mejora en la calidad educativa.

Entre los diferentes colegios oficiales encontramos a uno en particular: La Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño que fue fundada hace 50 años en la ciudad de Pereira. Se encuentra ubicada en la comuna Centro específicamente en el barrio Remigio Antonio Cañarte. Se destaca por ser un colegio pequeño con tan solo 2 grupos por grado en secundaria exceptuando sexto que cuenta con 3, teniendo un total de 13 aulas. El colegio cuenta con una población principalmente mestiza con una muy pequeña presencia afrocolombiana e indígena (1%), sin que hasta el momento estén matriculados estudiantes identificados como comunidad Rom.

Dentro de la normativa que encontramos en todos los colegios podemos destacar de este su proyecto educativo institucional. En el Augusto Zuluaga se desarrollan, naturalmente, algunas particularidades que lo distinguen de otras instituciones. La primera de estas es su énfasis en medio ambiente y salud que se encuentra concertado con el SENA. Debido a esto el bachillerato técnico cuenta con énfasis en monitoreo ambiental y promoción de la salud, lo que permite al estudiante graduarse no solamente como bachiller sino también como técnico en alguna de estas áreas al dedicar una hora adicional de la jornada a profundizar en ello. Esta práctica es llamada extensión y conlleva un horario más largo para los docentes de la media técnica.

Por otro lado, el colegio estructura sus diferentes contenidos curriculares alrededor de algo conocido como hilo conductor. Este elemento desarrolla de manera transversal un proyecto distinto por cada grado que busca acercar al joven a un conocimiento práctico de su propia realidad, ya sea el trabajo, la salud, el deporte, la alimentación etc. Al

inicio del año cada grado formula una pregunta a partir de una situación problema. Esta cuestión es respondida desde cada una de las áreas del conocimiento a lo largo del año escolar para culminar con una muestra pedagógica en octubre donde guiados por los maestros es deber de los alumnos demostrar los conocimientos y aprendizajes adquiridos alrededor del problema y pregunta planteados. Con lo anterior podemos observar que se requiere el alumno una capacidad de cuestionamiento, reflexión y autonomía.

El PEI, entonces demuestra un importante énfasis en la promoción del pensamiento crítico, específicamente al afirmar que: “Apropiar el que hacer pedagógico de la filosofía institucional, teniendo en cuenta al ser humano como ser social, libre, autónomo, responsable, autocrítico, crítico, activo y creativo desde una condición natural, social y espiritual.” Y decir que: “El estudiante debe habituarse a trabajar con términos que estimulen la reflexión, como predecir, formular hipótesis, sustentar, creer, y dar instrucciones en las que use expresiones que estimulen el pensamiento y que permitan establecer relaciones causa-efecto” (Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño, 2019) .Es entonces sustancial entrar a considerar si esta teoría se está reflejando en las practicas pedagógicas de la institución y sino a reforzar el proceso educativo de los jóvenes zuluaguistas.

Antecedentes

Antecedentes Nacionales

Al analizar la educación a nivel global podemos ver diferentes aristas por donde se encauzan los esfuerzos investigativos, pero viendo nuestro contexto con atención se vislumbra un primer indicio claro de nuestro tema de estudio: el pensamiento crítico. Alrededor de este concepto encontramos una serie de núcleos problémicos en torno a los cuales se han reunido las diferentes investigaciones, estos son: La lúdica como herramienta pedagógica, especialmente en Ciencias Sociales; el uso de videojuegos como promotores del pensamiento crítico; y la promoción del pensamiento crítico en el aula.

Comenzando con el primero encontramos que existen múltiples maneras de desarrollar la lúdica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante. Esta no es una teoría nueva, pero es una que se ha nutrido de los diferentes avances tecnológicos y culturales. Especialmente remarcable aquí como introducción, es la investigación de Herrera y Luna (2018) en la que los autores en sus conclusiones afirman que la mayoría de las problemáticas encontradas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales son debido a que las clases no son planeadas teniendo en cuenta el contexto e interés de los alumnos sino utilizando modelos tradicionales y universalizados que no eran adaptados a su diario vivir.

De manera similar los autores defienden que:

...hace la necesidad de plantear nuevas apuestas didácticas, en donde el estudiante se sienta cómodo, activo, reflexivo e interesado por el conocimiento. Estas apuestas didácticas deben estar afines a sus intereses y a su contexto, con ambientes de aprendizajes cambiantes, que cambie la monotonía y la rutina de las clases de Ciencias Sociales”. Se considera que el problema identificado por la autora esta extendido por la mayoría del país al tratarse de una consecuencia de una situación sistémica y generacional; y aunque ella propone una lúdica basada en medios más convencionales (mapas, imágenes y lecturas) consideramos que pueden medirse por TIC al ser esta una dimensión innegable de la vida moderna de los jóvenes. (p. 72)

Complementando este argumento está el trabajo realizado por Pineda (2021) en el que se aplicó la lúdica y el uso de TIC para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en básica primaria en el área de geometría. La autora argumenta en su proceso investigativo que caracterizó las practicas docentes tradicionales como “basados en la información, memorización y repetición” (p. 42), las cuales debido a su falta de recursos didácticos afectaban de manera negativa la concentración de los niños. Posteriormente a manera de acción se implementó la lúdica y las TIC de manera consecutiva lo que llevó al fortalecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje y la capacidad interpretación y análisis. Aquí la autoría trato sobre la concentración en el aula, un concepto sobre el que volveremos más adelante

La propuesta de Pineda apoya la anterior hipótesis que se planteó y aunque en esta ocasión no existe mediación, sino que se utilizan de manera separadas estas dos herramientas, refuerza la viabilidad de combinar el carácter informativo (saber) que se le dio a las TIC con el elemento práctico (hacer) que se ejecutó en la lúdica usando palillos y papel. Se considera dentro de este trabajo como una deducción directa que uniendo de manera holística estas dos herramientas se aumenta de manera exponencial sus beneficios en la clase.

Entrando en el segundo núcleo problemático se considera entonces adecuado comenzar con la investigación de Torres (2015), en la cual se estudia el papel del videojuego como artefacto cultural y su estudio para el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. Torres defiende que es posible crear videojuegos críticos y usarlos como herramienta para cuestionar el contexto actual en el que nos desarrollamos: "...medio para detonar reflexiones entre sus jugadores, ...sirve para iniciar conversaciones sobre los desajustes de nuestro sistema social. En este sentido nuestras críticas a la creciente tendencia de la gamificación o los videojuegos como una herramienta de transformación social pueden alimentar el debate para futuras reflexiones." (p. 197)

Aún más importante que sus conclusiones se considera es el videojuego diseñado por él a modo de ejemplo, titulado "Hasta el cuello". Hasta el cuello transporta los jugadores a tomar el papel de una joven afrocolombiana durante la inundación de su barrio la cual debe enfrentarse a las desigualdades sociales y falta de oportunidades para escalar casas y salvar su vida. Todo esto es posible experimentarlo a través de la "ludonarrativa" ya que agarrar dinero y libros literalmente impulsa verticalmente a la protagonista sin necesidad de que este simbolismo sea explicado concretamente, lo que permite un aprendizaje transversal y la reflexión tanto dentro como fuera del salón de clases. Consideramos entonces que, fundamentados en lo anterior, es viable la promoción del pensamiento crítico en la enseñanza a través de una lúdica mediada por TICs

Finalmente vemos en nuestro tercer núcleo las propuestas emanadas por Gómez (2020), En su investigación analiza el potencial de las fuentes cartográficas históricas y las narrativas digitales para desarrollar el pensamiento histórico en la educación básica

y media colombiana. El estudio se enmarca en la reciente Ley 1874 de 2017, que establece la enseñanza obligatoria de la historia y busca promover una comprensión crítica del pasado, alejándose de los métodos memorísticos tradicionales que preponderan en las aulas.

El trabajo propone un marco teórico que interrelaciona tres elementos fundamentales: el pensamiento crítico, el pensamiento histórico y la comprensión espaciotemporal. Argumenta el autor que estos componentes son interdependientes y esenciales para formar ciudadanos capaces de analizar críticamente su realidad social. Es entonces allí donde las fuentes cartográficas se presentan como herramientas pedagógicas privilegiadas para este propósito, pues permiten comprender la relación indisoluble entre espacio y tiempo mientras desarrollan habilidades de interpretación y análisis.

La investigación enfatiza la necesidad de transformar el rol del estudiante de receptor pasivo a constructor activo del conocimiento histórico. Para ello, propone utilizar narrativas digitales como medio de representación del aprendizaje, aunque advierte que estas deben ser un complemento y no un sustituto del trabajo presencial e investigativo. El estudio también destaca la importancia del trabajo interdisciplinario entre archivos, escuelas y otras instituciones culturales fomentando así una formación integral en el estudiante a la vez que desarrolla manejo de diferentes fuentes.

Sin embargo, la propuesta enfrenta en nuestra opinión limitaciones significativas. La desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos en Colombia se convierte en un primer problema cuando nos alejamos del ambiente exclusivo de la capital. La falta de ejemplos prácticos de implementación dentro del país u ofrecidos por el mismo trabajo demuestra ser un desafío importante. Además, la adaptación de fuentes históricas para diferentes niveles educativos y el balance entre contenido histórico y desarrollo del pensamiento crítico representan retos pedagógicos considerables tanto para los profesores más experimentados como los recién formados. A pesar de estas limitaciones, el trabajo ofrece una base teórica sólida para repensar la enseñanza de la historia en la era digital que será recogida dentro de nuestra investigación.

Recogemos entonces de estos antecedentes unos importantes elementos que consideramos centrales para el desarrollo teórico en nuestro trabajo y que serán

expandidos más adelante. Reconocimos que varios autores priorizan herramientas como las TICs, los recursos digitales y los videojuegos para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. También encontramos aquí que existen importantes falencias, que ya habíamos trazado, alrededor de la práctica docente, especialmente en las Ciencias Sociales. Falencias que se manifiestan en aproximaciones anticuadas que refuerzan habilidades distintas a las priorizadas por la normatividad vigente del ministerio de educación nacional. Finalmente, fue posible observar en este primer ejercicio que muchos trabajos han versado ya sobre el concepto de pensamiento crítico y su importancia dentro de la formación integral y las competencias propias de las Ciencias Sociales con las cuales está íntimamente relacionada.

Antecedentes Internacionales

Internacionalmente se ha realizado un esfuerzo similar al anterior y a partir de ese barrido se dividieron los hallazgos sobre nuestro tema de estudio en tres nuevos núcleos que confluyen en este trabajo: El primero de estos corresponde al uso de "edujuegos" o "videojuegos serios" para la incorporación de estos dentro del salón de clase que trataremos a continuación. De acuerdo con Egea-Vivancos y Arias-Ferrer (2021) este tipo de videojuegos tiene una particularidad y es que son construidos exclusivamente con el objetivo de enseñanza en mente y su diseño gira alrededor de proveer al alumno información precisa y fuentes adecuadas para la comprensión de un evento o periodo histórico específico. Por su misma razón de ser existe un criticismo marcado. Autores desde la ludología ven con desconfianza estas aproximaciones ya que en su afán de pedagogía pierden la esencia misma de los juegos al no interesar o entretener a los jóvenes invalidando su existencia. Un juego debe, por naturaleza misma, ser divertido afirman los autores.

Una segunda aproximación nuclear ha versado sobre la formación y educación del profesorado de Ciencias Sociales en la incorporación de contenido multimedia e interactivo dentro de su labor didáctica. Aunque esto es un tema que interesa a todo el mundo, especialmente cuando tomamos en cuenta el relevo generacional de los

primeros nativos digitales, se ha avanzado al respecto principalmente en Inglaterra y España. Podemos ver que ha sucedido un viraje en la opinión de los maestros, con las nuevas generaciones privilegiando herramientas y recursos como películas, comics y videojuegos que actúan al son de mediaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje en las Ciencias Sociales. Miralles-Martínez, Gómez-Carrasco, Arias-González, y Fontal-Merillas (2019). Nos describen como, en una situación similar a la colombiana, las generaciones anteriores se mantienen reticentes a utilizar las TIC y otros recursos menos convencionales dentro de sus clases de Ciencias Sociales ya que consideran que esto no aporta al proceso mismo.

Finalmente encontramos también lo que nos concierne de manera más inmediata y es el estudio que se ha realizado del concepto de aprendizaje transversal en el juego de los alumnos. Este concepto es esposado por Anderson (2019) quien en su trabajo se ha enfocado en diseccionar el videojuego “Valiant Hearts” y señalar como este mediante diferentes elementos, narrativas y mecánicas enseña de manera pasiva información relevante sobre coyunturas históricas, historias personales y periodos. Todo lo anterior sin que esta sea su razón de ser y comprometiendo fuertemente la atención del alumno/jugador al ser su objetivo central el entretenimiento. Permitiendo así, conservar la concentración del alumnado y educar incluso fuera del aula. El aporte de Anderson es especialmente útil dentro del campo que nos interesa, para argumentar a favor del papel de los juegos comerciales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia.

En este mismo campo encontramos la aplicación práctica a estos estudios teóricos. Diferentes maestros han abordado la implementación efectiva de los videojuegos como elemento central conductor de sus clases, permitiendo que estos aborden la antigua Grecia, Egipto, la Europa medieval y renacentista e incluso la historia global mediante un plan de clase que privilegia el tiempo del estudiante jugando autónomamente complementado con intervenciones puntuales del profesor para aterrizar lo que se aprendió transversalmente y con discusiones enfocadas en el socioconstructivismo que permite a los diferentes alumnos compartir sus logros y aprendizajes para convertir esto en una enseñanza concreta y significativa.

Esta fue la ruta seguida por Irigaray y Luna (2014). Quienes haciendo uso de diferentes videojuegos se propusieron a: “Promover el análisis crítico de los diferentes procesos históricos y romper con la concepción lineal de las formas tradicionales de la enseñanza de la Historia” (p. 420) y:

Explicar y dar causas de su acción en la resolución de problemas a través de la construcción de una narrativa histórica propia (contrafactualidad) en donde logre manifestar el conocimiento implícito y el conocimiento metacognitivo, acudiendo a una posición reflexiva y crítica (p. 421)

Creando un plan comprensivo de clase alrededor de los videojuegos “Age of Empires III” y “Europa Universalis 3” lograron estos objetivos y acercaron al estudiante a su propia construcción del conocimiento y la familiaridad con las TIC.

Este es un resultado extremadamente prometedor y que guía a grandes rasgos la labor que se propondrá en este trabajo donde se argumenta precisamente que la experimentación llevada por el alumno en la construcción de su narrativa histórica propia es la piedra angular que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico. Los estudios que hemos recorrido han demostrado las limitaciones de los recursos tradicionales incluidos allí los "edujuegos" diseñados específicamente para la enseñanza. En contraste, se evidencia el potencial del aprendizaje transversal, con todo lo que aquel concepto conlleva, en videojuegos comerciales y no solamente en recursos digitales convencionales.

Es allá, donde el conocimiento histórico se adquiere de manera orgánica mientras se mantiene el interés del estudiante. La experiencia práctica documentada por Irigaray y Luna demuestra cómo este enfoque permite a los estudiantes construir narrativas históricas propias y desarrollar precisamente el pensamiento crítico a través de la experimentación directa con procesos históricos simulados, lo que podría ser considerado lúdica. Esta aproximación se alinea con las tendencias emergentes en la formación docente, donde las nuevas generaciones de educadores reconocen el valor de incorporar herramientas multimedia e interactivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Planteamiento Del Problema

El sistema educativo colombiano fue reformado hace menos de 30 años con la Ley general de Educación. A pesar de los nuevos lineamientos ofrecidos en ella, hay todavía algunos aspectos que continúan rezagados, aspectos centrales para la construcción de nación y el desarrollo de las instituciones democráticas. Autores como Madrid (2020) han observado cómo se está promoviendo el pensamiento crítico a nivel nacional, y a la hora de evaluarlo reconocen que, aunque existen avances en la consciencia de este concepto como un elemento central del currículo se ha simplificado su valor a la mera producción “crítica” de textos escritos enmarcados en un ámbito estrictamente escolar en el que solamente se busca comprender información y producir textos escritos. Siendo lo anterior de nula utilidad para el alumno por fuera de las aulas en su diario vivir.

El problema se ejemplifica cuando se pretende precisamente reducir el pensamiento crítico a una sola asignatura:

Lo que el país teórico asevera en cuanto al progreso alcanzado en el desarrollo del pensamiento crítico, no es más que un resultado momentáneo, pasajero y, por tanto, no garantiza un óptimo desarrollo de tal capacidad intelectual, menos aún si se pretende lograrlo desde el área de Ciencias Sociales de manera aislada (p. 169).

Introduciendo así Madrid el segundo rezago que se tratara en este trabajo y que se enmarca en la labor docente particular del autor.

Las Ciencias Sociales por su carácter plural y transversal requieren de un tiempo prudencial y la depuración adecuada de temas y competencias, también hacen a menudo uso de habilidades y conceptos tanto del área de humanidades como de matemáticas. Por esta característica, los problemas detectados en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias sociales se vean agravados por falencias externas en esas áreas. Aldana (2018) nos los ejemplifica diciendo que: “...dificultades que presentan como la falta de atención o la poca concentración, dificultad para

comprender diversidad de textos de las Ciencias Sociales e historia, ..., bajo nivel de lectura, de producción textual y oral..." (p.2).

A esta situación agravante debemos sumar otro factor que nos relaciona el autor, vemos en la siguiente cita que:

37 temas para las 40 semanas lectivas, teniendo en cuenta el plan de estudios del plantel Educativo, temas que se consideran fundamentales para entender nuestro presente. Esta distribución induce a ... que se utilicen métodos expositivos, dando como resultado el desarrollo de un modo de trabajo en los estudiantes no adecuado para la construcción de saberes significativos" (p. 47).

Estamos entonces frente a un entendimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales que se basa en la educación bancaria y que se presenta incluso en el contexto del investigador donde para el año 2025 se aprobó una hora adicional de intensidad semanal con el fin de abordar todas las competencias propuestas por el plan de estudios.

Podemos concluir entonces que la correcta enseñanza de las Ciencias Sociales debe ir de la mano con un aprendizaje significativo permeado de pensamiento crítico que le permita al estudiante profundizar en niveles de dominio cognitivo más altos y aplicar los aprendizajes en su contexto. Como se puede inferir, esta problemática escapa de los contextos individuales de los docentes y los estudiantes, encontrándose generalizada a nivel nacional. Por esta razón es entonces necesario adaptar los recursos precisos en un proceso de enseñanza aprendizaje atractivo para el estudiante que permita cimentar habilidades de pensamiento crítico a la vez que se aprende significativamente el área de Ciencias Sociales.

Dentro de esta área de las Ciencias Sociales encontramos precisamente a la historia y su enseñanza. Es importante aclarar que en este trabajo se usaran de forma liberal los términos historia y Ciencias Sociales entendiendo la primera como un componente de la segunda. Esta disciplina, aunque siempre tomada como un emblema de su área ha encontrado una importancia recientemente incrementada en los últimos años con legislación que establece la obligatoriedad de la historia patria en las aulas. Aunque

esa legislación aún no ha sido aterrizada por completo podemos ver un aspecto positivo y es que en el contexto de esta ley encontramos a su vez la discusión alrededor de tres grandes campos (Hejeile, 2022): La historia reciente, la historia regional y la didáctica y los recursos didácticos para la enseñanza de la historia.

Este último concepto nos interesa para el trabajo que proponemos y es importante entonces que lo abordemos de manera debida. Cuando se habla de recursos es importante recoger la definición de Alberola-Mulet et al, en la que se especifica que esto es material diseñado para transmitir contenido, mediar experiencias de aprendizaje, provocar encuentros, desarrollar habilidades y evaluar. A nivel nacional es posible inferir con lo que hemos visto que muchos profesores comparten las actitudes de sus pares internacionales de España e Inglaterra y aun dependen exclusivamente de recursos tradicionales en el aula. Estos no son nocivos per se, pero si carecen de las importantes bondades de los recursos didácticos digitales y no encuentran el mejor público en las nuevas generaciones que con su cambiante estilo de aprendizaje necesitan de adaptaciones acordes al espíritu del tiempo.

Específicamente estos nuevos recursos son los que requieren uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para su acceso. Son reconocidos por muchos autores debido su relevancia en motivar los estudiantes durante los procesos de enseñanza aprendizaje y en ayudarles en su acoplamiento a la sociedad de la información en la cual vivimos, influyendo de manera positiva en su alfabetización digital. Concluimos entonces como un punto central que el ignorar estos recursos afecta de manera negativa el proceso del estudiante y su relacionamiento con las tecnologías.

Hemos discurrido de manera amplia alrededor de varias aristas: enseñanza de las Ciencias Sociales, pensamiento crítico, recursos digitales, pero es central que podamos especificar cual es el problema al que nos referimos: Al aterrizar el problema sobre el que hemos tratado dentro de nuestro contexto, la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño, encontramos que existe un importante y evidenciable déficit en materia de comprensión lectora y pensamiento crítico. Esta falencia se puede atestiguar desde las medidas que se han implementado para resolverla. A partir del presente año se ha

comenzado a asignar un plan lector desde cada una de las áreas del conocimiento con el fin de promover la comprensión lectora de los estudiantes, no obstante, el plan no cuenta con lineamientos claros ni metas definidas. De manera similar desde Ciencias Sociales se planificó y ejecutó en el año una unidad conocida como el “Oficio del Historiador” que buscaba mediante el cumplimiento de los estándares básicos de competencias acercar a los estudiantes a la crítica de fuentes primarias como un incentivo para fortalecer sus habilidades y fomentar el pensamiento crítico, histórico y ético.

Desde sus campos, los diferentes docentes de la institución han plasmado tanto en el consejo académico como en las actas de las reuniones de área que esta problemática se ha visto encrudecida en los últimos años, principalmente debido a las situaciones disruptivas causadas por la adopción de la educación virtual durante la pandemia del COVID19 donde la integración súbita, forzosa y mal administrada de los recursos digitales generó importantes falencias en las diversas áreas y una reticencia ante el uso de ellos. Esta situación ha llevado a que la I.E. baje en resultados de pruebas Saber ICFES, tendencia que se busca revertir significativamente a partir del año presente con proyectos dirigidos desde rectoría y enfocados en la comprensión lectora de la media técnica.

Así pues, identificamos nuestro problema como **la falta de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes**. Un problema que, aunque multifacético y multicausal, puede ser oportunidad de mejora desde el contexto local. Es entonces pertinente aprovechar en este caso una nueva resignificación de los recursos mediados por TICs como una manera de invertir el daño causado por la coyuntura para transformarlo en una ventaja a ser aprovechada por el alumnado y los docentes con el fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y fomentar un mayor autocontrol y responsabilidad con el manejo de redes y recursos TICs al que tienen acceso los estudiantes.

Finalmente, como se ha mencionado con anterioridad al inicio de este trabajo debemos entonces considerar el tipo de población que atiende la I.E. Augusto Zuluaga Patiño. Dentro de las clases contamos con jóvenes de distintos estratos económicos y que

habitan en diferentes partes de la ciudad. Algunos de ellos no cuentan con servicio de datos en su celular ni acceso a la red wifi de la institución, por otra parte, un reducido grupo afirma no contar con ordenador en su vivienda. La anterior situación presenta entonces desafíos a considerar para cualquier actividad que conlleve trabajo en casa autónomo por parte de los estudiantes, pero a la misma vez es oportunidad para enfatizar aún más en la necesidad de animar el desarrollo de competencias básicas digitales entre los alumnos.

Pregunta

Tras considerar los últimos avances en investigación educativa y el contexto nacional y local con sus diversas problemáticas podemos visualizar entonces una pregunta muy clara:

¿De qué manera el uso de TICs en la enseñanza de la historia puede fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de grado octavo?"

Entremos entonces a considerar el porqué de esa pregunta

Justificación

La pregunta que nos proponemos responder en este trabajo es entonces pertinente debido a que pueden identificarse a nivel nacional problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales como hemos mencionado con anterioridad. Estas son especialmente graves cuando se pone la lupa sobre la historia y la falta de desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia histórica del alumno. Distintos autores han caracterizado esta problemática como un problema sistémico y de larga duración que deriva tanto del modelo pedagógico monolítico que aún es utilizado por muchos docentes como de la falta de recursos didácticos en el aula, ambos síntomas pueden ser observados en el exagerado valor que se le sigue dando a la memorización y están presentes, naturalmente, dentro del contexto local.

Este trabajo y su correspondiente pregunta cobran relevancia ya que busca realizar un aporte dual al campo: En primer lugar, está encaminado hacia mejorar el proceso de

enseñanza aprendizaje a nivel local de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño con un énfasis en el pensamiento crítico que puede a su vez ser reforzado transversalmente desde otras áreas e influye de manera permanente e integral en los diferentes procesos del alumnado. Observamos que a nivel local el colegio se encuentra rezagado a nivel de pruebas Saber, estando 8 puntos en lectura crítica, 6 puntos en sociales y ciudadanas detrás de las instituciones privadas como el colegio Pino Verde. Es imperativo que logremos una mejora en este aspecto con el fin de acortar la distancia de 56 puntos cumulativos que lideran ese tipo de instituciones privadas.

En segundo lugar, la investigación aporta al campo al enfocarse específicamente en desarrollar esta particular competencia desde el área de Ciencias Sociales mediante la lúdica mediada por TIC, una avenida que, aunque ha sido explorada con anterioridad, debido a la fuerza de las circunstancias, sigue manteniendo su carácter innovador con la reciente acuñación de conceptos como “metaverso” o realidad aumentada que empujan el límite de lo digital dentro del aula. De esta manera le estaremos dando un mejor uso a los recursos públicos invertidos en la infraestructura tecnológica con la que cuenta el colegio.

La investigación y las acciones por desarrollar en esta tesis son novedosas ya que en el contexto inmediato y local no encontramos precedentes que busquen desarrollar esta competencia específica en el grado octavo mediante las herramientas didácticas seleccionadas. La selección del grado octavo surgió tanto por el acceso inmediato con el que cuenta el investigador, así como de la necesidad de tratar complejos procesos históricos que son introducidos en el nivel de octavo y noveno de acuerdo con los estándares básicos de competencias y se pueden beneficiar especialmente de este tipo de aproximaciones. Igualmente se enfoca el trabajo en temas que cobran cada más relevancia a nivel nacional e internacional como lo son: TIC, lúdica, pensamiento crítico y las adaptaciones necesarias para ofrecer un proceso de enseñanza aprendizaje apropiado a las nuevas generaciones de nativos digitales con sus respectivos desafíos y condiciones.

El proyecto rescata apoyo a su vez de las políticas públicas que se han desarrollado a nivel nacional e internacional. En el contexto del país vemos que la Ley 1874 de 2017

restableció la enseñanza obligatoria de la historia nacional y enfatizó esta asignatura en el área de Ciencias Sociales. La institución desde el área de Ciencias Sociales se encuentra avanzando en la implementación correcta de los lineamientos emanados de la mencionada ley, por lo que el proyecto armoniza el quehacer institucional con la legislación nacional. Por su parte el Ministerio de Educación Nacional mediante los Estándares Básicos De Competencias En Ciencias Sociales Y Ciencias naturales busca: “contribuir a la formación del pensamiento científico y del pensamiento crítico en los y las estudiantes colombianos” (p. 112). En una línea similar los Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales incluyen el asumir posiciones críticas frente a eventos históricos.

En materia internacional y curricular vemos una fuerte disonancia cognitiva entre lo que los profesores colombianos reportan y lo que los resultados de pruebas internacional aportan. De acuerdo con una encuesta realizada por la OECD el 98% de los profesores colombianos reportan ser capaces de promover el pensamiento crítico en sus estudiantes y el 88% reporta dejar tareas que siempre promueven el pensamiento crítico. Sin embargo, en las pruebas Pisa administradas por la misma organización se aprecia que Colombia suele ocupar los últimos lugares de forma histórica, ubicándose en promedio en el puesto 58 de los 81 países a los que se le administra (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2022), muy por debajo del promedio. Este trabajo busca otorgar herramientas en el nivel local para contribuir a convertir en realidad las percepciones de los profesores colombianos.

Continuando en esta línea y recogiendo los objetivos de desarrollo sostenible delineados por las Naciones Unidas puede observarse que existe un consenso alrededor de la importancia del pensamiento crítico en el empoderamiento de las comunidades. El gobierno de Tayikistán recibió hasta hace poco propuestas encaminadas a “Fortalecer las habilidades de pensamiento crítico en los jóvenes” (Organización de las Naciones Unidas, 2023). Desarrollar esta pregunta y proyecto nos encamina hacia la dirección que la comunidad internacional busca. Adicionalmente hay un consenso a nivel internacional que la sostenibilidad, especialmente enfocada en el cambio climático requiere del desarrollo de pensamiento crítico entre los ciudadanos

por lo que un colegio ambiental debe por su naturaleza desarrollar este tipo de pensamiento.

