

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTERRICO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

**GAMIFICACIÓN PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD CIUDADANÍA Y CIENCIAS
SOCIALES**

CHUMPITAZ AÑANCA, Ana Patricia
CUBAS MATIAS, Katherine Janeth
VILLENA VARA, Luzmila

ASESORA:

RUIZ PUMAPILLO, María Soledad

Lima, 2025

**DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD**

Yo, María Soledad Ruiz Pumapillo, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: **GAMIFICACIÓN PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**, de autores: Ana Patricia Chumpitaz Añanca, Katherine Janeth Cubas Matias y Luzmila Villena Vara, tiene un **índice de similitud de 13%**, verificado mediante el software Turnitin:

Pareja_Villena Chumpitaz_Cubas**GAMIFICACIÓN PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA
CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS**

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Detalles del documentoIdentificador de la entrega
trn:oid::3117:524324398

82 páginas

Fecha de entrega
6 nov 2025, 11:07 p.m. GMT-5

20.545 palabras

Fecha de descarga
6 nov 2025, 11:28 p.m. GMT-5

117.878 caracteres

Nombre del archivo
Chumpitaz,Cubas,Pareja,Villena-28-10.docxTamaño del archivo
3.5 MB**13% Similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 11% Fuentes de Internet
- 3% Publicaciones
- 8% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad**N.º de alertas de integridad para revisión**

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Por tanto, en mi condición de asesor (a), firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

María Soledad Ruiz Pumapillo
DNI: 09696385
ORCID: 0000-0002-1513-6766

Lima, 15 de enero de 2026

RESUMEN

La Investigación tuvo como objetivo comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de 3er grado de secundaria de la I.E. 7062 Naciones Unidas, en San Juan de Miraflores, Lima. Se utilizó un diseño cuasiexperimental, con una muestra de 48 estudiantes, dividida en dos grupos: control y experimental. A ambos se les aplicó una prueba objetiva (pre-test y post-test). El grupo experimental participó en la ejecución sesiones de aprendizaje basadas en gamificación. Los resultados descriptivos mostraron una variación positiva en los niveles de logro: en el pre-test, el 58% se encontraba en el nivel *En inicio*; el 37,