Finalmente se considera importante incluir en este apartado el interés personal del investigador quien considera que fue precisamente esa mediación lúdica en su juventud la que le facilitó el diseño su plan de vida de manera crítica y con las habilidades e intereses adquiridos allí fue ingreso en la carrera de historia, se pudo convertir posteriormente en docente y busca abrir para muchos jóvenes escenarios similares. Continuaremos ahora con los objetivos de este trabajo.

Objetivos

Objetivo Central

Interpretar la relación entre la enseñanza de la historia mediada por estrategias didácticas basadas en TIC y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado octavo, con énfasis en procesos de comprensión e interacción con contextos históricos.

Objetivos específicos

- Interpretar la relevancia del uso de los recursos lúdicos mediados por TIC para la promoción del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia
- Caracterizar las prácticas didácticas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza de la Historia que aportan a la promoción del pensamiento crítico
- Diseñar una estrategia didáctica mediada por TIC para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Augusto Zuluaga

Categorías

Las categorías propuestas en este trabajo emergen del análisis del problema de investigación y el contexto educativo institucional, constituyendo los ejes fundamentales

que articulan nuestra propuesta. El pensamiento crítico se establece como la competencia central a desarrollar, particularmente en el contexto de la enseñanza de la historia, mientras que los recursos didácticos digitales, específicamente el videojuego, representan la innovación metodológica que actúa como catalizador para este desarrollo. El proceso de enseñanza constituye el marco metodológico donde estas herramientas y objetivos se integran de manera sistemática, considerando tanto los desafíos como las oportunidades identificadas en el contexto institucional. La enseñanza de la historia provee el campo específico donde esta integración adquiere sentido y propósito, permitiendo explorar cómo las nuevas aproximaciones didácticas pueden transformar la comprensión y análisis de procesos históricos complejos. Estas categorías serán desarrolladas en profundidad a continuación donde se establecerá su fundamentación teórica y sus interrelaciones en el contexto específico de nuestra propuesta de secuencia didáctica.

CAPITULO 2: MARCO REFERENCIAL

Preámbulo

En un mundo cada vez más influenciado por la tecnología y la información, la necesidad de cultivar el pensamiento crítico entre los estudiantes se presenta como una prioridad ineludible para todas las naciones y sus ciudadanos. En este trabajo, se reconoce la importancia fundamental de fomentar habilidades cognitivas que permitan a los individuos no solo asimilar conocimientos, sino también analizar, cuestionar y sintetizar información de manera reflexiva. El pensamiento crítico se erige como la brújula indispensable para navegar en la abrumadora cantidad de datos a la que se enfrentan los jóvenes en la era digital.

En este contexto, surge una herramienta educativa innovadora que no solo se alinea con la necesidad de fomentar el pensamiento crítico, sino que también redefine la manera en que abordamos la enseñanza de la historia: los videojuegos o juegos de video.

Con el advenimiento del siglo XXI, la educación se encuentra inmersa en una era de transformación digital, donde las fronteras entre la tecnología y la pedagogía se desdibujan con rapidez. En este contexto algunos ven amenazas por parte de elementos como la IA, mientras que otros vemos ventajas en medios como los videojuegos. Estos han emergido como una herramienta educativa vanguardista que no solo capta la atención de los estudiantes de acuerdo con diversos autores, sino que redefine la forma en que abordamos la enseñanza de áreas fundamentales del conocimiento, entre ellas, las Ciencias Sociales y por extensión la historia.

Los videojuegos, caracterizados por su naturaleza interactiva y su capacidad para sumergir a los jugadores en mundos virtualmente recreados, ofrecen una experiencia educativa única y estimulante. Al fusionar elementos narrativos, visuales y auditivos, estos juegos transportan a los estudiantes a períodos históricos remotos, permitiéndoles no solo aprender sobre los eventos pasados, sino vivirlos de manera activa. La inmersión en contextos históricos auténticos facilita una comprensión más

profunda y duradera de los sucesos, al tiempo que despierta un interés innato por el estudio de la historia.

En este capítulo exploraremos las diversas categorías que serán adoptadas dentro del presente trabajo. No obstante, se decidió comenzar con este breve preámbulo con el fin de ser claros frente a la función que los videojuegos pueden ejercer como recursos digitales lúdicos mediados por TICs dentro de la promoción del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia.

Didáctica de la Historia y Pensamiento Crítico

Definir la historia es un ejercicio sencillo ya que universalmente la comprendemos como aquella disciplina académica que se encarga de la investigación, interpretación y documentación del pasado humano. Dentro del aula se han generado avances alrededor de como esta debe enseñarse y las diferentes estrategias y métodos apoyados en la didáctica que permiten incorporarla en un proceso de enseñanza aprendizaje. Por desgracia encontramos que el avance en este campo no llega directamente a las aulas y los profesores no cuentan con información reciente de los avances. Esto se ejemplifica por Prats (2001) quien nos recuerda que

La inexistencia de un órgano de divulgación que llegue a la inmensa mayoría de los profesionales de la enseñanza de la Historia... hace que quienes se dedican a la investigación en didáctica de la historia deban utilizar lugares de publicación que, por lo general, no llegan a los circuitos habituales de difusión, de tal modo que el profesorado los conoce de forma limitada (p. 10)

Lo anterior ha perpetuado los modelos tradicionales y memorísticos que hemos discutido con anterioridad mientras que desincentivada la adopción de enfoques revolucionarios que permitan a los estudiantes acercarse de manera íntima con el material. La didáctica de la historia se ha anclado en desarrollar una historia del progreso que cronológicamente avanza hasta los logros de la sociedad moderna. No obstante, reconocemos que, sin una interacción directa del estudiante con el contenido, este último no entenderá su utilidad y sufrirá en sobremanera su proceso de enseñanza

aprendizaje. Esta manipulación o experimentación solo se da si se contextualiza el contenido a las necesidades y capacidades del alumnado, junto con componente didáctico óptimo. En otras palabras: Se debe pasar de lo general y básico como el tiempo hacia lo complejo y específico como la realidad social de un periodo.

En la actualidad la historia juega un papel central en las sociedades modernas. Ella además de enseñarnos lecciones que construyen sobre la memoria histórica se convierte en justificadora de las distintas políticas, culturas y convenciones sociales. De la mano de ciudadanos más capacitados para participar en sociedad la historia tiene muchos otros usos que merecen su reflexión y papel en la educación:

Solamente podemos comprender el presente con un entendimiento claro de los antecedentes que devinieron en él. Aunque existen otras ciencias que pueden tomar la misma importancia o papel esta es particular en su capacidad transversal que la dota de una mayor riqueza y capacidad. No estamos analizando el pasado mismo sino sus representaciones, formas y contexto. De la mano de estas funciones Prats (2001) esboza algunas habilidades que puede alcanzar el alumnado con su enseñanza:

- Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales
- Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos
- Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas
- Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades
- Explica la complejidad de los problemas sociales
- Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc. (p. 9)

Ahora retornando sobre un punto que habíamos mencionado con anterioridad, este corresponde a un campo que ha sido constantemente discriminado de la historia misma y son las Competencias ciudadanas. La adecuada enseñanza de la historia nos ofrece el entramado óptimo para entender los problemas sociales y así poder utilizar y analizar de manera crítica toda la información que nos rodea con el fin de poder participar de forma asertiva en las discusiones y tomas de decisiones que afectan nuestras comunidades.

Esta disciplina nos ayuda también con la conciencia de los orígenes que es fundamental para que, en la edad adulta, los individuos puedan compartir valores, costumbres e ideas. Sin embargo, este aspecto es susceptible de ser manipulado desde perspectivas nacionalistas exageradas. Nuestra visión educativa debe evitar la exclusión y el sectarismo; por el contrario, la identidad propia adquiere una dimensión positiva cuando fomenta una mejor comprensión de lo diferente. Esto implica promover valores de tolerancia y apreciación de la diversidad. Así, la educación se convierte en un puente hacia la comprensión intercultural, en lugar de una barrera que refuerza prejuicios y divisiones.

Es crucial guiar a los estudiantes en la comprensión de sus raíces culturales y de la herencia común, aspecto estrechamente vinculado con la conciencia de los orígenes. En una sociedad tan culturalmente diversa como la actual, resulta inadecuado imponer una cultura estándar o uniforme a nivel global. No obstante, es innegable que compartimos una parte significativa de cultura común. El desafío radica en situar esta "herencia" en su contexto apropiado, reconociendo tanto las particularidades como los elementos compartidos.

Asimismo, la Historia debe fungir como herramienta para fomentar el conocimiento y la comprensión de otros países y culturas contemporáneas. Su objetivo fundamental es cultivar la valoración de la alteridad. En naciones que han experimentado aislamiento por razones históricas y políticas, como las nuestras, es imperativo contrarrestar este legado promoviendo la comprensión hacia sociedades vecinas o lejanas. Este enfoque no solo enriquece la perspectiva de los estudiantes, sino que también los prepara para ser ciudadanos globales en un mundo cada vez más interconectado.

La Historia, como disciplina, contribuye significativamente al desarrollo de las facultades mentales a través de un estudio metódico y riguroso. Basada en la investigación sistemática, fomenta la formación de ideas sobre los hechos humanos, permitiendo la elaboración de opiniones y análisis más precisos y racionales. Este proceso constituye un ejercicio intelectual de gran valor, que agudiza el pensamiento crítico y la capacidad de interpretación.

Además, la historia introduce a los estudiantes en el dominio de una metodología rigurosa, propia de los historiadores profesionales. Las habilidades necesarias para reconstruir el pasado resultan sumamente útiles en la formación integral del alumno. El método histórico, aplicable en el ámbito didáctico mediante simulaciones, proporciona un entrenamiento invaluable en capacidades como el análisis, la inferencia y la formulación de hipótesis. Estas competencias, lejos de limitarse al estudio histórico, son transferibles a diversos campos del conocimiento y situaciones de la vida cotidiana.

La implementación de estas metodologías en el aula no solo enriquece la comprensión de los eventos pasados, sino que también equipa a los estudiantes con herramientas analíticas esenciales para abordar los desafíos del presente y del futuro. Así, el estudio de la Historia trasciende la mera acumulación de datos, convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y el pensamiento crítico.

La historia enriquece significativamente otras áreas del currículum gracias a su vasto alcance. Al organizar "todo" el pasado, su estudio fortalece diversas ramas del conocimiento. Es fundamental para la comprensión de la literatura, la filosofía, el progreso científico y las artes como la música. Muchas disciplinas, de hecho, son incomprensibles sin un conocimiento básico de la Historia general y de su propia evolución histórica. Esta interconexión no solo amplía la perspectiva de los estudiantes, sino que también fomenta un entendimiento más profundo y contextualizado de los diversos campos del saber humano.

Veamos entonces de manera general los principales objetivos de la enseñanza de la Historia que identifican algunos autores como Prats (2001):

- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
- Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
- Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado

- Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido (p. 11)

Ahora para alcanzar estos objetivos es necesario que sigamos dentro de esta enseñanza una cuidadosa secuencia. Para comprender un acontecimiento histórico, la información es el punto de partida, no el fin. La Historia va más allá de memorizar nombres, fechas y eventos. Se requiere una "comprensión" que permita explicar por qué los sucesos ocurrieron de cierta manera. Por ejemplo, saber la fecha de la invasión musulmana a la Península Ibérica demuestra memoria, pero no explica los cambios que la propiciaron. Sin embargo, la información es la base para esta comprensión.

El objetivo primordial es la "comprensión" para lograr la explicación. Se necesita un marco de referencia donde los acontecimientos cobren sentido. Un elemento clave es la caracterización de las distintas formaciones sociales, contexto necesario para evitar anacronismos o visiones parciales. Al abordar temas específicos, como la historia local, existe el riesgo de perder la referencia del periodo general y el contexto social más amplio. Por eso, es crucial enfatizar la contextualización, otorgando un valor general a elementos concretos. Esto permite una comprensión más profunda y conectada de los eventos históricos, situándolos en su adecuado marco temporal y social.

La comprensión histórica requiere considerar las creencias de los protagonistas, sean agentes activos o sujetos pasivos de los hechos. El siguiente paso crucial es la explicación, que implica identificar las causas de los acontecimientos y sus consecuencias. Este aspecto es fundamental en la Historia, disciplina que se enfoca más en la significación de los hechos que en los hechos por sí mismos. Así, la Historia trasciende la mera narración, buscando desentrañar los motivos subyacentes y los impactos duraderos de los eventos, lo que permite una interpretación más profunda y contextualizada del pasado.

Ahora toda esa secuencia puede a su vez ser desarrollada a través de la lúdica mediada por TICs utilizando el videojuego como herramienta principal. La enseñanza de la historia a través de videojuegos va más allá de la simple transmisión de datos. Al brindar a los estudiantes la capacidad de tomar decisiones en tiempo real, enfrentar desafíos contextualmente relevantes y explorar entornos tridimensionales precisamente

recreados, estos juegos ofrecen un enfoque pedagógico sin precedentes. La interacción directa con los eventos históricos no solo refuerza el conocimiento que ya fue adquirido como base, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas, como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones informada.

La naturaleza multisensorial de los videojuegos se convierte en un vehículo poderoso para la enseñanza, estimulando no solo la memoria visual, sino también la auditiva y táctil. La combinación de elementos visuales atractivos, narrativas cautivadoras y bandas sonoras envolventes crea una experiencia educativa completa que va más allá de las tradicionales clases magistrales sin demeritar en esta aproximación la importancia de estas. Este enfoque no solo es atractivo para los estudiantes, sino que también responde a la diversidad de estilos de aprendizaje o capacidades cognitivas como se discutió al inicio de esta sección, proporcionando un terreno fértil para el florecimiento de habilidades.

A pesar de los innegables beneficios, la implementación de videojuegos en la enseñanza de la historia exige una cuidadosa consideración. La selección meticulosa de contenidos, la supervisión constante y la evaluación rigurosa son esenciales para asegurar que los aspectos pedagógicos se maximicen y los posibles riesgos se mitiguen. Este enfoque equilibrado garantiza que los videojuegos se conviertan en aliados efectivos en el proceso educativo, contribuyendo a la formación de una generación de estudiantes críticos, colaborativos y apasionados por el estudio del pasado.

Adentrémonos ahora en un punto que está íntimamente relacionado con esa enseñanza. El pensamiento crítico, esta es una habilidad esencial para la toma de decisiones inteligentes y racionales. En su ensayo “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, Peter A. Facione, un académico que ha dedicado gran parte de su trabajo a la investigación de esta capacidad, explora este tema con profundidad e invita a reflexionar sobre su relevancia en la educación. Antes de continuar es pertinente que retomemos una definición de trabajo que nos es dada por este autor.

Así pues, el pensamiento crítico de acuerdo con Facione (2015) es: “El proceso del juicio intencional autorregulado. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (p. 17). En otras palabras, implica el proceso de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva tanto dentro del aula como en la vida diaria. No se trata solo de aceptar ideas sin cuestionarlas como pueden proponer algunos modelos tradicionales, sino de examinarlas desde diferentes perspectivas y llegar a conclusiones fundamentadas. El pensamiento crítico en un nivel más macro nos protege como individuos del riesgo de aceptar información incorrecta lo cual naturalmente nos afecta como sociedad. Al cuestionar y verificar todo lo que es presentado, se evita así caer en trampas de desinformación y prejuicios que pueden afectar el proceso democrático y ciudadano e la nación.

El desarrollo del pensamiento crítico está íntimamente conectado con las Ciencias Sociales y la historia. Se argumenta que es mediante la utilización de “casos paradigmáticos” que se puede hacer uso de esta habilidad. Estos casos son situaciones previas que han sido estudiadas o vividas y frente a las cuales se realiza una comparación que permite inferir soluciones o proponer respuestas que sobrepasan los casos en sí mismos. Mediante el pensamiento crítico nos es posible llegar a la verdad en todos los campos ya que es algo por su naturaleza misma transversal.

Al aplicar el pensamiento crítico dentro de la cotidianidad, se puede llegar a conclusiones más acertadas sobre cuestiones importantes para el ser humano. Esto es crucial en la toma de decisiones personales, profesionales y sociales, un elemento sine qua non en la formación integral de las personas. El pensamiento crítico anima a pensar de forma independiente y original. Permite que el alumno desarrolle un proceso complejo de autorregulación e iniciativa dentro de su trabajo académico e investigativo. Así este no se conforma con respuestas superficiales; buscará la profundidad y análisis riguroso.

Dentro del pensamiento crítico encontramos una serie de habilidades específicas que permiten ejercitar este proceso. Estas son: Interpretación, Análisis, Evaluación Inferencia, Explicación y Autorregulación. Consideramos que la más valiosa y dicente

de este proceso de pensamiento es la última mencionada. La autorregulación conlleva la metacognición y es la automonitoreo consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos y resultados de estas. Es la autocrítica a nuestro quehacer y posición que nos enriquece.

El autor a su vez nos recuerda que la educación superior no solo es un bien público, sino también un medio para equipar a las personas con habilidades de pensamiento crítico. Esto les permite a quienes cursen por el sistema de educación mejorar su propio futuro y contribuir positivamente a la sociedad. Haciendo un énfasis aquí en que tomar decisiones acertadas no garantiza una vida perfecta, pero reduce las consecuencias negativas de decisiones erróneas. El pensamiento crítico empodera para ser ciudadanos responsables y conscientes.

Veamos entonces la relación que existe entre los dos conceptos que hemos abordado y analizado de manera exhaustiva. Tanto el pensamiento crítico y la enseñanza de la historia se encuentran fundamentalmente interconectados, no podemos tener acceso a uno sin tener acceso al otro. Necesitamos pensamiento crítico para analizar el pasado y necesitamos a su vez conocer el pasado para analizar críticamente el presente. La definición de Facione del pensamiento crítico como "proceso del juicio intencional autorregulado" se conecta directamente con los objetivos de la enseñanza de la historia identificados por Prats: el análisis de tensiones temporales, la comprensión de causalidad y el estudio de cambios sociales. Esta conexión es en nuestra opinión, particularmente relevante para estudiantes de octavo grado, quienes, según teorías del desarrollo cognitivo, están desarrollando capacidades de pensamiento abstracto necesarias para el análisis histórico crítico.

Los jóvenes de octavo cuentan con aproximadamente 13 años y durante su proceso de desarrollo cognitivo reconocen la existencia de perspectivas sociales ajenas a las propias y se vuelven cada vez más capaces de entender y coordinar una variedad de perspectivas, una condición esencial para desarrollar capacidades como la empatía y el pensamiento histórico. A su vez los adolescentes ya entienden conceptos como hipótesis y la experimentación, de acuerdo con Moshman (2005), se ha comprobado que cognitivamente están más lejos de los niños que de jóvenes adultos universitarios

en su desarrollo intelectual. Los jóvenes exhiben formas y niveles de conocimiento y razonamiento que no son vistos en los niños de 11 años o menos. Ejemplos son el razonamiento hipotético-deductivo, el razonamiento dialéctico y la coordinación reflectiva de teorías y evidencia. A partir de la adolescencia continua un desarrollo significativo y acelerado razón por la cual este rango etario es ideal para la implementación de cambios pedagógicos y el fomento de habilidades que apenas comienzan a surgir como lo es el pensamiento crítico.

Recursos didácticos

El uso de las TIC en la educación se viene gestando desde el siglo anterior con el desarrollo de los ordenadores y el paso gradual de la tipografía tradicional al área de sistemas o informática. Aunque la educación superior mostró un paso más rápido con el advenimiento de este milenio se ha convertido en algo cada vez más fundamental en todos los niveles educativos. El papel de estos recursos en el aula se fundamenta en teorías del aprendizaje como el constructivismo, que enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, y el conectivismo, que destaca la importancia de las conexiones y redes en el aprendizaje. Estas teorías respaldan la idea de que las TIC pueden facilitar experiencias de aprendizaje más interactivas, colaborativas y personalizadas.

Con lo anterior surge la duda de: ¿Qué podemos considerar un recurso didáctico? Un recurso didáctico es un material utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su utilidad radica en que permitan pues nuevas formas de interacción de los aprendices con el conocimiento. Cuando trasponemos este material a un formato digital es cuando se transforma en su definición y si desde allí le permitimos comunicación y conectividad nos podemos encontrar entonces con un recurso didáctico digital mediada por TICs. Basados en lo anterior y como se describió en el preámbulo de esta sección consideramos entonces que el videojuego sigue perfectamente esta definición que hemos estado construyendo.

El uso de estos recursos didácticos digitales se encuentra enmarcado en diferentes modelos, prácticas y metodologías. Modelos como SAMR (Sustitución, Ampliación,

Modificación, Redefinición) y TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido) proporcionan marcos para comprender cómo integrar efectivamente la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. SAMR propone una progresión que va desde la simple sustitución de herramientas tradicionales hasta la redefinición de tareas y actividades gracias a la tecnología. Por otro lado, TPACK destaca la intersección entre el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido que los docentes deben poseer para integrar la tecnología de manera significativa en sus prácticas educativas.

En la actualidad, existen una amplia variedad de herramientas y recursos tecnológicos disponibles para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo plataformas de aprendizaje en línea (LMS), aplicaciones móviles educativas, simulaciones, realidad virtual (RV) y realidad aumentada (RA), entre otros. Estas herramientas pueden utilizarse para diversificar las estrategias de enseñanza, fomentar la participación de los estudiantes y proporcionar retroalimentación instantánea.

La integración de las TIC ha dado lugar a la adopción de metodologías pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje invertido (flipped learning), el aprendizaje adaptativo y el aprendizaje colaborativo en línea. Estas metodologías enfatizan la participación de los estudiantes, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, y aprovechan las TIC para crear experiencias de aprendizaje más interactivas y significativas.

La integración de las TIC en la educación puede tener numerosos beneficios, los autores recalcan el aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes, la personalización del aprendizaje según las necesidades individuales y el acceso a recursos educativos globales. Sin embargo, también plantea desafíos, como la brecha digital, la necesidad de capacitación docente adecuada y la gestión de la distracción digital en el aula, siendo este último un punto crítico que contradice su carácter motivador.

La investigación en el campo de la innovación educativa con TIC ha generado evidencia sólida sobre su impacto en el rendimiento académico, la retención estudiantil, las actitudes hacia el aprendizaje y otros resultados relevantes. Sin embargo, es importante continuar investigando, experimentando y poniendo en práctica para

comprender mejor cómo maximizar los beneficios de la tecnología en la educación y abordar sus posibles limitaciones. Siguiendo esta línea se enmarca el presente trabajo.

Finalmente es importante considerar que la integración de las TIC plantea preocupaciones en torno a la equidad y el acceso, ya que no todos los estudiantes tienen igualdad de oportunidades para acceder a la tecnología y beneficiarse de ella. Como puede observarse a simple vista en un contexto local y de manera estadística a nivel nacional, es fundamental abordar estas disparidades y garantizar que la innovación educativa con TIC beneficie a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica.

A modo de conclusión es importante considerar las implicaciones éticas relacionadas con la privacidad de los datos de los estudiantes, la seguridad en línea y el uso responsable de la tecnología en entornos educativos. Al incluir a los videojuegos dentro de estos recursos debemos a su vez tomar en cuenta elementos como su clasificación de edad, la reproducción de narrativas o estereotipos y el uso de violencia o elementos inadecuados para un contexto educativo. Los educadores y responsables de políticas deben tomar medidas para a los estudiantes mientras aprovechan el potencial de las TIC para mejorar la educación.

Anteriormente discutimos que el pensamiento crítico y la enseñanza de la historia estaban íntimamente conectadas, la conexión que existe entre estos dos conceptos esenciales se encarna en los recursos didácticos digitales, son estas herramientas las que permiten que la enseñanza se transfigure en el desarrollo del pensamiento que estamos buscando promover. Mientras que los autores citados y tratados a lo largo del trabajo reconocen esta organización tripartita, existen algunas que advierten de manera justificada sobre el delicado manejo que se les deben dar a estos recursos. Algunos enfatizan la importancia de la memorización como un componente que es descuidado al usar este tipo de aproximaciones, a su vez, otros advierten sobre los riesgos de la gamificación superficial (Whitton, 2014).

En los años anteriores, especialmente en la década del 2010 existió un gran bombo publicitario alrededor del concepto de gamificación y su implementación en el aula. Este empuje desbordo estándares de calidad y la articulación cuidadosa dejando una

muy mala experiencia entre docentes y estudiantes que veían los aprendizajes depurados en puntos, medallas o tablas de clasificación. Consideramos que esos miedos ya bajaron y las aproximaciones actuales como la propuesta en este trabajo se realiza de una manera juiciosa que no apuesta exclusivamente por la motivación estudiantil sino también por el afianzamiento de saberes y la promoción de habilidades importantes.

Es central aclarar en este punto que este trabajo no busca “gamificar” un proceso educativo, tampoco busca utilizar un videojuego educativo para estructurar una clase a su alrededor. El proyecto reconoce que comienza desde una habilidad que se desea fortalecer en el estudiante y desde allí mismo se traza el uso de un videojuego comercial como recurso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que acontece en el aula. Priorizamos como central el desarrollo de competencias en el estudiante y consideramos que es mediante una experiencia de campo, una simulación con libre albedrío e interacción que el estudiante puede hacer uso de todas sus habilidades y conseguir aprendizajes variados y complejos, todo sin olvidar nuestro norte: Que los recursos deben ser eso, recursos que apoyan, pero no sustituyen la labor docente en sus diferentes matices de formación y acompañamiento con el estudiante.

Proceso de enseñanza

La didáctica es un campo fundamental en la formación de especialistas en enseñanza. El proceso de enseñanza-aprendizaje entonces toma protagonismo ya que es desde allí donde se dan las condiciones para el desarrollar habilidades lingüísticas y literarias en los estudiantes, los bloques sobre los cuales se pueden construir los aprendizajes en historia. Abreu (2018) ofrece una visión valiosa sobre este tema que puede ser a su vez extrapolada a las Ciencias Sociales.

Es central que desarrollemos una definición antes de explorar en mayor profundidad este concepto. La autora nos dice que esto es: “El espacio en el cual es protagonista el alumno con el profesor como facilitador” (p. 611), por lo que podemos entenderlo como los espacios físicos, temporales y cognitivos en el cual sea da mediante la ayuda del profesor el desarrollo en el estudiante de los conocimientos propios del área y

transversal. La autora nos recuerda que estos espacios sobrepasan el aula de clase y va a la familia y al ámbito comunitario del alumno.

Este proceso debe de ser disfrutado por el alumno o en su defecto valorado para poder que exista una construcción del conocimiento y se debe basar en una educación que sea crítica y liberadora a través de todas las disciplinas escolares. Retomando en este punto ideas que ya han sido esposadas en este capítulo alrededor de la primacía de la historia para este propósito. Contribuyendo así a la formación integral de la personalidad con habilidades, valores y conocimientos.

Este proceso tiene un impacto significativo en la motivación de los estudiantes hacia la consecución de sus metas. Este proceso se basa en la comunicación y socialización tanto entre los pares como entre los alumnos y el profesor. Este último a través de la exposición, organización y facilitación de los contenidos que los estudiantes “recomunican” a sus pares. Todo el proceso se construye a través de esta interacción múltiple que orbita objetivos, métodos, medios, evaluación y contenidos comunes.

Este proceso conlleva dos elementos íntimamente unidos: el de la enseñanza y el del aprendizaje como par dialéctico y componentes distintos de un único proceso. Dentro del presente trabajo nos enfocaremos más en el primero de estos donde el docente tiene una mayor decisión, ya que los docentes deben seleccionar estrategias pedagógicas efectivas para transmitir contenidos de manera significativa. Dentro de esto, como dijimos anteriormente la motivación es un factor crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando los estudiantes están motivados, su compromiso y participación aumentan. Aquí está la cuestión del asunto ya que el enfoque didáctico influye en la motivación de los estudiantes hacia el estudio.

El análisis del proceso de enseñanza aprendizaje revela tanto fortalezas como debilidades. Estas primeras están amarradas a un condicionamiento histórico ya que el contexto es el que nos determina los objetivos dentro de este proceso basado en la colaboración y la negociación. Pero estos dos puntos pueden estar relacionados con las debilidades ya que todos deben satisfacer sus necesidades mediante el proceso por lo que, dependiendo de la metodología utilizada, los materiales didácticos, la interacción en el aula y la evaluación formativa podemos encontrar procesos incipientes

o incluso fallidos. Es entonces importante recordar que el impacto positivo en la motivación hacia el estudio contribuye directamente a la formación del alumno de manera integral. Es central para el docente de Ciencias Sociales un dominio disciplinar y curricular además de una predisposición al pensamiento crítico en él y sus alumnos para garantizar un proceso exitoso.

El proceso de enseñanza en este contexto se alza entonces como espacio de interacción entre el pensamiento crítico, la enseñanza de la historia y los recursos digitales. Aquí se requiere una transformación significativa de los roles tradicionales en el aula. La definición de Abreu del proceso de enseñanza como un espacio donde el estudiante es protagonista adquiere una nueva dimensión cuando se integran los videojuegos como herramientas didácticas para la enseñanza de la historia. En el contexto específico de la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño, esta transformación presenta tanto oportunidades como desafíos significativos. El docente debe evolucionar de transmisor de conocimiento a facilitador y guía del proceso de aprendizaje, un cambio que requiere nueva capacitación y disposición.

La evaluación también requiere una transformación significativa. Los métodos tradicionales de evaluación memorística deben dar paso a sistemas que valoren el desarrollo de competencias críticas y la capacidad de análisis histórico. Como señala Facione, el pensamiento crítico implica una serie de habilidades, que en el contexto de los videojuegos históricos pueden evaluarse a través del análisis de las decisiones tomadas, las estrategias implementadas y la comprensión demostrada de las consecuencias históricas. Este nuevo paradigma educativo encuentra un terreno fértil en la institución con la gran cantidad de nuevos docentes que han ingresado y se encuentran adaptando sus estilos a la cultural institucional y los procesos de esos estudiantes. La clave del éxito en un proceso de enseñanza-aprendizaje radica en mantener un equilibrio entre innovación y tradición. Este enfoque permite aprovechar tanto la experiencia docente acumulada como las nuevas posibilidades que ofrecen los recursos digitales para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia.

Marco Legal

Es reconocido ampliamente que la enseñanza de la historia en Colombia y en el mundo está intrínsecamente ligada a la construcción de la identidad nacional y al desarrollo integral de los ciudadanos. La historia misma de la enseñanza de la historia se remonta a orígenes decimonónicos enfocados en la patria y lo nacional en una época en la que los incipientes estados nación se estaban consolidando antes de su expansionismo imperialista. Con este trasfondo no es entonces difícil entender como existe un amplio marco legal que rige esta disciplina. Este último se sustenta en diversos instrumentos normativos que buscan garantizar la calidad educativa, la equidad, y la transmisión de un conocimiento histórico que refleje la diversidad cultural y social del país.

La Constitución de 1991 establece los fundamentos del sistema educativo colombiano. El artículo 67 que establece la obligatoriedad de la educación reconoce de manera implícita la importancia de la enseñanza de la historia como componente esencial para la formación de ciudadanos conscientes de su identidad y comprometidos con la construcción de una sociedad justa y equitativa. Este artículo respalda la inclusión de la historia en el currículo escolar y destaca su papel en el fortalecimiento de los valores cívicos y culturales al afirmar que: “con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67). Es a través del área de Ciencias Sociales que el joven recibe una alfabetización cultural basada principalmente en asignaturas como historia. Tras construir esta fundación, el estado continuó profundizando el marco normativo.

La Ley 115 de 1994 establece las normas generales que regulan la educación en Colombia. En su artículo 5 declara fines de la educación:

El respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios... La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber... El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del

país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.... El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley 115, 1994, Artículo 5)

Analizando en profundidad este artículo podemos ver que además de las menciones explícitas a la historia se encuentra tácitamente manifestado que estos fines ulteriores de la práctica educativa pueden alcanzarse mediante un enfoque pedagógico donde se privilegia esta área del conocimiento, ya que mediante esta puede comprenderse la cultura nacional, la autoridad legítima, los conocimientos científicos en el aspecto humanístico y puede desarrollarse el pensamiento crítico.

En esta misma ley vemos los artículos 20 y 22 donde nuevamente se reconoce la importancia de la historia como disciplina obligatoria en los niveles de educación básica y media. Esta ley en el primer artículo citado define los lineamientos generales para la elaboración de los currículos escolares, enfatizando la necesidad de promover una enseñanza de la historia que fomente el pensamiento crítico, la valoración de la diversidad cultural y la construcción de una memoria colectiva. Todo lo anterior al afirmar como fin: “El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;” (Artículo 20).

Mientras que en el segundo artículo se consagra como área obligatoria y fundamental: “Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. (Artículo 22)

Posteriormente la nación reglamenta algunos aspectos transversales del ámbito escolar y que están tangencialmente relacionados con nuestro enfoque. Con el fin de realizar un trabajo completo los relacionaremos brevemente. El Decreto 1860 de 1994 reglamenta aspectos específicos del sistema educativo colombiano. En su capítulo III, se abordan las normas relacionadas con la estructura curricular y la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento dentro de la estructuración y adopción del PEI,

incluyendo naturalmente la historia. Este decreto establece directrices para la elaboración de los planes educativos manejados por cada institución, resaltando la importancia de una enseñanza de la historia que propicie el entendimiento de la realidad local y nacional concluyendo nosotros que esta se une a: “Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.” (Decreto 1860, 1994, Artículo 14)

La Ley 1620 de 2013, además de abordar aspectos relacionados con la convivencia escolar, destaca la importancia de la formación ciudadana y la construcción de una cultura de paz. Esta ley refuerza la necesidad de abordar en las instituciones educativas temáticas relacionadas con la diversidad tanto cultural y sexual de la comunidad educativa. Se considera entonces que allí nuevamente desde una perspectiva histórica se fortalece este enfoque y se promueve el respeto por la diversidad, la tolerancia y la comprensión de los conflictos pasados y presentes.

El Ministerio de Educación Nacional emite lineamientos específicos que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales entre estas la historia. Estos lineamientos, buscan adecuar la enseñanza de la historia a los contextos sociales, culturales y políticos actuales, promoviendo la inclusión de perspectivas diversas y el uso de metodologías innovadoras que fomenten la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A partir de allí el estado se ha adentrado de lleno en el tema expidiendo una ley que reglamenta de manera específica el tema.

La Ley 1874 de 2017, es el quid del asunto que nos concierne. Esta pieza de legislación establece disposiciones críticas para promover una enseñanza integral y objetiva de la historia en las instituciones educativas colombianas. La ley es pionera en el campo ya que trata exclusivamente de esta área del conocimiento y reconoce su protagonismo en la formación de ciudadanía. Se puede considerar debido a su inicio en el periodo del acuerdo de paz con las FARC-EP que surgió como respuesta a una preocupación generalizada sobre la pérdida de identidad histórica y la necesidad de fortalecer la enseñanza de la Historia en las instituciones educativas colombianas.

Esta ley representa un hito significativo por varias razones: La ley define los contenidos mínimos que deben ser incluidos en los programas de estudio de historia, abarcando

diferentes períodos históricos, eventos significativos y personajes relevantes para la historia de Colombia y del mundo. Establece de manera independiente a la asignatura asegurándole una dedicación mínima que le corresponde ya no de manera transversal dentro de la asignatura de ciencias sociales sino de forma autónoma.

Se enfatiza la importancia de impartir la historia de manera objetiva e imparcial, evitando sesgos ideológicos o políticos en la enseñanza de los eventos históricos. La ley busca promover valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural y la construcción de la paz a través del estudio de la historia. En este marco se enlaza directamente que uno de los fines de la ley y por lo tanto de la enseñanza de la historia es el fortalecimiento del pensamiento crítico en el contexto del análisis de los procesos políticos, sociales y económicos del país y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Finalmente es importante anotar que con esta ley se establecen mecanismos para la participación de la sociedad civil, incluyendo a expertos en historia, en la definición de los contenidos curriculares y en la evaluación de los programas de estudio. Esta Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, tuvo la responsabilidad de establecer lineamientos curriculares y hace menos de dos años entregó su informe incluyendo enfoques, observaciones y recomendaciones para refinar y reglamentar la enseñanza de la historia de Colombia. Adicionalmente en un futuro se espera asuma la responsabilidad de revisarlos periódicamente.

La ley contempla la creación y distribución de materiales didácticos y recursos educativos que apoyen la enseñanza de la historia de manera efectiva y revolucionaria al romper con los modelos tradicionales que se habían implementado en la didáctica de esta área de las instituciones educativas, cuando siquiera era ofrecida a los alumnos. Lo anterior aunado a la promoción de una educación histórica que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y a la consolidación de una ciudadanía informada, crítica y comprometida con la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Finalmente podemos entrar a analizar la ley en su aspecto más endeble: La implementación. La ley no especifica claramente cómo se llevará a cabo la integración de la Historia en el currículo sin sobrecargar los planes de estudio existentes, la carga

académica establecida y debido a la autonomía de las ETC y las I.E. se dificulta regular tal aspecto de forma uniforme. De manera similar no aborda explícitamente los recursos necesarios para la capacitación de docentes en nuevas metodologías de enseñanza histórica. Por lo que su éxito dependerá de una implementación efectiva y armonizada.

CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO

Preámbulo

Para el correcto desarrollo de un trabajo de grado y cualquier tipo de procedimiento investigativo es muy importante definir el enfoque epistemológico que se desea adoptar, para la transformación y validación del conocimiento generado y las convicciones de fondo en conocimiento académico estandarizado aceptado por las comunidades científicas. A su vez es imperativo definir adecuadamente y elegir el entramado metodológico que se propone para el desarrollo del proyecto en sí. Ya que de este dependen, desde la formulación misma del problema y su objetivo, pasando por la recolección de datos y la acción, hasta la reflexión y teorización alrededor de los resultados. No siendo todos los métodos adecuados para todas las circunstancias, o para todos los investigadores.

Para nuestro trabajo hemos elegido respectivamente basarnos en una aproximación metodológica que permita una transformación real en el aula integrando elementos del estudio de caso desde una perspectiva inductiva, justificada y basada a su vez en posiciones como la reflexión en la acción complementada por visiones epistemológicas ancladas en la hermenéutica en cuya intersección encontramos el campo más propicio para el conocimiento a generar o las acciones por ejecutar.

En el aspecto metodológico consideramos afortunado adoptar el estudio de caso como ruta metodológica primaria debido a que esta nos permite tratar de manera comprensiva el ámbito de nuestro proyecto de investigación: la mejora de la práctica docente enfocada al desarrollo del pensamiento crítico mediante recursos digitales. Como vemos esto depende profundamente del contexto al ser algo que incumbe personalmente al investigador, por lo que al ser algo de la escuela debe manejarse a su vez en la misma escuela y está encaminado inexorablemente a generar cambios en las dinámicas de enseñanza al corto o mediano plazo.

Adicionalmente es mediante este tipo de estudio que es posible encontrar un norte en el plan de trabajo del proyecto al este dividirse en varios pasos que podemos describir

de manera breve como: reflexión, planeación, acción y observación. Es aquí mismo donde incorporamos al estudio de caso como estructura de los de los primeros pasos que nos permite conocer a profundidad el contexto específico y reflexionar alrededor de la situación y sus correlaciones de manera holística y detallada. Con esta sólida fundación podemos ya en futuros trabajos planificar, actuar, observar y reflexionar nuevamente las conclusiones y recomendaciones producidas por la investigación acción cuando y si son adelantadas.

En el aspecto epistemológico elegimos en un primer momento hermenéutica como nuestro enfoque ya que para una práctica como la docencia que es: caótica, singular, específica y está acompañada de juicios de valor; justifica precisamente el papel del docente como investigador crítico y en autoconstrucción. Este, es un profesional que cuestiona sus propias prácticas en el aula y busca desarrollar conocimiento alrededor del desafío de estas, comprendiendo siempre la dualidad teoría y práctica, investigación y acción y el saber y hacer.

En esta hibridación es donde debemos rescatar entonces el enfoque interpretativo. El estudio de caso manejado de manera inductiva está enmarcado de manera íntima en la experiencia propia del investigador y su labor docente que debe ser experimentada por él mismo en el campo. Implica un proceso dialéctico en el cual el investigador navega entre las partes y el todo del texto, considerando que el objeto interpretado, y el sujeto interpretante, deben pertenecer a un mismo ámbito. En esta labor investigativa se busca afectar de manera significativa un contexto local y en base a sus resultados teorizar, mas no proponer leyes ni generalizar los hallazgos, que, aunque funcionales y valiosos para el investigador, pueden no ser aplicables en un contexto ajeno.

Junto al argumento anterior considero necesario adoptar este enfoque para incluir de manera integral otros actores y visiones dentro del proceso de generación de conocimiento. Al ser la investigación un esfuerzo principalmente colaborativo (ya sea con alumnos, expertos o colegas) y el estudio de caso holístico y multifocal, se hace obligatorio reconocer elementos de la epistemología enmarcada dentro de este paradigma subjetivista como un elemento sine qua non es posible avanzar en la investigación. Especialmente cuando tomamos en cuenta el proceso de triangulación

en la recolección de datos durante un estudio de caso preliminar y la necesidad de la validación de datos de manera colaborativa durante la reflexión y análisis.

La elección del enfoque hermenéutico, que hemos mencionado se encuentra fundamentada en los aportes de Ricoeur y Gadamer. Consideramos que las visiones y fundamentos ofrecidos por estos dos académicos responden directamente a la naturaleza de nuestro objeto de estudio: la comprensión del desarrollo del pensamiento crítico a través de videojuegos en la enseñanza de la historia. Esta base epistemológica que vamos a delinear no solo orienta nuestra comprensión del fenómeno, sino que determina fundamentalmente nuestras decisiones metodológicas como veremos más adelante en cada subtítulo.

El aporte de Ricoeur

Paul Ricoeur ofrece una perspectiva epistemológica valiosa para la investigación educativa, fundamentada en su concepción de la educación como un proceso transformador esencial para el desarrollo humano y social. Para Ricoeur y para nosotros, la educación no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que implica la formación integral del ser humano, incluyendo sus dimensiones éticas y existenciales.

Un enfoque epistemológico ricoeuriano para la investigación en educación se caracteriza por una comprensión hermenéutica profunda de los procesos educativos. Esta perspectiva busca interpretar y dar sentido a las experiencias de aprendizaje en su contexto histórico y cultural, reconociendo la complejidad y riqueza de las interacciones humanas en el ámbito educativo. La narrativa juega un papel fundamental en este enfoque, considerándose no solo como una herramienta de investigación, sino como un medio esencial para comprender cómo las historias personales y colectivas contribuyen a la construcción del conocimiento y la identidad de los educandos. Esta atención a la narrativa se complementa con una dialéctica constante entre explicación y comprensión, lo que implica una integración cuidadosa de métodos cuantitativos y cualitativos para captar la multidimensionalidad de los fenómenos educativos.

El lenguaje y la metáfora ocupan un lugar central en esta epistemología, reconociendo su poder en la construcción del conocimiento y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ricoeur nos invita a explorar cómo las estructuras lingüísticas y las expresiones metafóricas moldean nuestra comprensión del mundo y, por ende, influyen en los procesos educativos. Además, este enfoque pone un énfasis particular en la dimensión ética de la educación. No se trata simplemente de estudiar cómo se transmiten valores o normas morales, sino de investigar cómo se desarrolla una auténtica conciencia ética en los entornos educativos, examinando los procesos por los cuales los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente sobre cuestiones morales y a tomar decisiones éticas en situaciones complejas. Este aspecto ético se entrelaza con una consideración más amplia del desarrollo humano, explorando cómo la educación puede fomentar la realización plena de las potencialidades humanas en todas sus dimensiones.

Ricoeur concibe la educación como un proceso de "mediación sublimada del miedo", donde el aprendizaje implica la transformación de temores e inseguridades en conocimiento y crecimiento personal. Esta visión subraya la importancia de crear entornos educativos que propicien la seguridad emocional necesaria para el aprendizaje significativo. Además, Ricoeur enfatiza el papel de la educación en la formación de una "conciencia ética", esencial para el desarrollo de individuos capaces de enfrentar los desafíos morales de nuestro tiempo. Esta formación ética va más allá de la mera instrucción moral, implicando el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica y la toma de decisiones éticas en situaciones complejas.

Tras haber recorrido el pensamiento de Ricoeur en los fines de la educación misma debemos tratar ahora como se relacionan con la propuesta de trabajo delineada en este documento. Encontramos el inicio de esta misma en la teoría de la triple mimesis y su aplicación a los videojuegos. Ricoeur reconocido por su teoría mimética nos propone tres momentos en la construcción narrativa que son particularmente relevantes. En la primera de estas la etapa de la preconfiguración nos representa la precomprensión del mundo de la acción que tienen los estudiantes. Esta consiste en varios elementos como los conocimientos previos sobre la historia y sus estructuras narrativas, las

experiencias y expectativas que los estudiantes traen al encuentro con el videojuego y la comprensión práctica de las normas culturales y temporales.

En una segunda etapa del encuentro vemos la configuración. En esta se nos presenta el videojuego como un texto narrativo que configura la experiencia temporal del alumno. Dentro de este entramado ocurre la transformación de eventos históricos en tramas jugables donde se puede interactuar, también está aquí la mediación entre acontecimientos individuales y una historia completa que permite finalmente la construcción de significado a través de la interactividad del alumno con la narrativa histórica inmersa en el videojuego.

Últimamente llegamos a la refiguración. En el encuentro, en la experiencia, en el momento vemos la intersección entre el mundo del videojuego y el mundo del estudiante. Este último comienza entonces el proceso de transformación de la comprensión histórica a través de la experiencia de juego. Basándose en este realiza la aplicación del conocimiento histórico en la comprensión del presente lo que conlleva a su vez la modificación de la identidad narrativa del estudiante y su desarrollo formativo.

Detengámonos ahora para preguntarnos: ¿Cómo se realiza este proceso descrito de manera general? La respuesta radica en la teoría narrativa de Ricoeur que consideramos fundamental para el correcto entendimiento metodológico de como los videojuegos pueden mediar la comprensión histórica. Entendemos entonces a los videojuegos como formas narrativas interactivas en la cuales se puede apreciar la construcción de tramas históricas significativas con la integración de múltiples perspectivas narrativas. Estas últimas claramente insertadas en una experiencia donde se distingue la relación entre tiempo histórico y tiempo narrado que debe ser expuesta por el docente en su proceso de enseñanza.

En esta narrativa es posible para el estudiante comenzar un proceso de construcción de identidades históricas a través del juego, lo que desarrolla su capacidad de pensamiento histórico y permite la comprensión de la alteridad histórica. A partir de allí el estudiante puede extrapolar sus aprendizajes para entender la relación entre identidad personal y comprensión histórica que juega un papel fundamental en el proceso que permite a la narración ser herramienta en la construcción de la memoria

colectiva. Este último punto es crítico en la justificación de este trabajo por lo que será explicado a continuación.

Dentro de la teoría y obra de Ricoeur se destaca la interacción entre las nociones de memoria e historia. Aunque no son parte del pasado per se, los videojuegos tienen una función al actuar como representaciones del pasado construidas desde las preconfiguraciones. Este papel nos lleva a una interesante discusión en la dialéctica entre memoria e historia donde se ubica la problemática de la representación fidedigna. Lo auténtico versus lo preciso, La tensión entre objetividad y narratividad.

La memoria se encuentra presente en esta encrucijada central para la enseñanza y la formación en historia. Esta es una construcción colectiva y social donde la sociedad configura narrativas específicas. Los videojuegos son entonces tanto producto como productor, herramientas para el trabajo de memoria dentro del aula. Elementos donde también se aprecia el olvido de la construcción histórica de la memoria y que a partir de este permiten desarrollar de forma ambiciosa competencias en pensamiento crítico y pensamiento histórico entre los estudiantes.

Finalmente, un aspecto epistemológico a considerar como aporte de Ricoeur a esta investigación es su mirada al testimonio histórico y cómo podemos aplicarlo al videojuego en la enseñanza de la historia y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Al cercarse el estudiante a este producto desarrolla habilidades interpretativas que le permiten de la mano del docente comenzar la evaluación de fuentes y testimonios históricos y construir así juicios históricos fundamentados.

En el contexto actual de rápidos avances tecnológicos y científicos, el enfoque de Ricoeur adquiere especial relevancia. Nos hace reflexionar sobre cómo la educación puede ayudar a preservar y desarrollar lo esencialmente humano en un mundo cada vez más dominado por la tecnología. La investigación educativa, desde esta perspectiva, se preocupa por explorar cómo fomentar una relación equilibrada entre el progreso tecnológico y el desarrollo humano integral.

En conclusión, la hermenéutica de Ricoeur nos proporciona un entramado extraordinariamente rico y ajustado para investigar el uso de videojuegos en la

enseñanza de la historia. Su teoría ofrece herramientas conceptuales valiosas para entender cómo los videojuegos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico histórico. Lo cual no solo justifica el uso de videojuegos como herramientas pedagógicas, sino que también proporciona las bases para analizar y evaluar su efectividad en el desarrollo de una comprensión histórica más profunda y crítica. La perspectiva de Ricoeur nos permite entender los videojuegos no solo como medios de entretenimiento, sino como formas complejas de mediación narrativa que pueden contribuir significativamente a la comprensión y enseñanza de la historia.

Para el desarrollo de nuestro trabajo hemos concluido que la teoría de la triple mimesis de Ricoeur justifica también la elección del estudio de caso como diseño metodológico. Lo anterior entendiendo que el enfoque a profundidad y el entendimiento completo del fenómeno se basa a su vez en el proceso de prefiguración, configuración y refiguración que Ricoeur describe. Este se alinea naturalmente con la inmersión profunda y contextual que caracteriza al estudio de caso que deseamos llevar a cabo. Cuando estudiamos cómo podrían los estudiantes interactuar con videojuegos de temáticas históricas, estamos observando precisamente este proceso hermenéutico en acción: el partir de sus preconcepciones, interactuar con la narrativa histórica del juego y transformar su comprensión histórica a través de esta experiencia, incluyendo de paso el mejoramiento de las habilidades de pensamiento del estudiante y el “autoentendimiento” y “autosignificación” del investigador.

La perspectiva de Gadamer

Gadamer concibe la educación como un proceso de autoformación que ocurre fundamentalmente a través del diálogo y la conversación. Desde esta perspectiva, la investigación educativa debe centrarse en comprender cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje y formación a través de las interacciones lingüísticas y las experiencias dialógicas. El enfoque gadameriano que estamos adaptando subraya en un primer momento la importancia de estudiar la educación no como una mera transmisión de conocimientos, sino como un proceso de construcción de significados compartidos y de desarrollo de la capacidad de comprensión mutua.

La hermenéutica filosófica de Gadamer ofrece una base epistemológica que prioriza la comprensión del otro y el desarrollo de una conciencia ética a través del diálogo. En este sentido, la investigación educativa inspirada en Gadamer buscaría explorar cómo se forman las capacidades de escucha, empatía y apertura al otro en los contextos educativos. Este enfoque implica una atención especial a las dinámicas de la conversación en el aula, a la forma en que se negocian los significados y se construye el conocimiento de manera colaborativa. Mediante el uso de las TICs y de los recursos didácticos digitales podemos trascender de este primer momento dialógico para generar ya un dialogo del joven con sus recursos y de este con sus pares en el ciberespacio.

El concepto de formación (Bildung) en Gadamer trasciende la mera adquisición de habilidades o conocimientos, apuntando hacia el desarrollo integral de la persona y su capacidad de comprender el mundo y a sí misma. Desde esta perspectiva, la investigación debería abordar no solo los resultados medibles del aprendizaje, sino también los procesos más sutiles de transformación personal y desarrollo de la comprensión que ocurren a través de las experiencias educativas. Esto implica métodos de investigación que puedan captar la complejidad y profundidad de estos procesos formativos. Cuando nos centramos en el aspecto de la enseñanza de la historia y el fomento del pensamiento crítico vemos una clara similitud en la aproximación gadameriana. Buscamos directamente desde esta didáctica la transformación del sujeto a través de una consciencia que le permita cuestionar y proponer alternativas a la compleja situación en la que se desarrolla.

Gadamer enfatiza, de manera similar a Ricoeur, la importancia del lenguaje como el medio en el que habitamos y a través del cual comprendemos el mundo. Para la educación, esto sugiere un enfoque que preste especial atención a cómo el lenguaje moldea las experiencias educativas, cómo se desarrollan las capacidades lingüísticas de los estudiantes y cómo el dominio del lenguaje contribuye a la formación de una conciencia crítica y reflexiva. En el aspecto histórico encontramos este dialogo lingüístico representado en el entendimiento que expresa Gadamer de la naturaleza del conocimiento histórico: Gadamer plantea que la comprensión histórica no es

simplemente una reconstrucción objetiva del pasado, sino un proceso de fusión de horizontes entre el presente del intérprete y el pasado histórico. Este concepto y la fusión misma se convierten entonces en fundamentales para nuestra investigación por varias razones que vamos a explorar a continuación.

Cuando nos preguntamos: ¿De qué manera el estudiante puede encontrar una fusión de horizontes entre su tiempo presente y las representaciones del pasado histórico? (o este mismo) podemos rápidamente responder con los recursos tradicionales utilizados en el aula como mapas, libros o la mediación misma del docente en este proceso. No obstante, es posible argumentar que mediante la implementación de recursos en formato digital y mediados por TICs podemos encontrar una forma discursiva más eficiente y mejor alineada con los planteamientos epistemológicos de Gadamer. El videojuego debido a su carácter interactivo se erige entonces como un espacio óptimo para este proceso al otorgar la autonomía suficiente al estudiante para dirigir su exploración. El alumno puede desde allí interactuar de manera directa con las representaciones del pasado histórico, curadas previamente por el docente, interpretando de manera dialógica desde su perspectiva contemporánea y comprendiendo por la misma acción que este proceso está mediado por su situación hermenéutica.

Un segundo argumento a favor de esta aproximación lo hallamos al rescatar el concepto de historia efectual utilizado por Gadamer. Este puede ser definido como la experiencia que se refiere a la historia de las consecuencias o efectos que se han generado históricamente en un contexto cultural. Es imperativo para el estudiante desarrollar esta conciencia y entender cómo su propia comprensión histórica está condicionada por su posición misma en la historia. Mediante el videojuego el alumno puede visualizar cómo los eventos históricos han influido en el presente lo que a su vez facilita la comprensión de la naturaleza interpretativa de la historia y puede fomentar además del pensamiento histórico su pensamiento crítico.

Ahora enfoquémonos entonces en cómo podemos aplicar metodológicamente las bases epistemológicas que hemos construido. El mencionado autor nos expone la noción del círculo hermenéutico que rige el proceso de comprensión. Aunque desde

una perspectiva macro vemos este círculo reflejado en nuestro accionar de estudio de caso lo podemos analizar de forma micro en el uso del videojuego en el aula. El círculo hermenéutico se entiende entonces como un proceso continuo de revisión de precomprensiones que se ajusta perfectamente al aprendizaje mediante videojuegos. Los videojuegos históricos permiten a los estudiantes partir de sus precomprensiones iniciales, la interacción con el juego dentro del aula modifica estas precomprensiones lo cual su vez genera nuevas preguntas y perspectivas por lo que se produce un proceso continuo de revisión y actualización del entendimiento en el alumno.

Finamente como una última arista, consideramos relevante hacer uso del concepto gadameriano de experiencia tanto en la educación en general como en la enseñanza de la historia mediante recursos digitales mediados por TICs. La noción gadameriana de experiencia como proceso de transformación del sujeto que comprende, es crítica dentro del sustento de este trabajo de investigación. Nos topamos con una experiencia transformadora cuando los videojuegos pueden proporcionar experiencias significativas que modifican la comprensión histórica de los alumnos. Mediante la inmersión en contextos históricos simulados se permite entonces una experiencia más profunda que la mera lectura tradicional de libros de texto lo cual acompañado de la interactividad intrínseca del medio facilita un aprendizaje experiencial más significativo y con mayor motivación.

En el otro extremo podemos observar que los videojuegos pueden demostrar cómo nuestras expectativas sobre el pasado pueden ser erróneas. Este primer encuentro dialógico permite a su vez a los alumnos experimentar las consecuencias de decisiones históricas y facilitan la comprensión de la complejidad y las limitaciones de la agencia histórica. Produciendo una síntesis o fusión que permite la transformación del estudiante y la formación de una conciencia histórica óptima

El pensamiento de Gadamer sobre la educación nos invita pues a considerar la formación como un proceso continuo de apertura a nuevas experiencias y de transformación personal. Esto implica que la investigación educativa y la innovación en didáctica debería adoptar un enfoque longitudinal y holístico, capaz de captar cómo las experiencias contribuyen al desarrollo a largo plazo de los individuos. Además, sugiere

la necesidad de métodos de enseñanza que puedan dar cuenta de la naturaleza dinámica y siempre inacabada del proceso educativo.

Mientras que Ricoeur nos ofrecía una aproximación general, es de la mano de Gadamer que nos acercamos a la recolección e interpretación de datos en este trabajo. Según Gadamer, hemos visto que la comprensión histórica ocurre cuando el horizonte del presente dialoga con el horizonte del pasado, generando una nueva comprensión que integra ambas perspectivas. El proyecto en general, pero sobre todo los instrumentos de recolección de datos, como la encuesta, han sido diseñados para capturar este proceso de fusión: el horizonte presente de los participantes (sus experiencias y conocimientos previos), el encuentro entre este horizonte y las representaciones históricas que esperan ver en los videojuegos, y la transformación resultante en su comprensión histórica que proponemos poder observar con una secuencia didáctica.

Este enfoque se extiende, a su vez, a la implementación y análisis del instrumento. Desde nuestra mirada las respuestas se interpretan no como meras declaraciones factuales, sino como evidencia del proceso activo de comprensión histórica. Las divergencias entre las percepciones de docentes y estudiantes se analizan como manifestaciones de diferentes horizontes de comprensión que deben reconciliarse en la práctica educativa a través de nuestra propuesta. Esta aproximación hermenéutica nos permite una comprensión más profunda de cómo los videojuegos median el proceso de comprensión histórica y el desarrollo del pensamiento crítico a su vez que nos permiten. Sin olvidar que el mismo Gadamer nos asegura que el método como tal, no garantiza el acceso a la verdad. Y que también por fuera es posible experimentar la verdad.

El Estudio De Caso

Ya hemos visto el fundamento epistemológico de este trabajo, es ahora momento de exponer las bases metodológicas sobre las cuales se construye la presente investigación. Como se delinea en el preámbulo nos enfocaremos mayormente en el estudio de caso como la aproximación elegida. El estudio de caso es una metodología

de investigación cualitativa que se ha consolidado como una herramienta valiosa en el campo de la educación. Esta aproximación metodológica se caracteriza por su enfoque en el examen profundo y holístico de un fenómeno específico dentro de su contexto real. En el ámbito educativo, un estudio de caso puede centrarse en una variedad de unidades de análisis, como una institución educativa, un programa curricular innovador, un grupo particular de estudiantes o incluso las prácticas pedagógicas de un docente específico.

La esencia del estudio de caso radica en su capacidad para capturar la complejidad de las situaciones educativas, donde los límites entre el fenómeno estudiado y su contexto a menudo son difusos. Esta metodología permite al investigador sumergirse en la realidad educativa, explorando las intrincadas interacciones y dinámicas que se desarrollan en entornos educativos auténticos. A través de esta inmersión, el investigador puede desentrañar los matices y particularidades que hacen única cada situación educativa. En este campo existe un académico sobresaliente: Robert Stake, sobre quien nos apoyaremos teóricamente. Stake conceptualiza el estudio de caso como una investigación de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Esta definición se alinea perfectamente con nuestra investigación, pues buscamos comprender en profundidad cómo los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico histórico a través de la interacción con videojuegos en un contexto educativo específico.

Los estudios de caso en educación son particularmente útiles cuando se busca comprender a fondo procesos educativos complejos, explorar las dinámicas de innovaciones pedagógicas, o examinar cómo se implementan políticas educativas en contextos específicos. Esta metodología brinda la flexibilidad necesaria para abordar preguntas de investigación que indagan sobre el "cómo" y el "por qué" de los fenómenos educativos, permitiendo una exploración detallada de los procesos y mecanismos subyacentes.

La utilidad del estudio de caso en la investigación educativa se manifiesta en múltiples dimensiones. En primer lugar, ofrece una plataforma para la descripción rica y detallada de fenómenos educativos complejos, capturando la esencia de las experiencias vividas

por los actores educativos. Esta profundidad descriptiva permite a los investigadores y profesionales de la educación obtener aprendizajes valiosos sobre las realidades cotidianas de las aulas, escuelas y sistemas educativos.

Además, el estudio de caso facilita la exploración de la interacción entre múltiples factores que influyen en los procesos educativos. Al considerar el contexto en su totalidad, esta metodología permite examinar cómo diversos elementos - como las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas, las dinámicas sociales y los recursos disponibles - se entrelazan para dar forma a los resultados educativos. Esta visión holística es fundamental para comprender la complejidad de los fenómenos educativos y para desarrollar intervenciones efectivas. Para Stake, la selección del caso debe maximizar las posibilidades de aprendizaje. En nuestra investigación, esto implica seleccionar un grupo de estudiantes y un contexto educativo donde el uso de videojuegos para la enseñanza de la historia pueda ser implementado y observado de manera sistemática. El caso será un grado específico de estudiantes de secundaria, el octavo, para entender su disposición y percepciones al uso de estas herramientas junto con la observación participante que realizo como docente.

Otra fortaleza significativa del estudio de caso es su capacidad para generar hipótesis y teorías emergentes. A través de la observación detallada y el análisis en profundidad de casos particulares, los investigadores pueden identificar patrones, relaciones y fenómenos que no son evidentes a primera vista. Estas observaciones pueden servir como base para la formulación de nuevas hipótesis que pueden ser exploradas en investigaciones posteriores más amplias o generalizables como es nuestra intención.

En el contexto de la innovación educativa, los estudios de caso ofrecen un medio valioso para documentar y analizar prácticas pedagógicas novedosas o programas educativos experimentales. Al examinar de cerca estas iniciativas en su contexto real, los investigadores pueden proporcionar evidencia detallada sobre su implementación, desafíos y resultados. Este tipo de información es crucial para informar la toma de decisiones en política educativa y para guiar la difusión y adaptación de innovaciones exitosas en otros contextos.

La metodología de estudio de caso también brinda una oportunidad única para ilustrar la aplicación de teorías educativas en situaciones concretas. Al vincular los conceptos teóricos con ejemplos prácticos y observaciones del mundo real, los estudios de caso pueden hacer que las teorías educativas sean más accesibles y relevantes para los profesionales de la educación. Esta conexión entre teoría y práctica es fundamental para cerrar la brecha entre la investigación académica y la práctica educativa cotidiana.

La recolección de datos en un estudio de caso generalmente implica el uso de múltiples métodos y fuentes de información. Esto puede incluir observaciones directas, entrevistas en profundidad, análisis de documentos, y en algunos casos, encuestas o datos cuantitativos complementarios. Esta triangulación de métodos y fuentes no solo enriquece la descripción del caso, sino que también contribuye a la validez y confiabilidad de los hallazgos. Es fundamental considerar también la perspectiva de Stake sobre la validación.

El análisis de los datos en un estudio de caso educativo requiere un enfoque sistemático y reflexivo. El investigador debe buscar patrones y temas emergentes, considerando siempre el contexto más amplio en el que se sitúa el caso. La interpretación de los hallazgos debe ir más allá de la mera descripción, buscando explicaciones y conexiones que contribuyan a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Finalmente, es importante reconocer que, si bien los estudios de caso ofrecen una comprensión profunda de situaciones específicas, su generalización debe abordarse con cautela. Sin embargo, la riqueza y profundidad de los aprendizajes obtenidos a través de esta metodología pueden proporcionar lecciones valiosas y transferibles a otros contextos educativos similares. El enfoque de Stake en la naturaleza contextual y situada del conocimiento nos permite reconocer que los hallazgos de nuestra investigación, aunque no generalizables en el sentido tradicional, pueden ofrecer perspectivas valiosas para comprender cómo los videojuegos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia en contextos similares.

La elección del caso es un paso fundamental en el diseño de un estudio de caso educativo, ya que determina en gran medida la riqueza y relevancia de los datos que se

obtendrán. En este contexto, la selección del Colegio Augusto Zuluaga Patiño de la ciudad de Pereira como caso de estudio responde a varios criterios metodológicos y prácticos que fortalecen la validez y viabilidad de la investigación:

En primer lugar, la accesibilidad completa del investigador al colegio constituye una ventaja significativa para el estudio de caso. Este acceso privilegiado permite una inmersión profunda en el contexto educativo, facilitando la observación directa de las dinámicas escolares, la interacción con los diversos actores educativos y el acceso a documentos y procesos internos. La familiaridad del investigador con el entorno escolar puede acelerar el proceso de construcción de confianza con los participantes, lo que es crucial para obtener datos auténticos y detallados. Sin embargo, es importante que el investigador mantenga una postura reflexiva y crítica para evitar sesgos potenciales derivados de su cercanía con el caso.

El hecho de que el investigador desarrolle su labor educativa en esta institución añade una dimensión valiosa al estudio. Esta posición de "observador participante" ofrece una perspectiva única, permitiendo una comprensión más profunda de las sutilezas y complejidades del contexto educativo. El investigador puede aprovechar su conocimiento interno de la cultura escolar, las relaciones interpersonales y los procesos institucionales para interpretar los datos de manera más rica y contextualizada. Además, esta posición facilita el seguimiento longitudinal de los fenómenos estudiados, permitiendo observar cambios y patrones a lo largo del tiempo.

La naturaleza oficial del Colegio Augusto Zuluaga Patiño es otro factor relevante en la selección del caso. Las instituciones educativas oficiales en Colombia enfrentan desafíos particulares y operan bajo marcos normativos específicos, lo que hace que este caso sea representativo de una amplia gama de escuelas en el país. Estudiar una institución oficial permite examinar cómo las políticas educativas nacionales y locales se implementan y adaptan en el contexto escolar real, ofreciendo insights valiosos sobre la interacción entre las directrices gubernamentales y las realidades cotidianas de las escuelas públicas.

El hecho de que el colegio se encuentre en el promedio de desempeño a nivel nacional añade una capa adicional de relevancia al estudio. Esta característica posiciona al

Colegio Augusto Zuluaga Patiño como un caso representativo de la realidad educativa colombiana, permitiendo que los hallazgos y conclusiones del estudio tengan un mayor potencial de transferibilidad a otros contextos similares. Estudiar una institución con un desempeño promedio ofrece la oportunidad de examinar tanto los desafíos como las fortalezas típicas de las escuelas colombianas, proporcionando una visión equilibrada de los procesos educativos en el país.

Esta representatividad es particularmente valiosa en el contexto de la investigación educativa, ya que permite abordar cuestiones que son relevantes para un amplio espectro de instituciones educativas. Los hallazgos obtenidos pueden ser especialmente útiles para informar políticas y prácticas educativas que busquen mejorar el desempeño de las escuelas que se encuentran en situaciones similares. Además, la selección de un caso "promedio" puede ayudar a desmitificar la idea de que solo las instituciones de alto o bajo desempeño merecen ser estudiadas. Este enfoque reconoce la importancia de comprender los procesos y dinámicas que ocurren en la mayoría de las escuelas, que a menudo quedan fuera del foco de atención de la investigación educativa.

La combinación de estos factores - acceso completo, participación directa del investigador, carácter oficial de la institución y desempeño típico - crea un escenario ideal para un estudio de caso en profundidad. Este contexto permite al investigador examinar las complejidades de los procesos educativos desde múltiples ángulos, considerando tanto las perspectivas internas como las influencias externas que dan forma a la realidad educativa del colegio.

Este enfoque holístico es consistente con los principios del estudio de caso descritos anteriormente y con los principios epistemológicos analizados. Todos enfatizan la importancia de examinar los fenómenos educativos en su contexto real y de capturar la interacción de múltiples factores. La selección del Colegio Augusto Zuluaga Patiño como caso de estudio proporciona un terreno fértil para explorar cómo los diversos elementos del sistema educativo - desde las políticas nacionales hasta las prácticas pedagógicas individuales - se entrelazan para dar forma a las experiencias educativas de los estudiantes y docentes.

En el marco de esta investigación, los actores involucrados representan una diversidad de perspectivas y roles dentro del ecosistema educativo del Colegio Augusto Zuluaga Patiño. Esta variedad de participantes enriquece el estudio de caso, permitiendo una comprensión más completa y matizada de las dinámicas educativas en la institución.

Los estudiantes de bachillerato constituyen el núcleo central de la comunidad educativa. Este grupo abarca jóvenes entre los 11 y 18 años aproximadamente, atravesando una etapa crucial de desarrollo personal y académico. Los estudiantes de bachillerato presentan una amplia gama de intereses, habilidades y desafíos, reflejando la diversidad socioeconómica y cultural de la región de Pereira. Su participación en el estudio es fundamental para comprender cómo las prácticas educativas y las políticas institucionales impactan directamente en su experiencia de aprendizaje y desarrollo.

Los docentes, por su parte 18 en bachillerato y 3 en el área, son actores clave en la implementación de prácticas pedagógicas y en la mediación entre las políticas educativas y la realidad del aula. Este grupo se caracteriza por su diversidad en términos de experiencia, formación académica y enfoques pedagógicos. Los docentes no solo son transmisores de conocimiento, sino también agentes de cambio y figuras influyentes en la vida de los estudiantes. Su perspectiva es crucial para entender los desafíos y oportunidades en la implementación de estrategias educativas. Los directivos docentes, incluyendo al rector y coordinadores, desempeñan un papel fundamental en la gestión y liderazgo de la institución. Son responsables de la implementación de políticas educativas, la toma de decisiones estratégicas y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Su visión y acciones tienen un impacto significativo en la cultura escolar y en la dirección general de la institución.

La comunidad educativa en general, con énfasis en los padres de familia, representa el contexto social más amplio en el que se desarrolla la educación. Los padres de familia son colaboradores esenciales en el proceso educativo, influenciando las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y sirviendo como puente entre el hogar y la escuela. Su participación y perspectivas son valiosas para comprender cómo los factores externos al aula afectan el desempeño y bienestar de los estudiantes.

Dentro de este amplio espectro de actores, la investigación se enfocará específicamente en dos grupos: los estudiantes de grado octavo como se ha mencionado anteriormente y los docentes del área de Ciencias Sociales. Esta delimitación permite un análisis más profundo y detallado de las dinámicas educativas en un contexto específico.

Los estudiantes de grado octavo se encuentran en una etapa particularmente interesante de su desarrollo educativo. Con edades que típicamente oscilan entre los 13 y 15 años, estos jóvenes están en plena adolescencia, un período caracterizado por cambios significativos a nivel cognitivo, emocional y social. Académicamente, el grado octavo representa un punto medio en la educación secundaria, donde los estudiantes ya han adquirido ciertas habilidades básicas y están comenzando a enfrentarse a conceptos más complejos y abstractos. Este grupo ofrece una ventana única para observar cómo los estudiantes navegan las demandas crecientes del currículo y cómo se preparan para los desafíos más rigurosos de los grados superiores.

Los docentes del área de Ciencias Sociales juegan un papel crucial en la formación del pensamiento crítico y la conciencia social de los estudiantes. Esta área de estudio abarca disciplinas como historia, geografía, economía y ciencias políticas, que son fundamentales para desarrollar la comprensión del mundo social y la formación ciudadana. Los docentes de Ciencias Sociales tienen la tarea de no solo transmitir conocimientos, sino también de fomentar habilidades de análisis, interpretación y reflexión sobre fenómenos sociales complejos. Su enfoque pedagógico y la forma en que abordan temas potencialmente sensibles o controversiales pueden tener un impacto significativo en la formación del pensamiento crítico y los valores cívicos de los estudiantes.

La elección de trabajar directamente con estos dos grupos y aplicarles instrumentos específicos permite una exploración profunda de la interacción entre las prácticas docentes en Ciencias Sociales y el aprendizaje de los estudiantes en esta etapa crucial de su desarrollo. Este enfoque facilitará el examen de cómo se implementan las estrategias pedagógicas en el aula, cómo responden los estudiantes a estas prácticas, y cómo se desarrollan las habilidades y conocimientos en el área de Ciencias Sociales.

Con base en lo anterior y el aporte epistemológico podemos entonces defender que el estudio de caso, lejos de representar una ruptura con el enfoque hermenéutico, se convierte en el vehículo ideal para su operacionalización. La inmersión profunda en el contexto específico de la institución educativa nos permite comprender el horizonte histórico-cultural donde se desarrolla la experiencia educativa y apoyándonos en nuestra propuesta podremos en un futuro: observar el proceso de fusión de horizontes en tiempo real como docente participe, documentar la transformación en la comprensión histórica de los estudiantes y validar interpretaciones a través del diálogo continuo con los participantes

Encuesta

En el marco de la investigación cualitativa de estudio de caso, la encuesta emerge como un instrumento fundamental para explorar las percepciones sobre el uso de TICs en el aula y la enseñanza con enfoque de pensamiento crítico en las Ciencias Sociales. Esta técnica de recolección de datos se define como un método sistemático para obtener información de una muestra de individuos mediante preguntas diseñadas específicamente para abordar los propósitos de la investigación.

La relevancia de la encuesta en este contexto radica en su capacidad para capturar de manera estructurada las opiniones, experiencias y actitudes de los participantes respecto a la integración de tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como su percepción sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través de estas herramientas. Al utilizar un cuestionario cuidadosamente diseñado, se puede obtener una visión amplia y matizada de cómo los docentes y estudiantes perciben la efectividad y los desafíos de estas prácticas pedagógicas innovadoras.

Robert Groves (2004) ha estudiado a profundidad aproximaciones investigativa y conceptualiza la encuesta como un método sistemático para la recopilación de información de una muestra seleccionada de entidades, con el propósito de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual las entidades son miembros. En nuestra investigación, esto permite obtener una visión

más amplia de cómo los estudiantes interactúan con los videojuegos con elementos históricos y desarrollan el pensamiento crítico, proporcionando un contexto más amplio para nuestro estudio de caso.

En el marco de este estudio de caso cualitativo, la encuesta permite abordar múltiples dimensiones del fenómeno investigado. Por ejemplo, puede indagar sobre la frecuencia y tipos de TICs utilizadas en las clases de Ciencias Sociales, la percepción de los estudiantes sobre cómo estas tecnologías facilitan o dificultan su aprendizaje, y las estrategias que los docentes emplean para fomentar el pensamiento crítico a través de estas herramientas. Asimismo, puede explorar las barreras percibidas para la implementación efectiva de TICs en el aula y las necesidades de formación tanto de docentes como de estudiantes en este ámbito.

Además, la encuesta ofrece la ventaja de poder alcanzar a un número significativo de participantes dentro del caso estudiado, lo que puede proporcionar una visión más representativa de las percepciones en la comunidad educativa. Esto es especialmente relevante cuando se busca comprender cómo diferentes actores (docentes, estudiantes, directivos) perciben el impacto de las TICs en el desarrollo del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales.

En el contexto específico de esta investigación, la encuesta puede diseñarse para explorar aspectos como la percepción de los estudiantes sobre cómo las TICs influyen en su capacidad de análisis crítico de fenómenos sociales, la visión de los docentes sobre la efectividad de diferentes herramientas tecnológicas para promover el pensamiento crítico, y las experiencias de ambos grupos en la utilización de plataformas digitales para el aprendizaje colaborativo y la discusión de temas sociales complejos.

La aplicación del diseño de encuesta en nuestra investigación debe considerar cuidadosamente los cinco elementos fundamentales que Groves (2004) identifica: cobertura, muestreo, respuesta, medición y procesamiento. Cada uno de estos componentes requiere atención específica para garantizar la calidad de los datos obtenidos y la validez de las conclusiones derivadas. En términos de cobertura, nuestra investigación necesita considerar cuidadosamente la población objetivo: estudiantes de

básica secundaria en grado octavo y la pertinencia del uso de videojuegos en el aprendizaje de la historia.

La construcción del instrumento de medición requiere especial atención. Siguiendo a Groves, debemos desarrollar preguntas que aborden las diferentes dimensiones de nuestro objeto de estudio: la frecuencia y tipo de uso de videojuegos, las percepciones sobre su utilidad educativa, el desarrollo del pensamiento crítico, y la comprensión histórica. Las preguntas deben ser claras, precisas y culturalmente apropiadas para nuestra población objetivo. El proceso de respuesta, según Groves, involucra cuatro componentes principales: comprensión, recuperación, juicio y respuesta. En nuestro caso, debemos asegurarnos de que los estudiantes comprendan claramente las preguntas sobre su experiencia con los videojuegos y el pensamiento crítico, puedan recuperar información relevante sobre su aprendizaje, realicen juicios adecuados sobre su experiencia y sean capaces de expresar sus respuestas de manera precisa.

El análisis de los datos de la encuesta debe ir más allá de la simple descripción estadística. Debemos buscar patrones y relaciones que nos ayuden a comprender cómo diferentes variables (como la experiencia previa con videojuegos, el interés en la historia/tecnología, o el acceso a tecnología) pueden influir en el desarrollo del pensamiento crítico histórico. La integración de los resultados de la encuesta con nuestro estudio de caso permitirá una comprensión más completa y matizada del fenómeno estudiado. Los datos cuantitativos de la encuesta pueden proporcionar un contexto más amplio para los hallazgos detallados del estudio de caso, mientras que el trasfondo cualitativo puede ayudar a explicar y profundizar nuestra comprensión de los patrones observados.

Finalmente, siguiendo la línea del autor, la presentación de los resultados debe ser clara y accesible, utilizando visualizaciones efectivas y explicaciones detalladas que permitan a los lectores comprender tanto los hallazgos específicos como sus implicaciones más amplias para la enseñanza de la historia mediante videojuegos. En el próximo capítulo abordaremos de manera detallada como se siguieron estas lineaciones metodológicas en el diseño, aplicación y análisis del trabajo de investigación y su entrada en campo.

CAPITULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Diseño y Fundamento de Instrumentos

En el proceso de diseño del instrumento, se consideró fundamental establecer una estructura bifásica que respondiera a las necesidades específicas de la investigación en el contexto educativo colombiano. La primera fase, denominada "Identificación demográfica", establece el perfil básico del estudiante y su relación con la tecnología y los videojuegos, mientras que la segunda fase, "Preferencias y Actitud", profundiza en las percepciones y experiencias del estudiante respecto al uso de tecnologías y videojuegos en el contexto educativo.

Al desarrollar la primera categoría del instrumento, se tuvo especial cuidado en considerar las variables contextuales que Groves señala como fundamentales para establecer la validez de cobertura. La decisión de incluir preguntas demográficas iniciales sobre género y edad se complementó estratégicamente con interrogantes sobre acceso tecnológico, específicamente relacionados con la disponibilidad de computadora, Tablet e internet. Esta decisión metodológica permite crear un perfil socioeconómico y tecnológico completo del estudiante, fundamental para comprender las condiciones materiales que podrían afectar la implementación de videojuegos como herramienta pedagógica.

Una de las decisiones más significativas en el diseño fue la inclusión de la pregunta 7, que utiliza un formato de respuesta múltiple para identificar la experiencia previa con diversos títulos de videojuegos. La selección de títulos refleja un análisis exhaustivo del mercado de videojuegos actual, incluyendo tanto juegos explícitamente educativos o históricos como Civilization, Total War y Age of Empires, como juegos de entretenimiento general como Minecraft, Roblox y FIFA. Esta distinción resulta fundamental para analizar no solo la familiaridad general con videojuegos, sino también la exposición previa a juegos con contenido histórico o educativo potencial.

En la segunda categoría del instrumento, implementamos una escala Likert de seis puntos, una decisión metodológica que responde a la necesidad de obtener datos más

precisos y diferenciados. La elección de una escala par fue deliberada para eliminar la tendencia central, forzando a los respondientes a inclinarse hacia el acuerdo o desacuerdo. Esta decisión se alinea con las recomendaciones de los académicos sobre la necesidad de obtener mediciones precisas y diferenciadas en investigación educativa.

Las preguntas sobre infraestructura tecnológica y prácticas pedagógicas existentes (8-12) fueron diseñadas para establecer un contexto crucial sobre las condiciones materiales y pedagógicas en las que se implementarían los videojuegos. Este bloque de preguntas permite evaluar no solo la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino también la percepción de su uso efectivo en el aula, información fundamental para comprender el contexto institucional real en el que se desarrollaría la propuesta pedagógica.

El núcleo del instrumento (preguntas 13-17) fue cuidadosamente estructurado para examinar las actitudes hacia los videojuegos educativos. La progresión de estas preguntas sigue un diseño deliberado que parte desde percepciones generales sobre el potencial educativo de los videojuegos hasta disposiciones específicas hacia su uso en el aula. Esta secuencia permite identificar no solo las actitudes actuales, sino también la apertura hacia futuras implementaciones pedagógicas.

La robustez metodológica del instrumento subyace en su solidez teórica y se fundamenta en varios elementos clave. El primero es la progresión lógica desde datos demográficos hasta actitudes específicas, que facilita la construcción de un perfil completo del estudiante. Esta progresión no es casual, sino que responde a la necesidad de establecer primero el contexto personal y material antes de abordar las percepciones y actitudes. También proporciona un nivel de granularidad suficiente para capturar matices en las actitudes y percepciones de los estudiantes. La formulación clara y directa de las preguntas fue especialmente considerada teniendo en cuenta la población objetivo de estudiantes entre 11 y 15 años.

En términos de limitaciones, se debe reconocer que el instrumento podría beneficiarse de la inclusión de algunas preguntas abiertas que permitieran capturar información cualitativa más rica sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes. Sin

embargo, esta decisión fue tomada conscientemente para mantener la brevedad y facilidad de aplicación del instrumento. De manera similar se evitan así problemas en la triangulación de datos que pueden deberse a la interpretación errónea de investigador si no se sigue una rigurosidad adecuada con ese tipo de preguntas.

La validez del instrumento se sustenta en su alineación con los objetivos de investigación y su fundamentación en principios metodológicos sólidos. La estructura permite recopilar información esencial sobre las condiciones materiales, actitudes y disposiciones necesarias para implementar videojuegos como herramienta pedagógica en la enseñanza de la historia. El diseño del instrumento también consideró cuidadosamente las necesidades prácticas de aplicación en el contexto escolar. La longitud del instrumento y la claridad de las preguntas fueron calibradas para mantener el interés y compromiso de los estudiantes mientras se recopila la información necesaria para la investigación.

En conclusión, consideramos que el instrumento representa una herramienta metodológicamente sólida para evaluar las condiciones básicas y actitudes hacia la implementación de videojuegos educativos. Su diseño cuidadoso, fundamentado en principios metodológicos y epistemológicos establecidos, permite la recolección de datos significativos que informarán las decisiones sobre la implementación de videojuegos en la enseñanza de la historia con miras al fortalecimiento del pensamiento crítico. Las fortalezas del instrumento en términos de claridad, estructura y escala de medición proporcionan una base sólida para el análisis posterior y la toma de decisiones pedagógicas informadas que serán discutidas posteriormente en el capítulo.

Análisis y discusión de resultados

El Sí De Los Jóvenes

La totalidad de las encuestas fueron aplicadas exclusivamente el 5 de junio de 2024 durante la jornada lectiva regular. Del total de 53 alumnos, 42 de estos participaron en la encuesta la cual era anónima, opcional y sin ninguna incidencia en la calificación. La cifra de 80% de participación puede ser entendido por los factores anteriores y que solo

fue aplicada a quienes asistieron ese día ad- portas de la jornada vacacional y aceptaron participar en ella firmando el consentimiento informado correspondiente.

Como se describió anteriormente comenzamos por estudiar la composición demográfica del grupo y mediante el análisis de las respuestas nos dimos cuenta de que se encuentra cerca de reflejar la realidad nacional con una ligera mayoría de hombres frente a las mujeres. Debido al tamaño de la muestra que solo representa un grado y momento aislado de la vida escolar no consideramos pertinente la diferencia con el promedio nacional.

1) ¿Con cuál género te autoidentificas?

42 responses

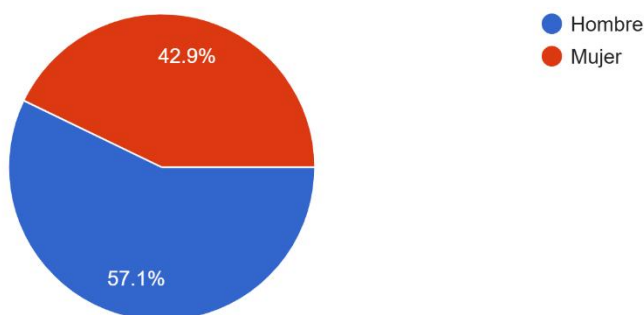


Gráfico 1. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 1

La segunda pregunta que versaba sobre la edad de los estudiantes nos demuestra que ninguno alcanzo la promoción anticipada o se encuentra por debajo de la edad esperada. El 64% tiene la edad mínima para estar en el grado 8vo de básica media, los 13 años. Mientras que una minoría del 26,2 estos se encuentran ya en los 14 años. El restante 9.5 tiene 15 años o más un síntoma que se encuentra generalizado entre los niveles públicos de la educación donde es más común los fenómenos de extraedad y el reprobar años académicos. Sería interesante profundizar en un posterior estudio los efectos que esto pueda tener entre los jóvenes, pero escapa del enfoque actual de este trabajo.

4) ¿Cuentas con acceso a internet fijo en tu hogar? (Modem o cable Ethernet)

42 responses

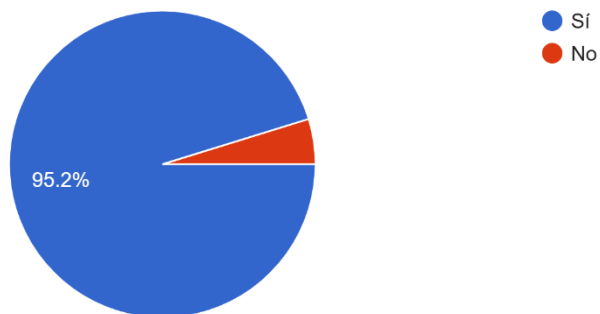


Gráfico 2. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 4

Más pertinente para nuestro trabajo son las respuestas 3 y 4 que muestran que la brecha digital para nuestra población específica es casi inexistente con el 95.2% de los alumnos contando con tanto un ordenador como conexión fija a internet en sus hogares. Este dato es en extremo alentador y a su vez central para el posterior perfeccionamiento de una estrategia pedagógica ya que nos permite observar con promesa metodologías de trabajo autónomo, flipped classroom entre otras que requieren como condición el acceso del alumno a este tipo de recursos. Cabe aclarar que, aunque consideramos importante el reducir el 4.8% al 0% con el fin de alcanzar una verdadera equidad e inclusión en el ejercicio, su reducido porcentaje es alentador teniendo en cuenta el carácter y contexto del colegio por lo que la situación actual no genera dudas sobre la posibilidad de implementar una estrategia que se alimente de recursos didácticos digitales mediados por TICs.

En otra nota positiva para la investigación encontramos la respuesta numero 5 donde vemos que la aplastante mayoría del 97.6% de los jóvenes cuentan con experiencia en el uso de los videojuegos. Esto nos abre la puerta para contar con cierta familiaridad en el aula en el momento en el que se implementen estos recursos. Similarmente la información arrojada por la pregunta numero 6 nos dice que los jóvenes utilizan videojuegos en su tiempo libre dedicando la mayoría de ellos entre 1 a 3 horas por semana. Algunos jugadores más ávidos pueden invertir hasta 7 horas o más en estos. Esta utilización de videojuegos habitual por fuera del aula nos abre la puerta a la utilización de diversas metodologías de trabajo en casa y en el tiempo libre del alumno.

5) ¿Has jugado videojuegos alguna vez?
42 responses

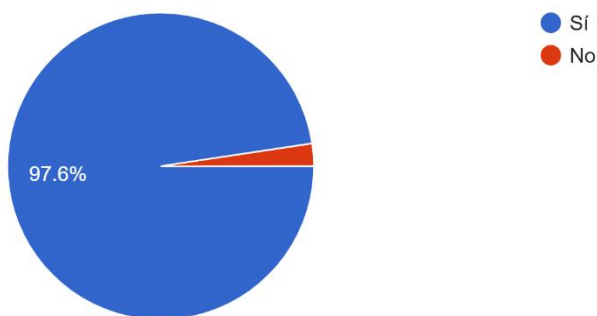


Gráfico 3. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 5

Sucede con la pregunta numero 7 algo distinto y es que esta nos arroja algunos datos interesantes sobre las preferencias de los jóvenes en materia de consumo de videojuegos. Mientras que aquellos videojuegos de estrategia que han sido utilizados previamente en investigaciones y se encuentran soportados por trabajos académicos investigativos tienen un muy bajo índice (4.8% a 11.9%) los videojuegos más violentos y comerciales que en nuestra opinión tienen un limitado valor educativo cuentan con una prevalencia muy significativa (69% a 73.8%). En medio de estos otros títulos misceláneos deportivos de simulación y de rol que se alejan del enfoque en la didáctica de la historia que se busca en el trabajo.

La información aportada por esta pregunta nos invita entonces a verlo como una oportunidad ya que el joven tendrá la oportunidad de acercarse a un videojuego nuevo

que no ha experimentado con anterior; por su valor innovador esto puede incidir positivamente en la motivación del estudiante. Como desafío encontramos en la otra cara de la moneda que se deberá dedicar tiempo y sesiones a familiarizar al joven con las mecánicas y elementos del videojuego mismo antes de poder adentrarnos en la labor pedagógica que corresponde al maestro dentro de su aula y que existe el riesgo de que no sea de su agrado. No obstante, la pregunta no cuestionaba gustos sino consumo anterior por lo que no debemos adelantarnos a los hechos.

9) Considero que aprendo más cuando el profesor usa las TIC en el aula (ejemplo de TIC: videos, presentaciones, juegos, audios, internet)

42 responses

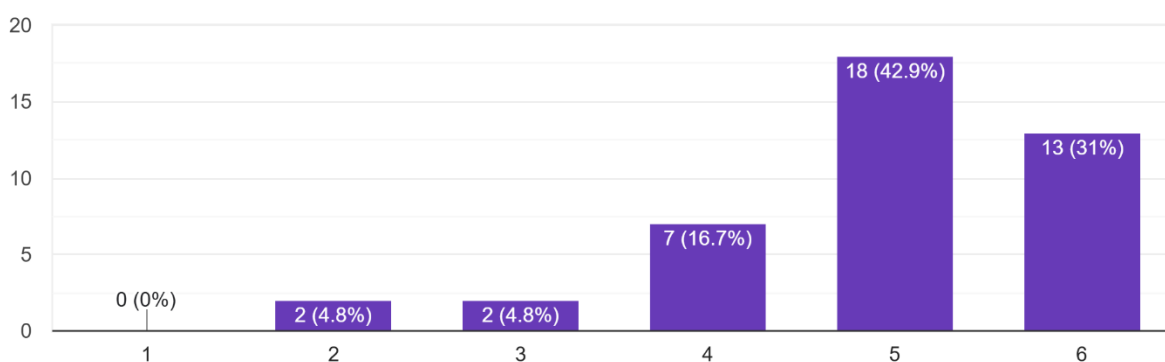


Gráfico 4. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 1

Con la pregunta anterior finalizamos la primera sección del instrumento para ahora adentrarnos en la escala de Likert y poder entender las percepciones que tienen los jóvenes de grado octavo e la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño alrededor de todos estos recursos y su implementación en el aula por parte de sus maestros. La escala como se mencionó anteriormente va desde muy en desacuerdo con 1 hasta muy de acuerdo con 6. El primer ítem de esta lista nos señala una buena dirección al mostrarnos que la gran mayoría de los jóvenes (83.3%) consideran que sus profesores utilizan otros recursos además de los tradicionales en el aula y con la pregunta 9 el 90.6% reconoce que mediante la implementación de TICs y recursos didácticos digitales puede mejorar su proceso de aprendizaje. Lo anterior nos dice que la práctica

docente no es ajena a lo propuesto en este trabajo y que la posterior implementación de este sería en un primer momento recibida de manera muy positiva por los estudiantes, centro de esta investigación y de la práctica educativa.

Avanzando en nuestro instrumento llegamos a la pregunta numero 10 donde podemos divisar que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran interesados por la tecnología y la informática con tan solo el 9.5% oponiéndose a esta opinión. Esta información nos demuestra sin lugar a duda que la población se puede beneficiar por la inclusión de las TICs dentro del quehacer del docente especialmente si lo combinamos con los videojuegos que como pudimos observar son un elemento prácticamente universal para los estudiantes quienes ya cuentan con un semblante de alfabetización en este medio tecnológico.

11) Considero que las aulas cuentan con recursos tecnológicos adecuados (acceso a internet, pantallas, computadores, etc.)

42 responses

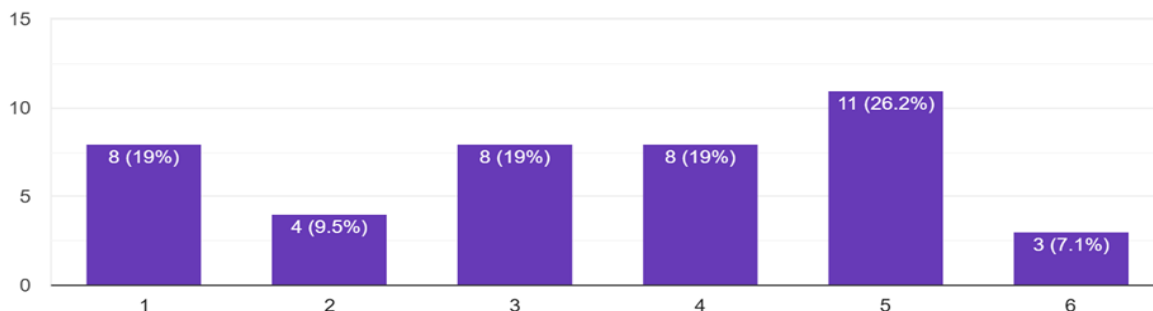


Gráfico 5. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 11

La pregunta numero 11 nos ofrece por su parte un nuevo desafío dentro del proyecto al presentarnos las percepciones más negativas hasta el momento, principalmente alrededor de los recursos tecnológicos con los que cuentan los alumnos y los maestros dentro del aula. El 47,5% de los alumnos considera que las aulas de la I.E. no están equipadas de la manera adecuada para permitir una correcta implementación de las TICs, los recursos digitales y demás herramientas didácticas adyacentes. Esta apreciación no es lejana de la realidad como fue expuesto al inicio de este trabajo

durante la descripción del problema y el contexto de la institución. Este punto nos llevará más adelante a considerar espacios alternativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, una posible respuesta inmediata a esta problemática la encontramos en la pregunta siguiente donde el 85.7% de los estudiantes de grado octavo piensan que la sala de sistemas se encuentra dotada de manera adecuada para llevar a cabo los procesos que no pueden ser explorados dentro del aula. En los anexos se encuentra el inventario que en nuestra opinión es apropiado para el desarrollo del proyecto.

Las respuestas a las preguntas 13 y 14 nos lanzan información que en un principio podría considerarse polarizadora o incluso contrastante pero que sencillamente corresponde a la falta de información por parte del estudiante. La primera de estas cuestiona al alumno sobre el valor educacional de los videojuegos, allí vemos que la mayoría (71.4%) considera que los videojuegos pueden aportar en su proceso educativo. Solamente una minoría del 7.1% se considera opuesto fuertemente a esta posibilidad. No obstante, Las balanzas cambian por completo cuando le preguntamos a los estudiantes si ellos utilizan estas herramientas en sus experiencias de aprendizaje. Aquí vemos que tan solo el 59.6% contesta de manera afirmativa por lo que un poco más del 40% de los alumnos de grado octavo nunca han usado videojuegos en su proceso de aprendizaje. Esta diferencia se aclara cuando definimos de forma matizada la palabra “aprendizaje” y aceptamos las definiciones dadas anteriormente en este trabajo, definiciones donde el proceso mismo del aprendizaje se realiza de forma permanente tanto dentro como fuera de la escuela, de forma autónoma o dirigida. Naturalmente el estudiante debido a su rango etario y el sistema educativo vigente no se encuentra consciente de estas dinámicas entendiendo la educación como un proceso temporal y formal que sucede en espacios específicos, por lo que, sin saberlo, el alumno puede estar aprendiendo transversalmente mientras juega, sin darse cuenta de ello.

14) He usado videojuegos como parte de mi experiencia de aprendizaje

42 responses

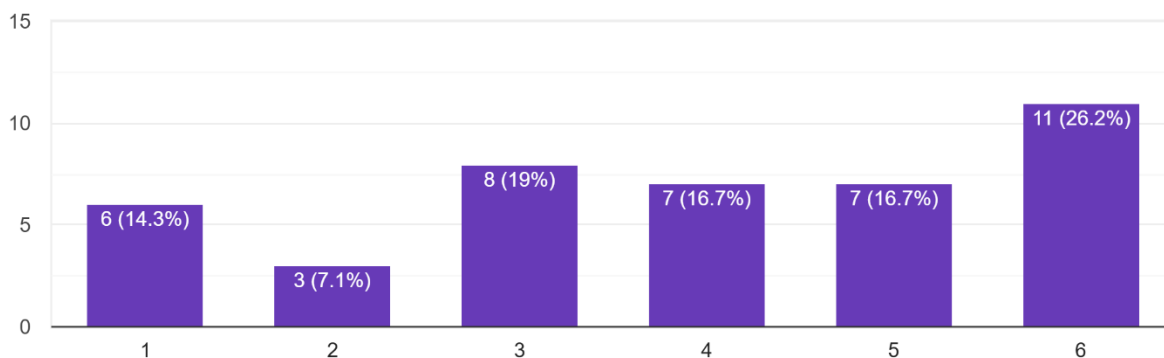


Gráfico 6. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 14

Las dos preguntas siguientes y sus respuestas elaboran de manera más ordenada el panorama de nuestro trabajo. Introducimos en estas dos preguntas conceptos como comodidad y seriedad para dilucidar un primer panorama dentro del aula cuando se discute y llegue a la fase de implementación. La seriedad está enmarcada en el aspecto convivencial del joven a la hora de interactuar con el contenido, las herramientas, el docente, sus compañeros e incluso el espacio mismo. Sin un manejo adecuado del aula se hace complejo llevar a buen término una clase convencional, cuando incluimos aquí metodologías o herramientas alternativas o novedosas se hace prácticamente imposible. Todas estas razones por lo que medir desde ahora la disposición del estudiante en este aspecto se hace crucial.

Por una línea similar se enmarca el siguiente termino que decidimos presentara los alumnos como comodidad. La comodidad representa en esta ocasión dos visiones muy importantes dentro del aula. La primera nos remite a la familiaridad y la disposición del joven a utilizar la herramienta para su aprendizaje no solamente para su entretenimiento. Como vimos anteriormente la gran mayoría de los jóvenes habían utilizado videojuegos con anterioridad, conocían las bases de sus mecánicas, semanalmente dedicaban horas a jugarlos y reconocían su valor educacional. Entendiendo lo anterior y la confusión generada por su inclusión en el proceso de aprendizaje se formuló esta pregunta con el fin de eliminar cualquier ambigüedad que

pueda surgir durante la encuesta. De manera secundaria la pregunta también recoge los diferentes imaginarios negativos que pueden tener los jóvenes alrededor de los videojuegos ya sea que los consideren infantiles, aburridos, violentos, etc. Como vimos esto no es obstáculo alguno para la futura implementación de una secuencia didáctica.

15) Me sentiría cómodo con el uso de los videojuegos en el aula

42 responses

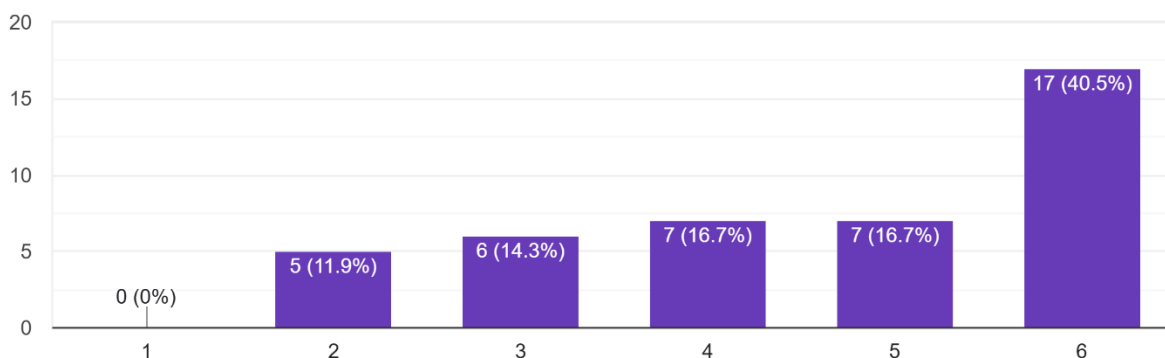


Gráfico 7. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 15

Finalmente, la pregunta numero 17 trae a colación nuevamente un término que ha sido abordado de manera conceptual y practica dentro de este trabajo y es el de la motivación. Se les inquiera a los estudiantes si el uso de los videojuegos como herramienta sería un motivador a considerar en las clases. La motivación es importante comprender como un factor amarrado tanto a la atención prestada por los estudiantes en las clases y a un elemento definidor del desempeño y compromiso que tiene un estudiante en la asignatura. Estos dos se combinan para presentarnos una unidad que afecta directamente en los aprendizajes adquiridos por el alumno. El 73.9% de los estudiantes están de acuerdo en que su motivación se vería incrementada si se incorporara este tipo de recursos dentro de las clases y el quehacer del aula. Aunque no se les pregunto directamente a los estudiantes por el área de Ciencias Sociales o la Historia en si podemos inferir que existió una conexión implícita entre su respuesta y esta área particular del conocimiento. Especialmente ya que se les aplicó el instrumento durante una clase y directamente por parte del docente que orienta esta área. Al haber analizado las percepciones y opiniones del alumno consideramos importante entrar ahora a desarrollar un proceso de triangulación, apoyándonos en el

estamento docente y la legislación vigente consideramos que es entonces posible consolidar las condiciones necesarias para la formulación de una secuencia didáctica que mediante el uso de los videojuegos permita fomentar el pensamiento crítico desde la enseñanza de la historia.

17) Me motivaría que el profesor use estos como recursos en sus clases

42 responses

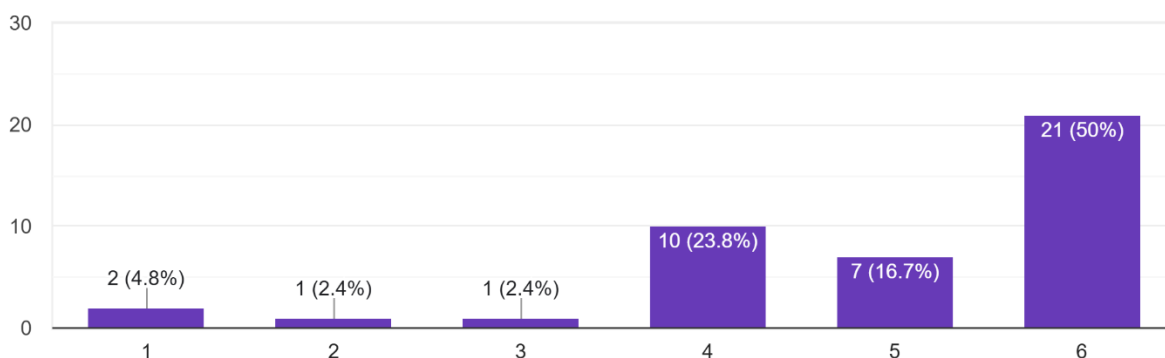


Gráfico 8. Respuestas a la encuesta aplicada a estudiantes, pregunta numero 17

El Campo De Las Leyes

En el marco de la investigación sobre cómo fortalecer el pensamiento crítico y fomentar estrategias didácticas con TICs en la enseñanza de la historia, es crítico el implementar una estrategia de triangulación que permita abordar el objeto de estudio desde una perspectiva integral y holística como hemos discutido. Esta aproximación metodológica no solo es condición de una investigación bien fundamentada, sino que es una oportunidad que enriquecerá la comprensión del fenómeno, a la vez que también aumentará la validez y confiabilidad de los hallazgos al contrastarlos desde múltiples ángulos y reforzarlos epistemológicamente.

La triangulación de datos es un elemento crucial en esta investigación, ya que permite contrastar y validar la información obtenida de diferentes fuentes. En este caso, se propone triangular los datos provenientes de tres fuentes principales: los estudiantes, a través de una encuesta que se les realizó; los docentes, también mediante una

encuesta que en este caso fue autoadministrada; y la interpretación del marco legal colombiano en enseñanza de la historia y educación, a través de una revisión documental exhaustiva. Esta estrategia posibilitará obtener una visión más completa y confiable sobre qué condiciones existen para el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de TIC en la enseñanza de la historia dentro de la I.E. Augusto Zuluaga Patiño. Al comparar las percepciones de estudiantes y docentes con lo establecido en el marco legal, se podrán identificar coincidencias, discrepancias y oportunidades de implementación, lo que permitirá el análisis y validación.

Existen una variedad de métodos de triangulación que podríamos haber utilizado, a continuación, se justificara el por qué se escogió uno en específico. Inicialmente, se consideró utilizar la triangulación temporal y espacial. La triangulación temporal implicaría aplicar las encuestas en diferentes momentos del año escolar para verificar si hay variaciones en las percepciones y prácticas a lo largo del tiempo. Por otro lado, la triangulación espacial sugeriría, de ser posible, incluir datos de diferentes instituciones educativas o regiones para tener una visión más amplia. No obstante, debido a que esta investigación tiene un enfoque de caso definido y busca teorizar desde la comprensión del fenómeno consideramos inviable ahondar en esos tipos de triangulación.

La triangulación metodológica se presentó como otra opción en esta investigación. En esa aproximación sería posible combinar métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más profunda y matizada del objeto de estudio. No obstante, se optó por seleccionar una serie de instrumentos y técnicas que se basan en preguntas cerradas y escalas de valoración. Por lo que se abandonó el incluir preguntas abiertas en las encuestas o realizar entrevistas en profundidad a algunos docentes y estudiantes seleccionados ya que tal aproximación habría conllevado una mirada mixta metodológica al problema, situación que desarrollada en profundidad escapa del alcance y enfoque propuesto en este trabajo.

Debido a que esta investigación es dirigida y ejecutada por un solo investigador resultó entonces inviable pensar en la triangulación de investigadores, aunque las múltiples perspectivas de otros investigadores o expertos en el área permitirían contrastar

diferentes perspectivas de análisis y enriquecer la interpretación de los datos no lo consideramos viable al enmarcarse el trabajo dentro del quehacer laboral, personal y académico del investigador que está inmerso en su contexto.

La triangulación resultante tras el proceso de descarte y justificación fue basada en datos. Comienza con el diseño cuidadoso de los instrumentos de investigación. Se debieron elaborar encuestas para estudiantes y docentes, además, de desarrollar un análisis durante la revisión del marco legal. Estos instrumentos fueron diseñados de manera que permitieron recoger información relevante y comparable desde las diferentes perspectivas. Es importante también asegurar en esta sección que los instrumentos fueron validados por un grupo de pares expertos quienes se aseguraron de la pertinencia y precisión de estos, ofreciendo una valiosa retroalimentación que fue debidamente implementada en esa primera etapa preparatoria, exploremos a continuación esa etapa.

El proceso de validación del instrumento se fundamentó entonces en un enfoque hermenéutico-dialógico que reconoce la naturaleza interpretativa y dialógica de la comprensión. Como primer paso, se realizó una validación con expertos en enseñanza de diferentes campos del conocimiento, quienes aportaron su perspectiva sobre la pertinencia y claridad de las preguntas en relación con los objetivos de investigación utilizando un formato que evaluaba de manera cuantitativa cada una de las preguntas. Posteriormente, se implementó un pilotaje con un grupo muy reducido de estudiantes, lo que permitió verificar la comprensión de las preguntas y su relevancia en el contexto específico de la institución. Los resultados de este pilotaje generaron a su vez un diálogo enriquecedor con los docentes del área, quienes contribuyeron con ajustes basados en su experiencia práctica y conocimiento del contexto educativo para ambas encuestas. Finalmente, se realizó una corroboración con documentos institucionales y nacionales, lo que permitió contrastar y validar la pertinencia del instrumento desde múltiples perspectivas. Este proceso iterativo y dialógico de validación aseguró que el instrumento no solo fuera técnicamente sólido, sino también culturalmente relevante y pedagógicamente significativo para el contexto específico de la investigación.

En la fase de recolección de datos, se aplicaron las encuestas a una muestra representativa de todos los estudiantes de grado octavo y los docentes del área de Ciencias Sociales junto al coordinador académico, como licenciado en Historia y representante del estamento directivo. Paralelamente, se llevó a cabo la revisión documental del marco legal pertinente. Fue crucial que este proceso de recolección de datos se realizara de manera sistemática y rigurosa, asegurando la calidad y confiabilidad de la información obtenida confiando en que la coherencia del trabajo permitirá que esta información sea relevante y pertinente.

El análisis de datos implicó un proceso complejo que combinó diferentes técnicas. Se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos de las encuestas, lo que permitió identificar patrones, tendencias y correlaciones significativas. Por otro lado, se efectuó un análisis de contenido del marco legal, buscando temas emergentes y coincidencias facilitadoras. Una vez realizados estos análisis por separado, se procedió a comparar y contrastar los resultados obtenidos de las diferentes fuentes y métodos, buscando convergencias, divergencias y patrones emergentes que puedan enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. Por esta razón es que la triangulación principal que se realizara en este ejercicio corresponde a una triangulación de datos, como se mencionó anteriormente. Esta se realizará a nivel interior de los estamentos: los dos grados y los cinco docentes; como entre estamentos y entre los datos combinados de los últimos y la normativa vigente

La fase de interpretación es entonces como vemos crucial en este proceso de triangulación. Es en esta fase en la que nos adentraremos se podrán identificar las convergencias, divergencias y patrones emergentes más significativos, que servirán como base para las conclusiones y recomendaciones del estudio que permitan teorizar en un nivel meso los resultados que el estudio de caso nos ofreció en un primer nivel micro.

La síntesis y elaboración de recomendaciones y conclusiones que le sigue representa la culminación del proceso de triangulación. En esta fase, se integrarán los hallazgos de los diferentes tipos de triangulación, desarrollando conclusiones y recomendaciones basadas en una visión holística del fenómeno. Es fundamental que estas no solo

describan la situación actual, sino que también ofrezcan propuestas concretas para fortalecer el pensamiento crítico y el uso de TIC en la enseñanza de la historia, esto es mediante la estrategia didáctica que se propondrá al final del documento. Esta estrategia estará, como se ha mencionado, fundamentada y justificada en la evidencia recogida y analizada a través de los diversos métodos de triangulación.

A manera de recapitulación vemos pues, que la implementación de esta estrategia de triangulación en este trabajo permite obtener una comprensión más profunda y matizada del fenómeno, aumenta la validez y confiabilidad de los hallazgos, facilita la identificación de patrones y relaciones que podrían no ser evidentes con un enfoque más limitado, y proporciona una base sólida para desarrollar propuestas y recomendaciones fundamentadas. Continuaremos entonces a analizar el marco legal aplicable a nuestro trabajo que fue anteriormente esbozado.

Un análisis pormenorizado y sistemático de los documentos normativos nos revela una evolución significativa en la conceptualización y regulación de la enseñanza de la historia, particularmente en su intersección con las tecnologías educativas y el desarrollo del pensamiento crítico. Esta progresión normativa evidencia cómo el marco legal colombiano ha transitado desde concepciones tradicionales atrincheradas hace 40 años hacia aproximaciones más innovadoras que reconocen el potencial transformador de los recursos digitales en la formación del pensamiento histórico crítico.

Es racional entonces que comencemos por el ámbito internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establece en su artículo 26 que la educación "tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Artículo 26). Este principio fundamental, aunque no menciona explícitamente los recursos digitales debido a su época de redacción, establece las bases para una educación integral que debe evolucionar con las necesidades y herramientas de cada época. La interpretación contemporánea de este artículo necesariamente incluye el acceso a recursos

tecnológicos como parte integral del derecho a la educación y el pleno desarrollo del ser humano en la época de la información.

Las directrices de la UNESCO sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial (2023) actualizan y complementan estos principios al reconocer explícitamente el papel de las tecnologías digitales en la formación de ciudadanos críticos y globalmente competentes. El documento enfatiza que:

Deberían promoverse las competencias digitales por considerarse fundamentales para la participación social, económica y política en un mundo interconectado. El acceso a las tecnologías digitales debería contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje y a fomentar la colaboración y el compromiso entre los educandos, creando un entorno de aprendizaje más dinámico.". Esta orientación internacional proporciona un marco de referencia fundamental para la integración de recursos digitales innovadores en la educación, estableciendo estándares globales que influyen en las políticas educativas nacionales. (Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023, p. 45)

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece en su artículo 67, como hemos citado anteriormente que la educación es un derecho fundamental que busca garantizar "el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura". Este mandato constitucional es particularmente relevante para nuestra investigación pues reconoce implícitamente la necesidad de incorporar avances tecnológicos en el proceso educativo, estableciendo un puente entre la tradición pedagógica y la innovación digital. La mención específica del acceso a la técnica y la ciencia fundamenta legalmente la incorporación de recursos tecnológicos en el ámbito educativo.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) desarrolla estos principios constitucionales de manera más específica y operativa. En su artículo 5 numeral 9, al establecer los fines de la educación y hace especial énfasis en "el desarrollo de la capacidad crítica". Adicionalmente, en sus artículos 20 y 22, citados anteriormente, establece como objetivos específicos "el estudio científico de la historia nacional y

mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social". Esta formulación es particularmente significativa pues establece una conexión directa entre el pensamiento crítico y el avance tecnológico, sugiriendo una relación simbiótica entre ambos aspectos que resulta fundamental para nuestra propuesta de implementación de videojuegos en la promoción del pensamiento crítico.

La Ley 1341 de 2009 marca un punto de inflexión crucial al establecer el marco legal específico para la integración de las TIC en el ámbito educativo. Su artículo 39 establece la articulación del Plan TIC con el Plan de Educación, señalando específicamente que el Ministerio de TIC coordinará con el Ministerio de Educación Nacional para fomentar el emprendimiento en cuanto a las TICs en los establecimientos educativos, valorando un alto contenido en innovación. Igualmente se enfatiza la voluntad de poner en marcha un sistema nacional de alfabetización digital. Esta ley proporciona el fundamento legal específico para la implementación de recursos digitales como por ejemplos los videojuegos en el contexto educativo.

La promulgación de la Ley 1874 de 2017 representa un hito fundamental para nuestra investigación. Al restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia como disciplina integrada, la ley enfatiza específicamente el desarrollo del pensamiento crítico como objetivo fundamental. El texto establece que la Historia debe enseñarse teniendo en cuenta:

Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial...La iniciación en el conocimiento crítico de la historia de Colombia y de su diversidad étnica, social y cultural como Nación. (Ley 1874, 2017, Artículos 1 y 2)

Estos objetivos se alinean perfectamente con las potencialidades de los recursos digitales interactivos para simular y analizar procesos históricos complejos otorgándole al alumno la capacidad de agencia para influir directamente en ellos.

El Decreto 1860 de 1994, al reglamentar la Ley 115, proporciona el marco operativo para la implementación de innovaciones pedagógicas. En su capítulo III, citado

anteriormente, establece que el currículo debe incluir "las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales", disposición que a nuestra interpretación fundamenta a su vez la incorporación de recursos culturales contemporáneos como los videojuegos en el proceso educativo.

Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional materializan los mandatos legales en orientaciones pedagógicas concretas que buscan superar el enfoque tradicional informativo y memorístico en la adquisición de datos. Como señala el documento, se pretende "promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones." (Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2002), p. 4). Esta orientación enfatiza la necesidad de implementar una estructura curricular flexible, abierta, integrada y en espiral que promueva el desarrollo del pensamiento crítico.

El documento establece que las Ciencias Sociales deben:

Facilitar un conocimiento reflexivo y crítico de la ciencia, la tecnología, la historia cultural, el arte, etc.; no sólo como productos alcanzados por la humanidad en su devenir sociohistórico, sino, y principalmente, como instrumentos, procedimientos de análisis, transformación y creación de una realidad natural, social y concreta. (MEN, 2002, p. 48).

En este sentido, los lineamientos reconocen la necesidad de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos que "desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas" (MEN, 2002, p. 8), requiriendo la integración de saberes y miradas transdisciplinares que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Adicionalmente, el documento plantea que "vivimos en un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo, pero comprendemos muy poco o casi nada, y el mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido." (MEN, 2002, p. 12). Esta perspectiva fundamenta la necesidad de implementar metodologías innovadoras

que trasciendan la simple transmisión de información y promuevan la comprensión profunda de los procesos históricos y sociales.

Es particularmente relevante cómo los lineamientos establecen la necesidad de una estructura didáctica que promueva la investigación y la generación de nuevos conocimientos en el aula, considerando que "la escuela puede abandonar la visión fragmentada del conocimiento que hasta ahora ha proporcionado, y abrirse a interpretaciones holísticas e interdisciplinarias acordes con los planteamientos del mundo actual." (MEN, 2002, p. 47) Este planteamiento fundamenta la incorporación de recursos educativos digitales como los videojuegos en la enseñanza de la historia, ya que estos pueden contribuir a la implementación de una didáctica problematizadora que, como señala el documento, debe estar encaminada a propiciar que los estudiantes se conviertan en ciudadanos críticos y creativos, los cuales proponen alternativas y soluciones.

El análisis comparativo de estos marcos normativos revela patrones significativos que merecen atención detallada:

Primero, existe una clara evolución desde concepciones generalistas sobre la integración tecnológica hacia mandatos más específicos que reconocen el potencial pedagógico de los recursos digitales. Esta evolución refleja una comprensión cada vez más sofisticada del papel que pueden jugar las tecnologías educativas en el desarrollo del pensamiento crítico.

Segundo, se evidencia una consistente preocupación por vincular el desarrollo del pensamiento crítico con la formación ciudadana. Los diferentes niveles normativos establecen conexiones explícitas entre la capacidad de análisis crítico y la participación ciudadana efectiva, conexión que puede ser potenciada significativamente a través de recursos digitales interactivos como los videojuegos.

Tercero, existe un reconocimiento creciente de la necesidad de innovar en las metodologías de enseñanza de la historia. La legislación más reciente, particularmente la Ley 1874 de 2017, enfatiza la importancia de superar aproximaciones memorísticas

en favor de estrategias que promuevan la comprensión crítica de los procesos históricos.

Las implicaciones pedagógicas de esta convergencia normativa son sustanciales y merecen un análisis detallado. El marco legal colombiano proporciona la flexibilidad necesaria para implementar metodologías innovadoras, incluyendo el uso de videojuegos educativos como herramientas pedagógicas. Esta flexibilidad se evidencia particularmente en los lineamientos curriculares y en la Ley 1874, que específicamente promueven la diversificación de estrategias pedagógicas, reconociendo la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades contemporáneas de aprendizaje.

En el ámbito de la integración tecnológica, la legislación no solo permite, sino que activamente promueve la incorporación de recursos digitales en el proceso educativo. Esta promoción se refleja claramente en la articulación entre la Ley 1341 de 2009 y los lineamientos curriculares más recientes, creando un marco propicio para la implementación de tecnologías educativas innovadoras. Este respaldo normativo reconoce el papel fundamental que juegan las herramientas digitales en la transformación de las prácticas educativas y en la formación de ciudadanos preparados para los desafíos del siglo XXI.

Un aspecto fundamental de este marco normativo es su énfasis consistente en el desarrollo de competencias críticas y analíticas, superando el paradigma tradicional basado en la memorización de datos históricos. Esta orientación respalda y legitima el uso de herramientas digitales que promuevan el análisis y la comprensión profunda de procesos históricos, reconociendo que la formación en historia debe trascender la simple acumulación de información para desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior.

En cuanto a la evaluación y seguimiento, los diferentes niveles normativos establecen claramente la necesidad de evaluar el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual implica necesariamente la implementación de metodologías y herramientas innovadoras de evaluación. Esta exigencia puede ser atendida eficazmente mediante el uso de recursos digitales, que permiten un seguimiento más detallado y sistemático del

proceso de aprendizaje, facilitando la evaluación continua y la retroalimentación oportuna del desempeño estudiantil.

El análisis comparativo que hemos desarrollado de la normatividad revela un marco legal robusto y coherente que respalda plenamente la implementación de recursos digitales innovadores en la enseñanza de la historia. Este respaldo normativo, combinado con la flexibilidad pedagógica establecida en los lineamientos curriculares, crea condiciones óptimas para la innovación educativa y el desarrollo de aproximaciones pedagógicas que aprovechen el potencial de los recursos digitales para fomentar el pensamiento crítico especialmente en lo histórico. La coherencia entre los diferentes niveles normativos, desde la legislación internacional hasta los lineamientos curriculares específicos, proporciona un fundamento sólido para la implementación de metodologías innovadoras que respondan a las necesidades educativas del siglo XXI.

La integración de estos elementos normativos no solo permite, sino que activamente promueve la implementación de videojuegos educativos en la enseñanza de la historia, siempre que estos contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los procesos históricos. Este marco legal integral proporciona en nuestra opinión las bases necesarias para innovar en la enseñanza de la historia mientras se mantiene el rigor académico y el enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico. Al haber observado que tanto la legislación aplicable como los estudiantes ven de manera positiva esta integración nos queda entonces como último paso antes de formularlo observar y caracterizar la práctica pedagógica de los docentes de la institución. Esta es la sección que nos concierne a continuación.

La Opinión De Los Profesores

Como se ha mencionado con anterioridad, la I.E. Augusto Zuluaga Patiño es un colegio pequeño que consta de dos jornadas, dividiendo bachillerato en la mañana y la primaria en la tarde. Contamos con un cuerpo docente de alrededor de 32 profesionales combinando ambas jornadas junto con 2 directivos docentes y el rector. Además de los profesionales de psico-orientación y de apoyo. El área de Ciencias Sociales es muy

pequeña y consta de dos profesores a los cuales se suman la docente de ética y el encargado del proyecto de ciudadanía y derechos en primaria. Con el fin de recoger información relevante y una muestra representativa del estamento docente se decidió aplicar un instrumento de cuestionario autoadministrado a los cuatro profesores mencionados, donde se incluye el investigador. Adicionalmente se le aplicó al coordinador académico debido a su formación como licenciado en historia y su trabajo como docente de aula del are hasta el año pasado. La totalidad de las encuestas fueron entregadas y diligenciadas entre el 9 y 10 de septiembre.

Consideramos acertada esta selección de muestra debido al enfoque y alcance que tiene el proyecto enmarcado directamente en las Ciencias Sociales. Aunque pequeña es una muestra flexible e integral ya que recoge aquellos elementos del estamento docente que están enmarcados directamente en el área o concatenados a sus proyectos y actividades, ya sea por área del conocimiento o proyecto institucional. No se tienen en cuenta los demás profesores debido a que ellos no son el objetivo del proyecto ni están relacionados con la pregunta que se busca responder. Aquí no se busca establecer una tendencia en el estamento docente en general, sino determinar las condiciones que hacen viable o inviable una iniciativa desde la enseñanza de la historia dirigida hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de los recursos educativos digitales o específicamente los videojuegos como hemos defendido a lo largo del trabajo.

El instrumento desarrollado para esta labor presenta una estructura trifásica claramente diferenciada que responde a necesidades específicas de investigación identificadas en el contexto educativo. La primera fase, denominada por nosotros "Información demográfica y contextual", establece el perfil básico del docente y su relación con la tecnología con el fin de formarnos una idea de las herramientas y recursos con los que cuenta. La segunda fase, "Recursos y prácticas pedagógicas", profundiza en las metodologías y herramientas utilizadas actualmente por cada docente dentro de su práctica educativa. La tercera fase, "Percepciones y actitudes", examina las disposiciones hacia la innovación pedagógica digital que predominan entre este último estamento en la institución.

La primera categoría presenta entonces una cuidadosa consideración de las variables contextuales que Groves señala como fundamentales para establecer la validez de cobertura y que hemos mencionado con anterioridad. Las preguntas demográficas iniciales sobre género y años de experiencia se complementan estratégicamente con preguntas sobre acceso tecnológico relacionadas con computadora, tablet e internet, creando así un perfil tecnológico y experiencial del docente que permitirá comprender mejor sus perspectivas y limitaciones frente a la implementación de recursos digitales y que será de utilidad en el momento de encontrar tendencias.

Resaltamos como particularmente significativa la sección de recursos y prácticas pedagógicas que utiliza un formato de respuesta múltiple para identificar tanto las herramientas digitales empleadas como las estrategias para promover el pensamiento crítico. Esta sección permite establecer una línea base sobre las prácticas actuales que predominan en la institución y su posible evolución hacia la incorporación de recursos digitales como los videojuegos, además de identificar las principales barreras y necesidades para su implementación efectiva. Entendiendo que estrategias están siendo esposadas por los docentes nos es entonces posible comenzar a pensar que tipo de orientación pedagógica puede considerarse al momento de realizar nuestra propuesta didáctica.

La tercera categoría del instrumento implementa una escala Likert de seis puntos, similar a lo propuesto en la encuesta de los estudiantes, una decisión metodológica que merece análisis detallado. La elección de una escala par elimina nuevamente la tendencia central, forzando a los respondientes a inclinarse hacia el acuerdo o desacuerdo. Esta decisión se alinea con las recomendaciones sobre la necesidad de obtener mediciones precisas. Pero, más allá de estos detalles encontramos aquí los elementos que nos permitirán esbozar con confianza la estrategia, recomendaciones y conclusiones de nuestro trabajo al comprender la motivación docente, su opinión, comodidad, la percepción de infraestructura y recursos disponibles, familiaridad y ante todo disposición a profundizar en el uso de este tipo de recursos.

Por otro lado, encontramos en nuestro instrumento preguntas sobre dificultades y necesidades que proporcionan información crucial para el diseño de intervenciones

futuras y estrategias de implementación cuando se piense eventualmente en una investigación-acción posterior. Esta información resulta fundamental para anticipar y abordar posibles obstáculos en la integración de videojuegos educativos en la práctica docente.

La convergencia que esperamos producir entre aspectos técnicos, pedagógicos y actitudinales permite una comprensión holística de la disposición docente hacia la innovación pedagógica digital, fundamental para el éxito de cualquier iniciativa de implementación de videojuegos educativos en la enseñanza de la historia apuntada a fortalecer el pensamiento crítico. Esta comprensión integral resultará crucial para el diseño de estrategias efectivas de implementación y capacitación. Finalmente nos proporciona una herramienta crítica para finalizar nuestro proceso de triangulación y en base al compendio de información producir nuestro aporte al campo.

Al analizar las primeras 4 preguntas nos damos cuenta de que el ecosistema educativo de la institución cuenta con bastante diversidad al encontrar una proporción adecuada de hombres y mujeres, todos los cuales cuentan con un ordenador o dispositivo digital y acceso a internet. Comenzamos a ver elementos importantes cuando divisamos la experiencia docente con la que cuentan los funcionarios 40% lleva menos de 5 años, el otro 40% más de 20 años y el 20% restante de 11 a 15% encontrándose uniformemente distribuido. Este porcentaje puede explicarse a su vez por lo reciente del concurso docente que permitió a partir de finales de 2023 el ingreso de muchos profesores nuevos en esta labor. Sin embargo, no nos mantendremos aquí, sino que profundizaremos en la pregunta 5 donde encontramos que el 40% de los docentes nunca han jugado videojuegos por lo que no tienen ningún tipo de familiaridad con este tipo de contenido y por lo tanto se puede dificultar su adaptación como recursos educativos. Es interesante observar adicionalmente, que ese 40% este compuesto por mujeres información que va acorde a lo discutido ampliamente por investigadores alrededor de las divergencias de género frente a las percepciones y relación con los videojuegos.

5) ¿Has jugado videojuegos alguna vez?

5 responses

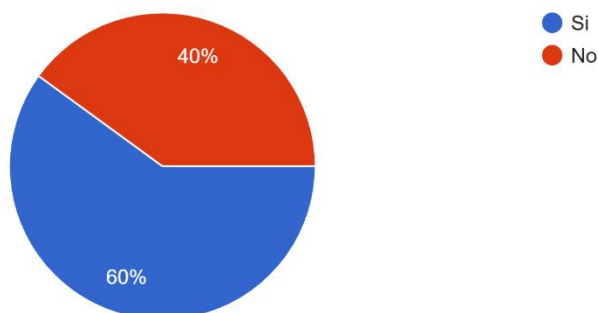


Gráfico 9. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 5

Las preguntas 6 y 7 nos ofrecen importante información relacionado con el devenir de la labor docente desarrollada en la institución y que es importante tomar en conjunto. La primera de estas nos muestra cuales son las herramientas digitales comúnmente utilizadas por los docentes de la institución. Vemos que el 100% de los docentes han utilizado videos como recursos en su aula, el 60% ha utilizado plataformas educativas y recursos web interactivos dentro de sus clases. Estos contenidos se asemejan a las herramientas analógicas que predominaban con anterioridad donde la interacción del alumno es pasiva como receptor del conocimiento transmitido por los recursos. Mientras tanto aquellos recursos que otorgan protagonismo al estudiante como los simuladores o videojuegos educativos se encuentran en 0% de utilización dentro de la institución. Nos parece relevante aquí anotar que solamente el 20% de los profesores aprovechan el dispositivo móvil de los alumnos para implementar las TICs mediante aplicaciones.

La pregunta 7 por su parte nos da una radiografía de como consideramos que se promueve el pensamiento crítico dentro de la institución. Vemos, acorde a lo expuesto anteriormente en este trabajo, que se privilegia de manera desmedida la lectura critica como estrategia para el fortalecimiento de este pensamiento. Aunque no es posible en este momento determinar la efectividad con la que los docentes están ejecutando sus estrategias, es importante notar que seguimos anclados a las nociones del

pensamiento crítico como algo anclado meramente en el texto escrito. Adicionalmente encontramos que el 80% de los profesores hacen uso de otro tipo de actividades como debates, análisis de casos, resolución de problemas y elaboración de mapas conceptuales. Un importante porcentaje del 60% también aprovecha el trabajo colaborativo y los proyectos de investigación como estrategia para promover este pensamiento. Más adelante retomaremos este punto como un aspecto a fortalecer mediante la estrategia a formular en el trabajo.

6) ¿Cuáles de estas herramientas digitales utilizas en tu práctica docente?

5 respuestas

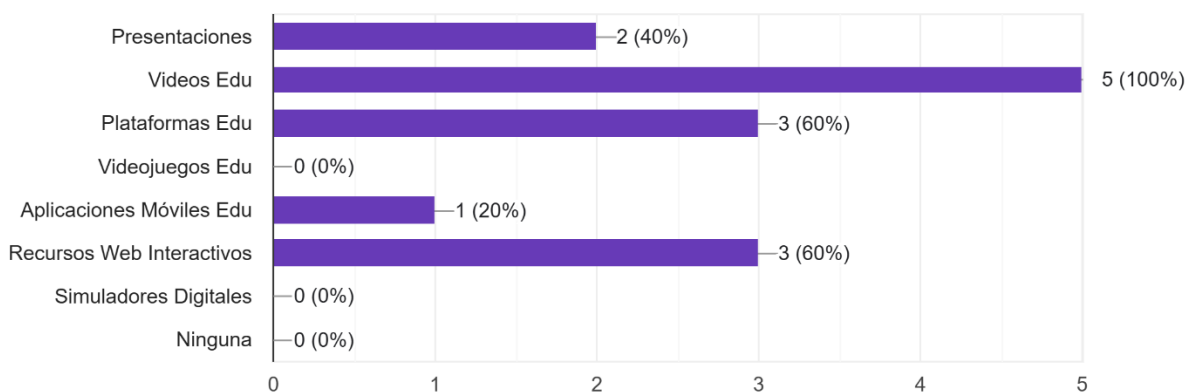


Gráfico 10. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 6

Retomaremos en esta sección tres preguntas que corresponden a momentos distintos del instrumento pero que se encuentran íntimamente enlazadas para nuestro objetivo. Estas son las preguntas 8, 15 y 16 las cuales tratan específicamente de la infraestructura como obstáculo para el correcto uso e implementación de recursos educativos digitales. En la primera de estas se indagó a los docentes sobre cuáles eran las mayores dificultades que enfrentaban para la implementación de recursos digitales dentro del salón. Entre las respuestas vemos que el 100% de los profesores cita problemas de conectividad como el mayor obstáculo a superar debido a la intermitencia y lentitud de las redes disponibles junto al desgaste en puertos de conexión de las pantallas y televisores. Muy cerca encontramos que el 80% de los maestros reconoce que no se cuenta con equipos para uso del docente o de los estudiantes dentro del

aula y una minoría afirma del 40% identifica la falta de capacitación alrededor de estos recursos, afirmación que enlaza con lo discutido anteriormente alrededor de la formación docente.

8) ¿Cuáles son las principales dificultades a la hora de implementar recursos digitales en tu práctica docente?

5 respuestas

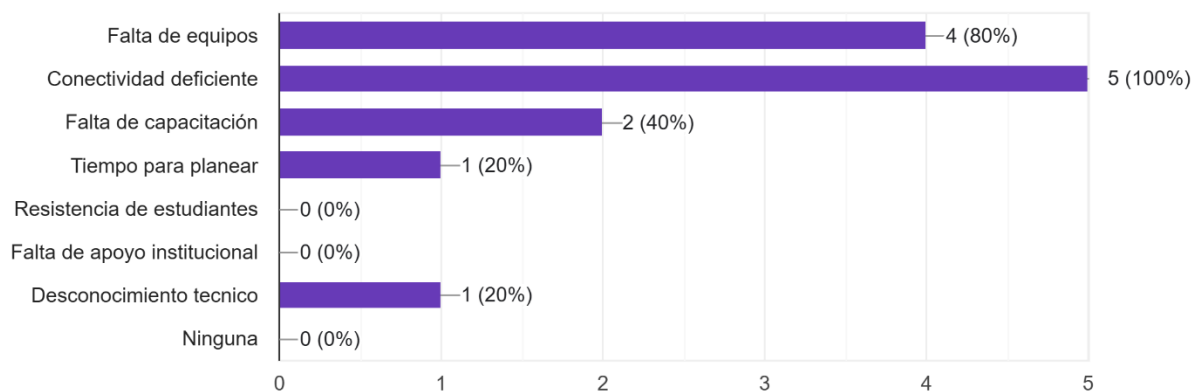


Gráfico 11. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta número 8

Adentrándonos en la pregunta 15, esta que es formulada en escala de Likert cuestionó a los profesores si están de acuerdo con que las aulas tienen recursos necesarios para implementar las TICs en sus clases. 80% está en desacuerdo con la afirmación anterior con el 20% estando solamente un ligeramente de acuerdo. Esta información refuerza en gran medida lo argumentado por los estudiantes frente a la falta de recursos tecnológicos dentro del aula y lo esgrimido por los profesores como obstáculo principal. Articulada aquí se ubica la siguiente pregunta, que trasladó la cuestión del aula de clases hacia la sala de sistemas o tecnología. Encontramos un punto de contención entre los estudiantes y profesores aquí. La mayoría de los estudiantes reconocían la sala de sistemas como un lugar equipado de manera adecuada no obstante el 60% de los docentes esta ligeramente en desacuerdo con esa afirmación. Lo anterior, nos permite inferir que, aunque no es deficiente, existe espacio para mejorar el inventario de la sala por lo que una futura propuesta debe ser conservadora en cuanto a los equipos con los que se cuenta.

A continuación, revisemos ya no los obstáculos o dificultades percibidos por los docentes sino las potencialidades que observan a la hora de implementar estos elementos estos los podemos encontrar en las preguntas 9, 10 y 11. En primer lugar al preguntarle al estamento docente sobre qué tipo de capacitación ha recibido alrededor del uso de recursos digitales dentro del aula encontramos que el 60% se ha visto en la necesidad de asumir una postura autodidacta con el fin de incorporar este tipo de recursos mientras que una minoría del 40% ha participado en cursos cortos o diplomados. Basándonos en la información anterior observamos que no se encuentra aún abordado o enfatizado de manera significativa este horizonte por parte de la academia y aunque existan iniciativas de educación formal alrededor de estos recursos no son tenidas en cuenta por los docentes al momento de profundizar en aprendizajes que faciliten y mejoren la calidad de su práctica educativa.

10) ¿Qué aspectos considerarías necesarios para implementar videojuegos en el aula?

5 respuestas

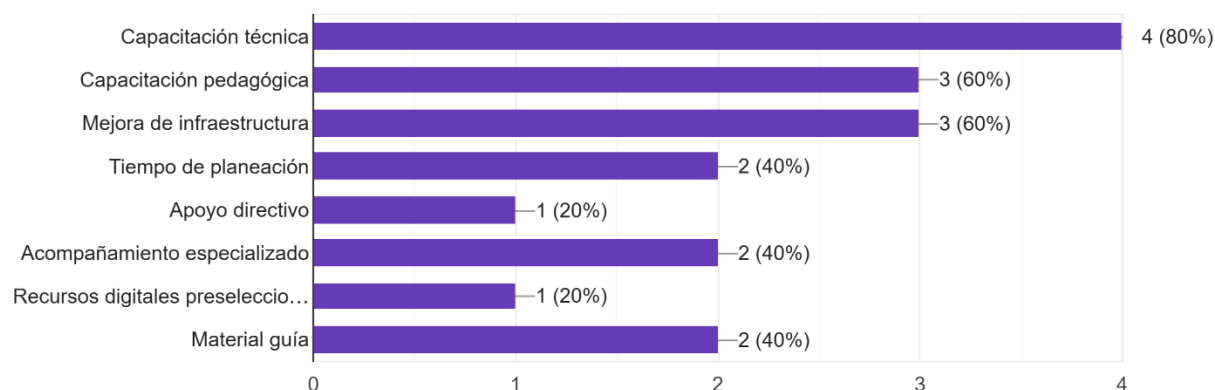


Gráfico 12. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta número 10

La pregunta 10 es un reflejo claro de las respuestas que recolectamos en la pregunta tratada anteriormente. En esta se les solicitó a los profesores que señalaran los aspectos que considerarían necesarios para implementar videojuegos dentro de su labor docente. La mayoría de estos, un 80% identificó la necesidad de recibir capacitación técnica que les permita interactuar de manera efectiva con el recurso y asegurar la accesibilidad de sus estudiantes. El 60% señaló que se requiere la mejoría de la

infraestructura del colegio, como se ha mencionado anteriormente; y una capacitación pedagógica en la que se les ofrezcan las maneras adecuadas de incorporar en materia didáctica y curricular este tipo de herramientas. Consideramos que un aspecto importante de este trabajo será el responder precisamente a estas cuestiones de manera definitiva para facilitar la expansión de los recursos disponibles para el docente a la hora de fomentar el pensamiento crítico. Finalmente, en esta sección es importante anotar los diferentes tipos de “contenidos” o temas que los profesores consideran que pueden ser abordados mediante los videojuegos de manera preliminar. La mayoría de los docentes respondieron en la pregunta número 11 que creen que la historia antigua, los conflictos y la geografía pueden ser tratados de manera efectiva con este tipo de herramientas mientras que por el contrario solo el 20% ven en los videojuegos la oportunidad de encontrar una mediación al desarrollar contenidos relacionados con el funcionamiento económico dentro del aula.

14) Me interesa incorporar nuevas tecnologías en mi practica pedagógica

5 respuestas

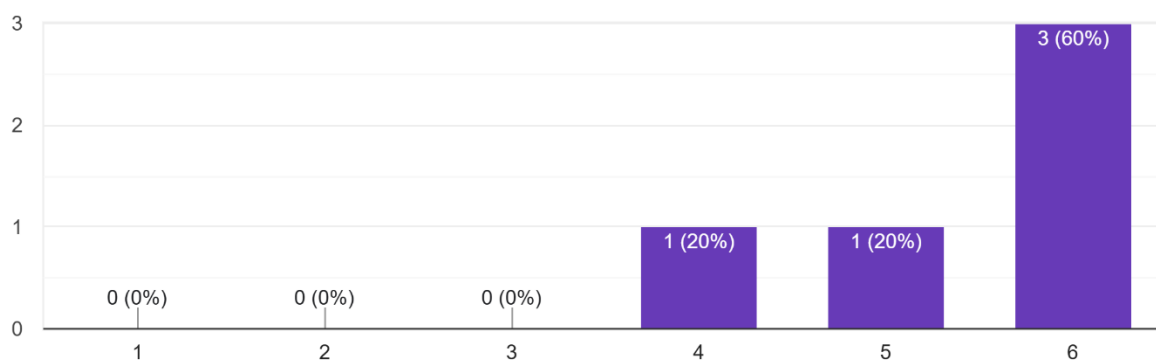


Gráfico 13. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 14

Continuando con los resultados producto de nuestro instrumento podemos notar que las preguntas 12,13 y 14 son adaptadas directamente de la encuesta aplicada a los estudiantes y están allí para identificar la desviación o variación que existe entre las percepciones que tienen los alumnos y profesores a la hora de evaluar la efectividad de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidenciamos en la primera de estas

que el 80% de los docentes dice estar de acuerdo con que frecuentemente utilizan recursos distintos al tablero en sus clases y ese mismo porcentaje considera que los estudiantes adquieren mejor las competencias o aprenden más cuando se incorporan las TIC dentro de su quehacer educativo en el aula. Igualmente, el 100% de los docentes están interesados (en diferentes grados) en incluir dentro de su práctica las nuevas tecnologías. Es posible entonces enlazar estos resultados con los obtenidos del instrumento anteriormente mencionado y relacionar de manera directa las percepciones de docentes y alumnos. Ambos estamentos se encuentran de acuerdo en un interés por la tecnología, por utilizar recursos alternativos a los tradicionales y en la efectividad de las TICs dentro del refuerzo y promoción del proceso educativo.

21) Me motivaría recibir capacitación para implementar videojuegos en el aula

5 respuestas

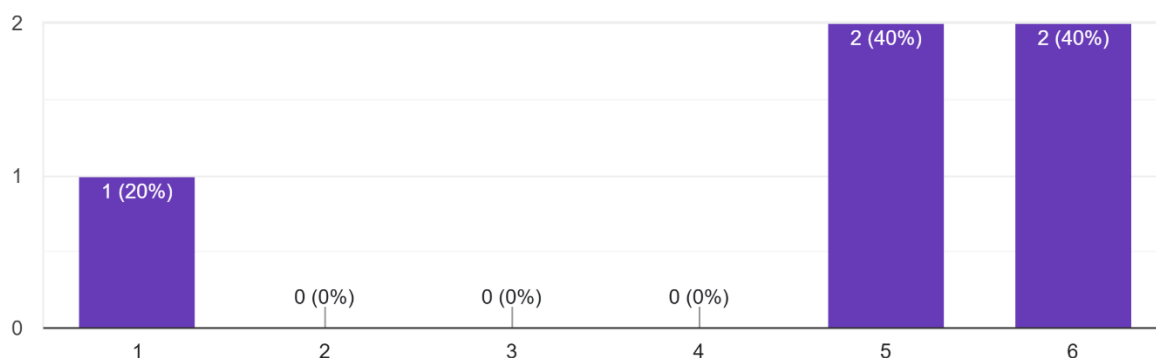


Gráfico 14. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 21

Más adelante encontramos que las preguntas 17 a 21, continuando con este mismo enfoque. Retoman cuestiones que fueron presentadas a los estudiantes, pero adaptándolas para el estamento docente y sus funciones. Reconocemos en la primera de estas que el 100% de los docentes identifican el valor educativo que tiene el uso de los videojuegos. Esta opinión va en concordancia con la expresada por los jóvenes justificando así la consideración de estos recursos dentro de una posible secuencia didáctica. Vemos que además del valor educacional existe una visión positiva sobre la precisión o utilidad académica de este recurso. El 100% de los profesores afirma en la

pregunta 20 que este tipo de recursos pueden ser abordados con rigor académico dentro del aula, encontrado así una visión muy positiva alrededor de su posible incorporación entendiendo ese rigor como las condiciones dentro del aula que posibilitan la disciplina, constancia y organización de la práctica educativa. Finalmente es posible evidenciar una motivación intrínseca en los profesores por el uso de estos recursos. El 80% declara en la última pregunta que se sentiría motivados por recibir capacitación alrededor de su implementación, enunciado que demuestra un consenso alrededor del efecto motivacional que existe alrededor de este recurso por parte de ambos estamentos. Es importante subrayar aquí que el 20% de los docentes se encuentra muy en desacuerdo con lo anterior y corresponde al género femenino con más de 20 años de experiencia que nunca ha utilizado videojuegos.

Terminando el instrumento atestiguamos que las preguntas 18 y 19 nos lanzan dos elementos críticos a considerar dentro del desarrollo de nuestro trabajo. El primero de estos es la poca experiencia que existe en el estamento docente dentro de la implementación de videojuegos (tanto comerciales como educativos) en el aula de clases. El 100% de los profesores nunca ha implementado videojuegos por lo que esta sería una experiencia nueva que junto a las dificultades que conlleva también ofrece oportunidades de formación, crecimiento y naturalmente, innovación. Sin embargo, el principal obstáculo a esta posibilidad se nos presenta en la siguiente pregunta donde las respuestas se encuentran claramente divididas. El 40% de los profesores afirma en la pregunta 19 que se sentiría incomodo al utilizar los videojuegos como recurso educativo dentro de sus procesos de enseñanza. Tan solo el 60% considera grata esta posibilidad. Encontramos aquí entonces una disyuntiva que merece reflexión.

19) Me sentiría cómodo utilizando videojuegos como recursos educativo

5 respuestas

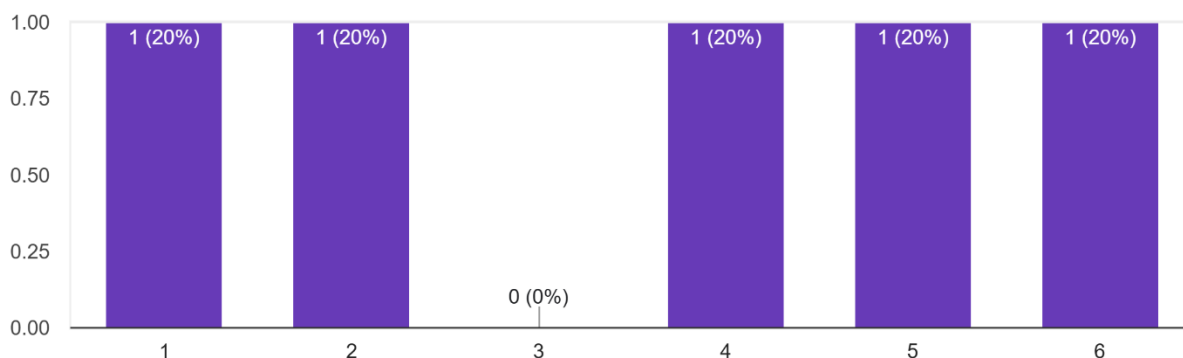


Gráfico 15. Respuestas a la encuesta aplicada a docentes, pregunta numero 21

Existe una evidente disonancia cognitiva entre la opinión positiva que tienen los docentes alrededor de estos recursos y la mirada negativa con la que ven su implementación dentro del aula y la práctica. De acuerdo con lo que hemos presentado y analizado consideramos que esta diferencia corresponde no a prejuicios ni a obstáculos insuperables sino a la falta de capacitación, experiencia y formación del estamento docente alrededor de estos recursos. Recorriendo el instrumento vemos que la formación docente ha sido principalmente autogestionada o limitada a cortos cursos y diplomados sin especializarse en la implementación de recursos digitales. De la misma manera, los docentes identifican elementos de infraestructura física como problemáticos y desean una mayor formación técnica y pedagógica alrededor de estos recursos. Concluimos que mediante una formación adecuada y las adaptaciones tecnológicas viables es posible entonces modificar la percepción que tienen los docentes frente a este valioso recurso.

Es importante que en esta sección final justifiquemos como dirigieron nuestros marcos investigativos al análisis que fue presentado en este capítulo y que en la parte siguiente será instrumentalizado. La articulación entre teoría y análisis en esta investigación se fundamentó en la estructura del círculo hermenéutico propuesto por Gadamer, estableciendo un proceso metodológico riguroso y reflexivo que permite una

comprensión profunda del fenómeno estudiado. Este proceso iterativo comenzó con el examen detallado de las preconcepciones iniciales sobre el uso de videojuegos en la enseñanza de la historia, donde tanto investigador como participantes documentan sus expectativas, prejuicios y experiencias previas relacionadas con la implementación de recursos digitales en el aula. Estas preconcepciones no se consideran obstáculos sino puntos de partida necesarios para el proceso de comprensión, siguiendo el principio gadameriano de que toda comprensión parte necesariamente de una precomprensión.

La siguiente fase involucró la interpretación de los datos recolectados, siempre considerando el contexto específico de la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño. Esta contextualización es fundamental para el proceso hermenéutico, ya que reconoce que toda comprensión está situada histórica y culturalmente. Los datos no se analizan de manera aislada, sino en relación con las condiciones particulares de la institución, sus recursos, su cultura escolar y las características específicas de su comunidad educativa.

Las interpretaciones emergentes se contrastan continuamente con el marco teórico establecido y se validan a través del diálogo constante con la información otorgada por los participantes. Este proceso dialógico es esencial para la hermenéutica gadameriana, ya que reconoce que la comprensión se construye a través del diálogo y la negociación de significados entre diferentes perspectivas. A través de este proceso dialéctico, emergieron nuevas comprensiones que integran las perspectivas teóricas con las experiencias vividas de los participantes, generando un conocimiento más rico y matizado del fenómeno estudiado. Este movimiento circular entre precomprensión, interpretación, diálogo y nueva comprensión no es un círculo vicioso, sino una espiral de comprensión que permitió profundizar progresivamente en el entendimiento del uso de videojuegos para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia.

Hemos identificado pues en las páginas anteriores armonías y disonancias entre los dos estamentos que tomamos como muestras y también a su vez hemos desarrollado como la legislación nacional e internacional influye en esas relaciones que descubrimos. Es ahora el momento de transformar ese dialogo y proponer una manera

adecuada y pertinente de resolver nuestra pregunta considerando todo lo que hemos hallado y analizando en profundidad este caso que seleccionamos y justificamos a lo largo de este trabajo.

Recomendaciones

Fundamentación De La Secuencia Didáctica

Una vez analizadas de manera minuciosa las condiciones, percepciones, expectativas, posibilidades y prácticas que se desarrollan al interior de la institución y en el contexto colombiano y regional es entonces momento de presentar lo que consideramos la solución a la pregunta inicial que nos convocó:

¿De qué manera el uso de TICs en la enseñanza de la historia puede fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de grado octavo?

Argumentamos que el desarrollo correcto de una respuesta se basa primero en el diseño de una secuencia didáctica, que debe estar sustentada en un modelo pedagógico específico y alineado con el proyecto educativo institucional del colegio Augusto Zuluaga Patiño. Antes de ahondar, es importante que definamos de manera sucinta a que nos referimos con secuencia didáctica: La secuencia didáctica constituye una estructura fundamental en la planificación educativa contemporánea, representando un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que persigue el logro de determinados objetivos educativos. A diferencia de una simple lista de actividades, una secuencia didáctica se caracteriza por su coherencia interna y su progresión consciente en la complejidad del aprendizaje.

Antoni Zabala Vidiella, en su obra "La práctica educativa. Cómo enseñar" (1995), define la secuencia didáctica como una serie ordenada y articulada de actividades que pretenden enseñar un conjunto determinado de contenidos. Zabala enfatiza que estas actividades deben mantener un orden interno entre sí, progresando desde lo más simple hasta lo más complejo, y deben considerar tanto los conocimientos previos de los estudiantes como el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. A su vez conlleva aspectos como la evaluación permanente y la metacognición. Profundicemos

entonces como debemos de estructurar una secuencia didáctica en sus momentos y componente:

La fase de apertura o inicio constituye el punto de partida en una secuencia. Aquí es donde el docente establece las bases para el nuevo aprendizaje. Durante este momento, se exploran los conocimientos previos de los estudiantes para construir sobre ellos, se genera el interés y la motivación necesaria mediante actividades estimulantes o introductoras, se establecen objetivos claros que orientarán el proceso, y se contextualiza el aprendizaje para hacerlo relevante y significativo para los estudiantes en su diario vivir o proyecto de vida.

La segunda fase, llamada de desarrollo representa el núcleo central del proceso de aprendizaje, donde se despliegan las principales actividades pedagógicas. En esta etapa, se introducen los nuevos conocimientos de manera sistemática y estructurada, se realizan actividades de práctica guiada que permiten a los estudiantes familiarizarse con los nuevos conceptos, se proponen ejercicios de aplicación para consolidar el aprendizaje, y se generan momentos de reflexión y análisis que promueven un pensamiento más profundo sobre lo aprendido asegurando un aprendizaje significativo que sea perdurable en el tiempo.

La fase de cierre cumple un papel crucial al consolidar y evaluar el proceso de aprendizaje. Durante esta etapa final, se desarrollan actividades de síntesis que permiten integrar los nuevos conocimientos, se evalúa de manera explícita el aprendizaje alcanzado mediante diferentes estrategias, se promueve la metacognición para que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, y se facilita la transferencia del conocimiento a nuevos contextos y situaciones. Esta fase no solo marca el final de la secuencia, sino que también establece conexiones con futuros aprendizajes.

Existen algunos principios rectores que cimentan a las secuencias didácticas, aunque no son centrales para el objetivo de este trabajo es pertinente mantenerlos en mente con el fin de reforzar el sustento de esta propuesta. En un inicio vemos al principio de progresión que nos permite asegurar que las actividades deben seguir una progresión lógica en términos de complejidad y abstracción. Junto con este está el principio de

articulación el cual nos explica que cada actividad debe conectarse significativamente con las anteriores y posteriores manteniendo un hilo conductor. La coherencia integral de la secuencia se basa en el principio de integración que asegura una relación coherente entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación, evitando cualquier desvío o arista excesiva. Finalmente, de manera transversal encontramos al principio de contextualización el cual nos orienta a que las actividades propuestas y desarrolladas en la secuencia respondan al contexto sociocultural de los estudiantes y sus intereses en la proyección integral de su vida.

Identificamos pues que el PEI del colegio Augusto Zuluaga Patiño gira alrededor del concepto de competencias. Este ha sido adoptado por la institución y en mayor medida por el sistema educativo colombiano. Nuestro proyecto por ambas razones debe entonces estructurarse alrededor de este eje. Comenzaremos por ofrecer una definición de este concepto de la mano de Tobón (2010).

De acuerdo con Tobón, Las competencias representan manifestaciones concretas de la capacidad humana para abordar y resolver situaciones complejas en contextos específicos. Se evidencian cuando un individuo moviliza de manera integrada sus conocimientos, habilidades y valores éticos para dar respuesta efectiva a los desafíos que enfrenta. No se trata simplemente de poseer saberes o destrezas aisladas, sino de la capacidad de articularlos de manera coherente y ética en la práctica. En esencia, las competencias reflejan la confluencia de tres dimensiones fundamentales: el saber ser (componente actitudinal y ético), el saber hacer (habilidades y destrezas prácticas) y el saber conocer (conocimientos teóricos y conceptuales). Esta integración permite a las personas actuar con idoneidad y responsabilidad en diversos escenarios, siempre orientados hacia el mejoramiento continuo de su desempeño.

Detengámonos por un momento a considerar la evolución de aprendizajes, logros o saberes hacia competencias. Consideramos por un lado que la nueva definición recoge de manera holística e integral a las demás, pero más allá responde a cambios significativos que vivimos en la actualidad. La sociedad actual enfrenta diversas transformaciones significativas que demandan atención prioritaria. Los procesos de globalización coexisten con la necesidad de las sociedades de mantener sus

identidades culturales, mientras que la economía se desarrolla cada vez más en un marco internacional. Simultáneamente, el avance científico y tecnológico progresa a un ritmo sin precedentes, transformando constantemente nuestra forma de vida y trabajo. La crisis ambiental se ha convertido en una preocupación urgente que requiere acciones inmediatas para contrarrestar el deterioro acelerado de nuestro entorno natural. En el ámbito social, experimentamos una rápida evolución en valores y costumbres que nos obliga a establecer nuevos consensos y acuerdos para garantizar una convivencia armoniosa en sociedad.

En este contexto el papel del estudiante cambia ya que su educación debe apuntar integralmente hacia la resolución de problemáticas reales de su entorno y el papel del docente se transforma a su vez. El rol del educador moderno se concibe entonces como un facilitador profesional que dinamiza y media los procesos de aprendizaje, mientras que el estudiante asume un papel activo como constructor de su propio desarrollo integral y de sus competencias. Este enfoque pedagógico se materializa a través de secuencias didácticas estructuradas que integran diversos elementos fundamentales. Entre estos se encuentran: el planteamiento de situaciones problemáticas contextualizadas, la definición clara de las competencias que se buscan desarrollar, la organización de actividades interrelacionadas que promueven el aprendizaje, la incorporación de procesos metacognitivos que permiten la reflexión sobre el propio aprendizaje, el establecimiento de mecanismos de evaluación efectivos, y la selección adecuada de recursos educativos que apoyan el proceso formativo.

Este nuevo panorama ha resquebrajado los cimientos donde se construía el paradigma en educación. Al examinar críticamente el modelo educativo tradicional, centrado primordialmente en contenidos, se revelan deficiencias significativas que limitan su efectividad en el contexto educativo actual. Estas limitaciones se manifiestan principalmente en tres aspectos: la escasa aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, la falta de relevancia de los objetivos educativos establecidos, y un énfasis excesivo en aspectos puramente académicos.

El paradigma tradicional, que se fundamenta en un docente que selecciona y organiza unilateralmente los contenidos del programa para luego transmitirlos, esperando una

posterior aplicación por parte del estudiante, resulta insuficiente para satisfacer las demandas educativas contemporáneas. Esta metodología, que sigue una secuencia lineal de transmisión-recepción-aplicación, ha sido superada por las necesidades actuales de formación. En contraste, el enfoque basado en competencias propone una lógica fundamentalmente distinta. Este nuevo paradigma sitúa al estudiante frente a tareas significativas y contextualizadas que demandan la movilización integral de sus capacidades para su resolución. Este proceso no solo implica la aplicación de conocimientos, sino que requiere la activación holística del ser en todas sus dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal. De esta manera, el aprendizaje surge como resultado natural del compromiso activo del estudiante con situaciones relevantes y desafiantes.

No obstante, un modelo basado en competencias no es una estructura monolítica, por el contrario, en su interior se encuentran multitud de matices y aproximaciones que lo enriquecen profundamente. Basados en el trabajo adelantado hemos seleccionada al enfoque socioformativo como aquel que nos permite de manera más efectiva fomentar el pensamiento crítico mediante una secuencia didáctica sostenida por competencias. El enfoque socioformativo considera el desarrollo de competencias como un componente esencial de la formación humana integral, fundamentado en el proyecto ético de vida individual y desarrollado en espacios educativos colaborativos. Esta perspectiva se caracteriza por establecer conexiones significativas con diversos aspectos de la realidad, incluyendo las dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, artísticas, científicas y tecnológicas, creando así un marco educativo comprehensivo y contextualizado.

En el enfoque por competencias, especialmente el socioformativo, los contenidos adquieren un carácter dinámico que contrasta con la visión estática tradicional. Estos saberes emanan de diversas fuentes, incluyendo docentes, textos, videojuegos, familia y miembros de la comunidad. El proceso de aprendizaje requiere que los estudiantes localicen, comprendan y asimilen significativamente estos contenidos, utilizando como referencia los criterios y evidencias establecidos para cada competencia. Lo fundamental es que estos contenidos se integran naturalmente en la resolución de

actividades y problemas, en lugar de aprenderse de manera aislada para una aplicación posterior. En este contexto los videojuegos se alzan como una manera innovadora que permite al estudiante tanto asimilar el contenido como desarrollar su competencia en la aplicación práctica de este a través de la simulación que ellos generan y el carácter interactivo intrínseco de su naturaleza.

A manera de conclusión, antes de adentrarnos en la estructuración de nuestra secuencia didáctica recordemos entonces que entendemos por secuencia didáctica en nuestro trabajo: "Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica." (Tobón, 2010, p.20). Veamos pues en profundidad de qué manera y con qué elementos se desarrolla nuestra secuencia.

Secuencia Didáctica: La Europa Universal

El análisis detallado de las condiciones institucionales y las percepciones de los actores educativos que hemos realizado nos permite, en primer lugar, proponer un marco de implementación estratificado que responda tanto a las realidades actuales como a las aspiraciones futuras de la institución. La implementación de recursos digitales, específicamente videojuegos, en la enseñanza de la historia requiere considerar múltiples escenarios que permitan una adaptación flexible a las circunstancias cambiantes y los recursos disponibles.

En un primer nivel, denominado aquí "escenario base", se propone trabajar con las condiciones actuales identificadas en el diagnóstico institucional: una sala de sistemas con aproximadamente 20 equipos funcionales y conectividad intermitente pero existente. Este escenario capitaliza el alto porcentaje (95.2%) de estudiantes con acceso a recursos tecnológicos en casa, permitiendo un modelo híbrido donde las sesiones presenciales en la sala de sistemas se complementan con actividades autónomas en el hogar. La organización en parejas, además de responder a limitaciones logísticas, aprovecha el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica y además facilita la adquisición de licencias comerciales del videojuego.

El escenario ideal, aunque más ambicioso, establece un horizonte hacia el cual la institución puede orientar sus esfuerzos de mejoramiento continuo. Este contempla no solo la dotación completa de equipos en las salas de cómputo, realizando ya el trabajo colaborativo por medios de las TICs, sino también un programa estructurado de formación docente que atienda la necesidad expresada por el 60% del profesorado de recibir capacitación técnica y pedagógica. La viabilidad de este escenario se fundamenta en el respaldo normativo identificado en el análisis legal y en la disposición positiva tanto de estudiantes como docentes hacia la innovación pedagógica, con un 90.6% y 80% respectivamente reconociendo el valor de las TIC en el proceso educativo.

En el aspecto educativo, advertimos entonces que el punto de partida de toda secuencia didáctica es la identificación de una situación problema contextualizada, que emerge del entorno real y resulta relevante para la formación del estudiante. Esta problemática sirve como eje articulador que da sentido y propósito al proceso de aprendizaje. En estrecha relación con esta situación, se establecen las competencias específicas que se pretenden desarrollar, definiendo claramente los aprendizajes esperados. El plan de área de la institución se encuentra organizado en competencias como hemos mencionado y propone un total de 9 para el grado octavo. Entre estas hemos seleccionado la siguiente: “Reconocer las diferentes condiciones sociales, ideológicas, económicas y políticas que desencadenaron los procesos de expansión territorial, identificando correspondencia entre hechos y fenómenos del mundo”. Consideramos que esta es la más apropiada para ser abordada mediante la secuencia didáctica presente debido a que tiene la suficiente generalidad para ser enlazada con problemas actuales, pero a su vez la suficiente especificidad para desarrollar habilidades propias del pensamiento histórico y crítico.

Las actividades de aprendizaje y la evaluación constituyen el núcleo operativo de la secuencia, integrando tanto el trabajo guiado por el docente como el aprendizaje autónomo del estudiante. Estas actividades se complementan con un sistema de evaluación robusto que define criterios claros y evidencias verificables del aprendizaje,

apoyándose en matrices de evaluación que permiten una valoración objetiva y transparente del progreso del estudiante a lo largo de la secuencia.

La implementación efectiva de la secuencia requiere una cuidadosa selección y organización de recursos educativos, que incluyen materiales didácticos, espacios físicos y equipamiento necesario. Todo este proceso se enriquece con un componente metacognitivo fundamental, que proporciona orientaciones específicas para que el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y desarrolle estrategias de autorregulación. Este último elemento resulta crucial para desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico del estudiante. Observemos a continuación estos elementos de la competencia didáctica organizados en un esquema adaptado de Tobón (2010) antes de entrar a profundizar en las actividades y evaluaciones:

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Nivel de estudios	Básica secundaria grado octavo
Área del conocimiento	Ciencias Sociales
Tiempo por clase	55 minutos
Numero de clases	10
PROBLEMA SIGNIFICATIVO EN EL CONTEXTO	
Determina como la configuración mundial se encuentra dominada por occidente, analiza las causas de esto e interpreta las dinámicas que permitieron ese proceso	
TITULO DE LA SECUENCIA DIDACTIVA	
<i>La Europa Universal</i>	
COMPETENCIA	
Reconocer las diferentes condiciones sociales, ideológicas, económicas y políticas que desencadenaron los procesos de expansión territorial, identificando correspondencia entre hechos y fenómenos del mundo	
ESTANDARES BASICOS DE COMPETENCIAS	
Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX.	
Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.	
Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.	
Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.	
Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las Ciencias Sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).	
DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE	

Analiza los cambios sociales, económicos, políticos y culturales generados por el surgimiento y consolidación del capitalismo en Europa y las razones por las cuales este sigue siendo un sistema económico vigente.		
Analiza los procesos de expansión territorial desarrollados por Europa durante el siglo XIX y las nuevas manifestaciones imperialistas observadas en las sociedades contemporáneas		
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Conceptos: Expansión territorial Condiciones sociales, ideológicas, económicas y políticas Colonialismo e imperialismo Relaciones de poder Teorías: Teorías del imperialismo y colonialismo Teorías sobre el desarrollo del capitalismo mercantil Teorías sobre las transformaciones sociales y culturales en procesos de expansión	Analizar fuentes históricas sobre procesos de expansión territorial. Elaborar mapas y líneas de tiempo que relacionen las diferentes condiciones estudiadas. Desarrollar cuadros comparativos entre distintos procesos de expansión territorial.	Actitud: Curiosidad y apertura intelectual hacia la comprensión de procesos históricos complejos. Valor: Pensamiento crítico y responsabilidad en el análisis de fenómenos históricos y sus implicaciones. Estrategia afectivo-motivacional: Disposición para establecer conexiones entre acontecimientos históricos y realidades contemporáneas, manteniendo una perspectiva objetiva y analítica.
RECURSOS		
Aula de tecnología de bachillerato		
Videojuego: Europa Universalis IV		
Libros: Europa y la expansión del mundo (1415-1715) de John Horace Parry; Los conquistadores del horizonte. Una historia mundial de la exploración Felipe Fernández-Armesto y Armas, gérmenes y acero de Jared Diamond		

En esta secuencia propuesta, adaptada a los lineamientos del Augusto Zuluaga Patiño, encontramos una serie de momentos que vale la pena analizar. El primero corresponde a la formulación de problemas significativos desde el enfoque socioformativo. Es esencial considerar tanto el rol del docente como la participación gradual de los estudiantes. Este proceso evoluciona a través de diferentes niveles de complejidad, comenzando desde una participación más limitada donde el docente formula el problema y los estudiantes se concentran en su comprensión, hasta alcanzar un nivel

donde los estudiantes pueden identificar y concretar problemas específicos a partir de planteamientos generales propuestos por el docente.

Es fundamental que el problema establecido contribuya a una formación integral, articulando los tres saberes fundamentales: el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Esta articulación permite vincular efectivamente la teoría con la práctica, aspecto vital en el modelo de competencias educativas. Los problemas planteados deben señalar vacíos o dificultades que requieran una investigación profunda y un análisis crítico, como, por ejemplo, cuestiones sobre fenómenos globales o relaciones interdisciplinarias que demanden justificación y contextualización.

La progresión en los niveles de participación estudiantil refleja un desarrollo gradual de competencias. Mientras en las etapas iniciales los estudiantes trabajan con problemas ya estructurados, en niveles más avanzados pueden adaptar, concretar e incluso identificar problemas específicos dentro de áreas temáticas más amplias. Esta evolución permite que los estudiantes desarrollen progresivamente su autonomía y pensamiento crítico, mientras construyen las competencias necesarias para abordar problemas cada vez más complejos y menos estructurados.

Consideramos que rescatando la competencia planteada por el colegio este problema refleja de forma efectiva una situación multidisciplinar que puede ser aproximada por los estudiantes en su contexto. Se plantea un rol activo del estudiante en el desarrollo de sus saberes y un papel mediador del docente apuntando a la autonomía requerida dentro del fomento al pensamiento crítico. Debido a que nos encontramos en el nivel de básica secundaria enfocados en el grado octavo hemos optado por definir y reducir el problema facilitando que los jóvenes procedan a especificarlo y decidir la forma de abordarlo dentro de los parámetros detallados en la secuencia. Retomando lo discutido anteriormente alrededor del desarrollo neurocognitivo del estudiante durante esta edad es importante que se otorgue cierta autonomía al estudiante tanto en la delimitación del problema como en su papel en el aula

Continuemos entonces por enfocarnos en los saberes seleccionados. Entendemos que los saberes sobresalen del ámbito propiamente educativo y trabajan conjuntamente en la formación integral de las personas. Se dividen en tres grupos que tratan los procesos

afectivo-motivacionales. de las competencias. Los procesos del hacer con base en procedimientos y los procesos cognoscitivos. Comenzando por este último argumentamos que: la comprensión profunda de conceptos como expansión territorial, condiciones sociopolíticas y relaciones de poder proporciona las herramientas analíticas necesarias para entender la complejidad de los procesos históricos. Estos conceptos permiten a los estudiantes ir más allá de la simple memorización de hechos, facilitando el análisis de las estructuras y dinámicas que han moldeado y continúan moldeando nuestras sociedades. El estudio de las teorías sobre imperialismo, colonialismo y capitalismo mercantil desarrolla la capacidad de análisis, permitiendo entender cómo diferentes factores se interrelacionan en los procesos históricos. Este marco teórico facilita la comprensión de las continuidades y transformaciones a lo largo del tiempo, desarrollando una visión más compleja y matizada de la historia.

Las habilidades prácticas como el análisis de fuentes históricas, la elaboración de mapas y el desarrollo de cuadros comparativos son esenciales para el pensamiento crítico ya que permiten al estudiante poner en práctica de manera autónoma los conocimientos que ha adquirido en la etapa cognoscitiva desarrollándolos de forma procedimental. Estos saberes permiten procesar, organizar y evaluar información de manera sistemática. Son herramientas metodológicas que ayudan a los estudiantes a construir sus propias interpretaciones basadas en evidencia, fomentando la autonomía intelectual y presentando la posibilidad de utilizar contrafactualidad con el fin de construir narrativas propias y entender perspectivas históricas particulares.

Finalmente, las actitudes y valores como la curiosidad intelectual, el pensamiento crítico y la disposición para establecer conexiones entre el pasado y el presente son cruciales porque promueven un compromiso activo con el conocimiento histórico. Esta dimensión afectiva-motivacional es fundamental para desarrollar una comprensión empática de los procesos históricos mientras se mantiene la objetividad analítica necesaria para el pensamiento crítico. La integración de estos saberes permite sin lugar a duda, formar estudiantes capaces no solo de comprender la historia, sino de analizarla críticamente y utilizarla para entender mejor nuestro presente, contribuyendo

así a la formación de ciudadanos más conscientes y críticos de los problemas que afectan a su entorno y las posibles soluciones a estos.

Abordaremos ahora las actividades a desarrollar dentro de la secuencia. La organización de actividades fue pensada prioritariamente en los principios pedagógicos que fueron expuestos antes en este trabajo y también por momentos. Este tipo de estructuración en el proceso educativo tiene una importancia fundamental para el desarrollo efectivo del aprendizaje. Esta organización temporal responde a una lógica pedagógica que facilita tanto la planificación docente como el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los momentos de entrada o inicio son cruciales porque establecen las bases cognitivas y motivacionales para el aprendizaje. Durante esta fase, se activan los conocimientos previos, se generan expectativas y se establece el marco conceptual que guiará el proceso. Este momento inicial es determinante para captar el interés de los estudiantes y orientar su atención hacia los objetivos de aprendizaje. La fase de desarrollo constituye el núcleo del proceso donde se construyen y elaboran los nuevos conocimientos. Durante este momento, se implementan las estrategias de enseñanza-aprendizaje planificadas, se promueve la interacción con el contenido y se facilita la construcción activa del conocimiento. La flexibilidad temporal en esta etapa es particularmente importante para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades específicas de los estudiantes.

El momento de cierre o conclusiones es esencial para consolidar el aprendizaje. Esta fase permite sintetizar lo aprendido, establecer conexiones significativas y evaluar la comprensión alcanzada. Además, proporciona oportunidades para la metacognición y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Con esta se asegura la posibilidad de generar un aprendizaje que sea significativo para el estudiante y que perdure en el tiempo para promover su formación integral por encima de un conocimiento solamente aplicable en el contexto académico.

Las siguientes actividades se forman alrededor de dos criterios de evaluación amarrados íntimamente de los saberes que hemos defendido. Cada una de esas actividades se encuentra enmarcada en un momento específico de inicio, desarrollo y

cierre. El docente cobra protagonismo en el primero de estos mientras que el estudiante toma las riendas en el último, encontrando un trabajo conjunto durante el desarrollo. Adicionalmente se sigue una secuencia clara de complejidad que respeta los postulados anteriormente desarrollados. Estas actividades hacen uso de los recursos que han sido enunciados y apuntan específicamente a la promoción de la competencia manifestada en el plan de estudios del área de Ciencias Sociales que fue seleccionada para este trabajo. Lo anterior puede ser observado con atención en el siguiente formato.

ACTIVIDADES		EVALUACIÓN					METACOGNICIÓN
Actividades Con El Docente	Actividades De Aprendizaje Autónomo	Criterios Y Evidencias	Inicial Receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
<p>Presentación del contexto histórico usando "Los límites de la cristiandad en 1415" de Parry como base.</p> <p>Análisis guiado del caso de Cajamarca de Diamond, estableciendo conexiones con procesos más amplios.</p>	<p>Lectura de páginas seleccionadas del "Reparto del mundo" y sus implicaciones.</p> <p>Seleccionar una de las experiencias de expansión de Europas e investigar a fondo su progresión y causas.</p> <p>Realizar un mapa conceptual del</p>	<p>Criterios y evidencias:</p> <p>Identifica y relaciona los múltiples factores de expansión europea con las ideas del colonialismo o</p> <p>Evidencia: Mapa conceptual argumentado</p>	<p>Identifica algunos factores básicos de la expansión europea. Incluye información de las lecturas sin procesarla analíticamente</p>	<p>Identifica los principales factores de la expansión europea. Utiliza evidencia de las lecturas de manera básica</p>	<p>Analiza en detalle los factores de la expansión europea. Incorpora evidencia relevante de las lecturas para sustentar argumentos</p>	<p>Analiza profundamente los factores de la expansión europea estableciendo relaciones complejas. Establece conexiones originales entre diferentes aspectos del fenómeno usando las lecturas</p>	<p>¿Cómo fue mi trabajo en el grupo?</p> <p>¿Mi percepción de la realidad se ha modificado?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Cuáles fueron mis aciertos en la secuencia didáctica?</p> <p>¿Cómo puedo mejorar?</p> <p>¿Cómo puedo mejorar mi análisis de procesos de históricos?</p>

Discusión sobre factores económicos basada en "Los cristianos y las especias".	expansionismo europeo. Redactar conclusión sobre los factores y efectos del colonialismo						
Tiempo 4 horas	Tiempo 5 horas	Ponderación 50%	Puntos 13%	Puntos 25%	Puntos 38%	Puntos 50%	
Retroalimentar los mapas conceptuales y presentar un análisis del capítulo sobre cartografía y exploración de Fernandez	Continuar la partida como nación exploratoria elegida. Documentar el proceso de exploración y conquista de Elaborar mapa comparativo entre lo jugado y lo histórico acompañado de una crónica	Criterios y Evidencias: Explica los procesos de expansión europea desde la perspectiva histórica en simulación Evidencia: Mapa y crónica de la experiencia de juego	Menciona eventos históricos sin establecer conexiones claras con la simulación. Presenta una descripción superficial de su experiencia de juego	Establece algunas conexiones entre las mecánicas del juego y los procesos históricos reales. Relaciona eventos del juego con acontecimientos históricos documentados.	Argumenta sobre la representación de procesos históricos en la simulación. Compara críticamente su experiencia de juego con las fuentes históricas	Propone interpretaciones originales basadas en la experiencia de juego y las fuentes históricas. Establece conexiones profundas entre la simulación y los procesos históricos documentados	

Juego supervisado de naciones a jugar (Portugal, España, Holanda, Inglaterra, etc.) en parejas							
Tiempo 6 horas	Tiempo 6 horas	Ponderación 50%	Puntos 13%	Puntos 25%	Puntos 38%	Puntos 50%	
Normas de Trabajo							
Realizar reflexiones con sinceridad Meditar trabajos antes y después para corregir errores Seguir normas ortográficas y semánticas Todos deben contribuir en trabajo en equipo Respetar opiniones de integrantes Respetar fuentes y citar adecuadamente Respetar la diversidad de perspectivas históricas Mantener rigor académico en el análisis Participar activamente en las discusiones							

Podemos observar ahora que la secuencia didáctica presentada cuenta con una estructura bifásica que responde estratégicamente al objetivo principal de nuestro trabajo: “Proponer estrategias didácticas mediadas por TIC que permitan interpretar y comprender de manera crítica los procesos históricos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes”. Esta estructura emerge del análisis detallado del contexto institucional, donde encontramos una marcada división en el cuerpo docente: un 40% con menos de 5 años de experiencia y otro 40% con más de 20 años, lo que sugiere diferentes niveles de familiaridad y comodidad con recursos digitales y el proceso educativo en general, necesitando así de una transición de recursos y enseñanza tradicional hacia recursos innovadores y formas de trabajo alternativas.

La primera fase, está fundamentada en textos académicos de reconocida importancia como "Los límites de la cristiandad" y el análisis del caso de Cajamarca, donde se establece una base metodológica que se alinea con las prácticas existentes. Los datos revelan que el 80% de los docentes implementa el análisis de casos y la elaboración de mapas conceptuales para desarrollar el pensamiento crítico. Consideramos que la utilización del caso expuesto por Diamond sumado a la centralidad de un mapa conceptual como evidencia responde directamente a las necesidades y preferencias del profesorado. Esta continuidad metodológica inicial es crucial considerando que el 40% de los docentes expresó incomodidad con la implementación de videojuegos, coincidiendo con aquellos de mayor experiencia y quienes nunca han utilizado estos recursos.

La secuencia aborda por su parte el desarrollo del pensamiento crítico de manera progresiva y multidimensional. En la primera fase, el análisis del caso de Cajamarca permite desarrollar habilidades fundamentales como la identificación de relaciones causales, el análisis de perspectivas múltiples y la evaluación de evidencia histórica. Este enfoque responde al interés por el rigor académico manifestada por el 100% de los docentes, mientras aprovecha que el 80% ya implementa estrategias como debates, análisis de casos y resolución de problemas, esta última estrategia será retomada en profundidad y aplicabilidad más adelante.

La segunda fase profundiza estas habilidades a través de la simulación histórica con Europa Universalis IV. La selección de este título es estratégica por varias razones: primeramente, es un título de hace 14 años que por su edad requiere de computadores con especificaciones mínimas, pudiendo ser instalado y ejecutado en los ordenadores institucionales; en segundo lugar, considerando que solo entre 4.8% y 11.9% de los estudiantes han experimentado con videojuegos de estrategia histórica, lo que presenta una oportunidad de innovación pedagógica.

El utilizar un título antiguo y poco conocido por los estudiantes no apunta hacia la familiaridad que puede llevar a la desorganización, sino que busca desde lo desconocido generar un interés y motivación en el estudiante. Vamos a profundizar exhaustivamente en Europa Universalis, otras razones de su selección, articulación con el contexto y por qué fue priorizado sobre otros títulos como Age of Empires o Total War que han sido usados anteriormente con éxito por otros investigadores.

Europa Universalis IV se configura como un título de “Gran estrategia” por encima de otros similares que son clasificados como estrategia en tiempo real o estrategia basada en turnos. Las diferencias las notamos cuando entendemos las diferencias temáticas y mecánicas que hacen del juego ideal para este contexto educativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de forma integral que vayan más allá del entendimiento histórico o sus habilidades analíticas.

El juego cuenta con un robusto sistema económico que simula de manera matizada el comercio y mercantilismo temprano. Existen rutas comerciales históricas que surgen desde la periferia americana, africana o asiática hasta llegar con sus productos a Europa. Aquí son concentradas en centros comerciales como Génova, Venecia o Amberes donde el jugador puede decidir la política mercantil a seguir. Estos son elementos únicos que solamente pueden ser simulados aquí y permiten un entendimiento multifocal de las razones de conquista europea y la configuración global actual. La administración de estas complejas interacciones económicas permite al alumno entender como factores económicos y materiales influenciaron la toma histórica de decisiones y la causación. Favoreciendo así el desarrollo de una empatía histórica y

permitiendo el desarrollo de pensamiento crítico al ser ellos quienes deben tomar las decisiones históricas o ahistóricas.

Otro aspecto que justifica la elección de este título es el aspecto diplomático que se encuentra ausente de los demás. En el juego existe una representación sofisticada de las relaciones internacionales modernas tempranas. El jugador puede desarrollar redes de alianzas, matrimonios reales e incidentes diplomáticos. El estudiante así entiende como este aspecto se interconectan e influencia los eventos históricos. Esto permite el desarrollo de múltiples perspectivas históricas ya que el estudiante comprende las motivaciones y restricciones que tenían estos actores históricos y que los llevaron a trabajar conjuntamente o competir abiertamente.

En el aspecto militar también vemos que no se enfoca en la acción o el combate a diferencia de otros que hemos mencionado, sino que se preocupa por modelar como la tecnología, logística y sociedad influenciaban las capacidades militares. Los estudiantes deben de considerar geografía, clima, líneas de suministro y brechas tecnológicas a la hora de iniciar operaciones militares. Este conjunto de mecánicas permite al estudiante la toma de decisiones y facilita que infiera por que ciertas rutas o estrategias históricas fueron perseguidas o evitadas. Es importante anotar aquí que la representación del progreso de la tecnología militar va de la mano de Diamond y demuestra como el cambio tecnológico moldeó las posibilidades históricas en el tiempo, especialmente al hablar de procesos de expansión modernos.

Consideramos que este juego demuestra capacidades únicas para ser abordado desde una perspectiva problémica. Al darle al alumno un problema, una pregunta y unas herramientas estamos organizando el escenario para que el alumnado comience a: considerar múltiples perspectivas e intereses contrapuestos al analizar situaciones históricas; evaluar compensaciones entre diferentes cursos de acción; analizar cómo interactúan diferentes factores (económicos, diplomáticos, militares, culturales) para influir en los resultados; pensar críticamente sobre la causalidad y la contingencia históricas y comprender cómo las estructuras institucionales dieron forma a las posibilidades históricas.

Adicionalmente encontramos las posibilidades contrafácticas del juego, que fueron resaltadas con anterioridad, estas también brindan oportunidades para un relacionamiento crítico con los acontecimientos históricos. Al permitir a los estudiantes explorar caminos históricos alternativos, el juego promueve el pensamiento crítico sobre la contingencia histórica y la causalidad. Es precisamente en este momento de la secuencia y del uso del recurso donde argumentamos que sucede un aprendizaje especialmente valioso. Aquí podemos presenciar tanto el proceso de configuración de Ricoeur como la fusión de horizontes de Gadamer al darle la oportunidad al estudiante de enfrentar sus preconcepciones presentes con un escenario histórico que ha sido fielmente recreado, un escenario donde el estudiante se acerca a limitaciones que enfrentaron los actores históricos, ayudándoles a comprender por qué el devenir histórico fue así y no de manera diferente.

Durante el juego se realizará a su vez un trabajo en parejas que no solo responde a limitaciones de infraestructura en la institución que hemos discutido, sino que aprovecha que el 60% de los docentes ya implementa el trabajo colaborativo para promover el pensamiento crítico. Desde aquí se pueden producir complejas interacciones o debates acalorados sobre cómo debe de progresarse: si una guerra es viable, si una alianza es beneficiosa, si una política es positiva, etc. Adicionalmente se argumenta un enfoque basado en problemas. Si una pareja juega como España tiene el problema principal de expandirse para lograr al menos las condiciones históricas que se dieron. Durante este proceso se debe a su vez resolver una serie de problemas inmediatos e históricos: la unidad religiosa y territorial con Granada y Cataluña, el papel en la contrarreforma, la búsqueda de independencia de las colonias, los conflictos con Inglaterra o el Imperio Otomano. Toda lo anterior simulado dentro del juego con eventos y texto informativo y dentro de un proceso de reflexión y metacognición constante.

Finalmente, consideramos que la implementación tecnológica responde cuidadosamente a las realidades institucionales. El 100% de los docentes identifica problemas de conectividad como el mayor obstáculo, mientras que el 80% señala la falta de equipos en el aula. Sin embargo, el 85.7% de los estudiantes considera la sala

de sistemas adecuadamente equipada, lo que justifica centralizar allí las actividades de simulación. Las condiciones tecnológicas del alumnado son también favorables: 95.2% cuenta con computador e internet en casa, 97.6% tiene experiencia con videojuegos, y la mayoría dedica entre 1-3 horas semanales a esta actividad. Estos datos permiten extender el aprendizaje más allá del aula y aprovechar competencias digitales existentes delegando horas de juego en casa.

El componente metacognitivo adquiere especial relevancia considerando que el 90.6% de estudiantes y el 80% de docentes reconocen que las TIC mejoran el aprendizaje. Las preguntas de reflexión permiten a los estudiantes analizar no solo su comprensión histórica sino también cómo la experiencia de simulación modifica sus perspectivas, respondiendo así al 73.9% de estudiantes que indican mayor motivación con estos recursos. Esta secuencia atiende a su vez necesidades específicas de desarrollo profesional: el 60% de docentes requiere capacitación técnica y pedagógica, mientras que otro 60% ha debido autoformarse en recursos digitales. La estructura gradual permite desarrollar competencias digitales mientras se mantienen prácticas familiares, crucial considerando que el 100% nunca ha implementado videojuegos en el aula.

La formación docente, por su parte, se vuelve un elemento central al considerar la brecha generacional (o digital) identificada: mientras el 40% de docentes nunca ha jugado videojuegos (coincidiendo con aquellos de mayor experiencia), el 97.6% de estudiantes tiene experiencia significativa con estos recursos. Esta disparidad requiere un acompañamiento cercano durante la implementación, pero se convierte en una oportunidad de aprendizaje y mejoramiento en la formación integral de docentes y alumnos.

Antes de finalizar es importante discutir aquí elementos anexos a nuestro trabajo y que, aunque fueron mencionados brevemente durante este, requieren de análisis pormenorizado. El primero de estos es la identificación de una marcada preferencia por videojuegos comerciales con contenido violento o de acción (69-73.8%) sobre aquellos explícitamente educativos o históricos (4.8-11.9%). Esto representa un hallazgo significativo que merece una consideración adecuada en términos de sus implicaciones pedagógicas y metodológicas. Esta disparidad, lejos de constituir un obstáculo

insalvable como se ha argumentado, ofrece oportunidades únicas para el diseño de posteriores estrategias pedagógicas. Los datos sugieren que los estudiantes han desarrollado una alfabetización digital significativa a través de su exposición a mecánicas de juego comerciales, dedicando mínimo entre 1 y 3 horas semanales a esta actividad. Esta familiaridad con sistemas de juego complejos puede ser aprovechada como punto de partida para la introducción de contenidos históricos más sofisticados.

La preferencia por títulos que enfatizan la acción y la estrategia militar sugiere una predisposición favorable hacia narrativas que involucran conflicto y competencia. Esta inclinación puede ser canalizada constructivamente hacia el análisis de procesos históricos complejos, particularmente en el estudio de enfrentamientos bélicos, donde los elementos de lucha y estrategia son inherentes al contenido histórico.

Es particularmente relevante considerar que esta preferencia por contenidos más dinámicos se alinea con las teorías contemporáneas sobre motivación intrínseca. El 73.9% de los estudiantes indicó que su motivación aumentaría con la incorporación de videojuegos en el aula, lo que sugiere que el desafío no radica en generar interés inicial, sino en canalizar efectivamente este entusiasmo hacia objetivos pedagógicos específicos. La transición desde juegos comerciales hacia simulaciones históricas más acordes puede ser gradual y estar fundamentada en las competencias ya desarrolladas por los estudiantes a través de su experiencia previa con videojuegos. Esta aproximación permite mantener elementos familiares mientras se introducen progresivamente conceptos históricos más sofisticados y se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, el segundo punto a tratar es detallar las limitaciones y posibles sesgos encontrados durante el trabajo investigativo. La naturaleza misma del estudio de caso y las condiciones específicas de su implementación introducen variables contextuales y metodológicas que deben ser reconocidas para una interpretación más precisa de los resultados. En el ámbito contextual, la aplicación del instrumento durante la clase de Ciencias Sociales, bajo la supervisión del docente-investigador, puede haber generado un sesgo de deseabilidad social, donde los estudiantes podrían haber ajustado sus

respuestas para alinearse con las expectativas percibidas. Este efecto podría explicar parcialmente el alto porcentaje (90.6%) de estudiantes que expresaron una visión positiva sobre la implementación de TIC en el aula, aunque la consistencia de estos resultados con investigaciones previas sugiere que este sesgo, si bien presente, no es determinante.

La temporalidad de la aplicación del instrumento, realizada el 5 de junio de 2024, ad portas del periodo vacacional, introduce otra variable contextual significativa. La proximidad al cierre del periodo académico podría haber influido tanto positiva como negativamente en la disposición de los participantes. Este factor temporal se refleja en la tasa de participación del 80% (42 de 53 estudiantes), que, si bien es estadísticamente significativa, podría no representar completamente las perspectivas de aquellos estudiantes ausentes o que optaron por entregar la encuesta en blanco. La autoselección de los participantes presenta un sesgo potencial adicional, ya que es posible que los estudiantes más interesados en la tecnología y los videojuegos hayan estado más dispuestos a participar en el estudio.

Las limitaciones metodológicas del estudio también merecen una consideración cuidadosa. La decisión deliberada de excluir preguntas abiertas, aunque justificada por razones de eficiencia y precisión en la recolección de datos, puede haber restringido la captura de matices y perspectivas individuales importantes. Este compromiso metodológico, si bien facilitó el análisis cuantitativo y la comparabilidad de las respuestas, potencialmente limitó nuestra comprensión de las motivaciones subyacentes y las experiencias personales de los participantes a la vez que nos alejó del sustento epistemológico adoptado. Adicionalmente, la muestra limitada a un solo grado de una institución específica, aunque apropiada para un estudio de caso y justificada mediante el desarrollo cognitivo y curricular, restringe la generalización de los hallazgos a contextos más amplios.

La relación preexistente entre el docente-investigador y los participantes introduce una capa adicional de complejidad en la interpretación de los resultados. Aunque esta familiaridad fue reducida al contar el investigador con solo 3 meses en la institución, puede haber generado un sesgo de aquiescencia, particularmente evidente en las

respuestas relacionadas con la disposición hacia la innovación pedagógica. El reconocimiento de estas limitaciones no disminuye la validez de los hallazgos, sino que proporciona un marco más completo para su interpretación y aplicación en contextos similares, como exploraremos en las conclusiones.

En conclusión, defendemos que la secuencia didáctica representa una integración innovadora pero fundamentada de recursos digitales en la enseñanza de la historia. Su diseño responde tanto a los objetivos de investigación propuestos como a las realidades institucionales, nacionales e internacionales. Proporcionando así un marco metodológico concreto para fomentar el pensamiento crítico y la comprensión de procesos históricos mientras se atiende las preocupaciones y necesidades de los actores educativos. Los resultados de esta implementación podrían proporcionar valiosa información sobre la efectividad de los videojuegos como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, contribuyendo así al cuerpo de conocimiento sobre innovación pedagógica digital en el contexto educativo colombiano.

Conclusiones

La presente investigación ha permitido explorar y analizar en profundidad cómo los videojuegos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia, específicamente en el contexto de la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño. A través del análisis cuidadoso de las percepciones de estudiantes y docentes, junto con una revisión exhaustiva del marco legal vigente, se han identificado importantes hallazgos que merecen ser destacados.

En primer lugar, se ha evidenciado una marcada disposición positiva tanto de estudiantes como de docentes hacia la implementación de recursos digitales en el aula. El 90.6% de los estudiantes y el 80% de los docentes reconocen que las TIC mejoran significativamente el proceso de aprendizaje. Esta convergencia de perspectivas proporciona un fundamento sólido para la innovación pedagógica propuesta, aunque también revela desafíos importantes en términos de infraestructura y capacitación docente que deben ser abordados a futuro de manera responsable por la institución.

En segundo lugar, el análisis del marco legal colombiano ha demostrado que existe un respaldo normativo robusto para la implementación de recursos digitales innovadores en la enseñanza de la historia. La Ley 1874 de 2017, en particular, establece un marco propicio para la integración de metodologías que promuevan el pensamiento crítico y la comprensión profunda de los procesos históricos. Esta alineación entre la propuesta pedagógica y el marco normativo vigente fortalece la viabilidad y pertinencia de la intervención planteada. Adicionalmente nos otorga una responsabilidad como funcionarios públicos de la correcta ejecución de la ley al innovar en nuestra práctica pedagógica.

En tercer lugar, se ha identificado una brecha significativa en la experiencia con recursos digitales entre docentes y estudiantes. Mientras que el 97.6% de los estudiantes tiene experiencia con videojuegos, el 40% de los docentes nunca ha utilizado estos recursos. Esta disparidad, que está acorde con los hallazgos de otros investigadores en el área, lejos de ser un inconveniente, representa una oportunidad para el desarrollo profesional docente y la innovación pedagógica contextualizada en la institución.

La secuencia didáctica propuesta, centrada en el uso del videojuego Europa Universalis IV, emerge como una respuesta pedagógica integral a estos hallazgos. Su diseño bifásico, que combina metodologías tradicionales con innovación digital, permite una transición gradual que respeta tanto las prácticas existentes como la necesidad de evolución pedagógica. La selección específica de este título responde a su capacidad única para simular procesos históricos complejos y fomentar el pensamiento crítico a través de la toma de decisiones históricamente contextualizadas.

Como contribución significativa al campo, esta investigación demuestra que es posible integrar videojuegos en la enseñanza de la historia de manera rigurosa y pedagógicamente fundamentada, especialmente en el contexto inmediato que corresponde al alcance total de nuestro trabajo. Es importante aclarar, no obstante, que el enfoque desarrollado no solo atiende a las necesidades específicas del contexto institucional, sino que también puede proporcionar un modelo metodológico que podría

ser adaptado a futuro permitiendo su desarrollo en otros contextos educativos similares.

Finalmente, es importante reconocer que esta investigación representa un primer paso a nivel institucional en la exploración de las posibilidades pedagógicas de los videojuegos en la enseñanza de la historia. Se recomienda continuar investigando el impacto de estas estrategias a largo plazo, utilizando aquí una triangulación cronológica que permita evidenciar evolución o implementando exámenes específicos para medir el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. También el desarrollar programas de formación docente que faciliten la implementación efectiva de recursos digitales en el aula. Consideramos que el éxito en la promoción del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la historia dependerá en gran medida de nuestra capacidad para integrar de manera significativa las herramientas digitales con las prácticas pedagógicas sólidas y comprobadas.

Esta investigación hace más que responder a su objetivo principal de proponer estrategias didácticas mediadas por TIC para el desarrollo del pensamiento crítico frente a procesos históricos, sino que también refuerza una base sólida para futuras innovaciones en la didáctica de la historia. El camino hacia una educación que combine efectivamente el rigor académico con la innovación digital está trazado desde hace mucho tiempo; corresponde ahora a esfuerzos como el desarrollado en el presente trabajo y a la comunidad educativa en general el continuar explorando y desarrollando estas posibilidades para en un futuro tener una mejor educación, un mejor país y mejores ciudadanos.

REFERENCIAS

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Breijo Worosz, T., Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. 610-623 Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Alberola-Mulet, I., Iglesias-Martínez, M. J., & Lozano-Cabezas, I. (2021). Teachers' Beliefs about the Role of Digital Educational Resources in Educational Practice: A Qualitative Study. *Education Sciences*, 11(5), 239. <https://doi.org/10.3390/educsci11050239>
- Aldana Medina, V. (2018). Dificultad en el aprendizaje de las Ciencias Sociales de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen. [Tesis de Pregrado, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7203>
- Anderson, S. L. (2019). The interactive museum: Video games as history lessons through lore and affective design. *E-Learning and Digital Media*, 16(3), 177–195. <https://doi.org/10.1177/2042753019834957>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos [Resolución 217 A (III)]. París, Francia. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Barbera, Nataliya; Inciarte, Alicia, Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las Ciencias Sociales y humanas Multiciencias, vol. 12, núm. 2, abril-junio, 2012, pp. 199-205. Universidad del Zulia Punto Fijo, Venezuela
- Cabrera, K. (2013). Videojuegos comerciales en el contexto escolar: Una aproximación a su estado del arte. *Miradas*, 1(11). <https://doi.org/10.22517/25393812.9091>
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible.

París, Francia. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>

Constitución Política de Colombia [Const], 7 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 5 de agosto de 1994. D.O. No. 41473.

Egea-Vivancos, A., & Arias-Ferrer, L. (2021). Principles for the design of a history and heritage game based on the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-Learning and Digital Media*, 18(4), 383–402.
<https://doi.org/10.1177/2042753020980103>

Facione, P. (2015). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante

Gadamer, H. (2013). *Truth and Method*. Philippines: Bloomsbury Publishing.

Gomez, D. (2020), *Fuentes Cartográficas: Una oportunidad cognitiva para el desarrollo de competencias en pensamiento histórico en educación básica y media en Colombia* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53248>

Groves, R. M., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. United Kingdom: Wiley.

Hejeile Gutiérrez, L. V. (2022). Enseñanza de la historia en Colombia: una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. *Revista De Ciencias Sociales*, (176), 49–60.
<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738>

Hernández Jaime, Josefina, Jiménez Galán, Yasmín Ivette, & Rodríguez Flores, Eduardo. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje

- tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), e020. Epub 18 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622>
- Herrera Sánchez, D y Luna Alonso, F. (2018). *Estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado cuarto de la Institución Educativa Santa Teresa de la ciudad de Neiva*. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/12928>
- Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño, (2019), *Plan Educativo Institucional*. <http://colegios.pereiraeduca.gov.co/instituciones/augustozuluaga/organizado/pei.pdf>
- Irigaray, M.; Luna, M. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia: Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados* (19), 411-437. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8108/pr.8108.pdf
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017. D.O. No. 50459.
- Madrid, J. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18),159-174, <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a7>
- Mcculloch, G. (2004). *Documentary Research: In Education, History, and the Social Sciences* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464588>
- Ministerio de Educación Nacional, (2002), *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, (2016), *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales*.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C., Arias-González, V., & Fontal-Merillas, O. (2019). Digital resources and didactic methodology in the initial training of History teachers. [Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia]. *Comunicar*, 61, 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>

Moshman, D. (2005), *Adolescent Psychological Development Rationality, Morality and Identity*, EEUU. Lawrence Erlbaum Associates.

Muñoz Giraldo, José Federman, Quintero Corzo, Josefina, & Munévar Molina, Raúl Ancízar. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-15. Recuperado en 02 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100004&lng=es&tlng=es.

Nocetti, A., & José Luis Medina-Moya. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 1–32. <https://www.redalyc.org/journal/440/44057415010/html/>

Observatorio a la Gestión Educativa. (2024). *¿Cómo está Pereira en educación? Retos y prioridades 2024-2027*, Fundación Empresarios por la Educación, <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/03/%C2%BFComo-esta-Pereira-en-educacion-Retos-y-prioridades-2024-2027.pdf>

OECD (2020), *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.

Organización de las Naciones Unidas. (13 de abril de 2023). *Strengthening the critical thinking skills of young people*. <https://tajikistan.un.org/en/226746-strengthening-critical-thinking-skills-young-people>

Pérez-Ortega, Isabel Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC Revista Internacional de Sociología de la Educación, vol. 6, núm. 2, junio, 2017, pp. 243- 268 Hipatia Press Barcelona, España

Pineda Villadiego, L. (2021). *El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la lúdica y las Tic como herramienta pedagógica en los estudiantes del grado tercero de la básica primaria, en la institución educativa "24 de mayo" de Cereté, Córdoba, Colombia*. [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/33413?show=full>

Prats, Joaquín. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora.
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=009200120029>

QEDu Países. (2022), *Learning Data*, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, <https://paises.qedu.org.br/en/learning-data/>

Sánchez Gutiérrez, V. (2 de enero de 2023). Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones. *La República*.
<https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ha-mantenido-en-los-ultimos-puestos-de-la-prueba-pisa-durante-ultimas-ediciones-3517806>

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. India : SAGE Publications.

Tobón, S., Pimienta, P & García, J., (2010), *Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias*, México. Pearson.

Torres, C. (2015). Videojuego crítico: diseño de simulaciones inmersivas como artefactos para la resistencia cultural [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad javeriana] <http://hdl.handle.net/10554/16754>.

Whitton, N. (2014), *Games and learning: research and theory*, EEUU. Routledge.

Wittrock M. C. & American Educational Research Association. (1986). Handbook of research on teaching (3rd ed.). Macmillan; Collier Macmillan.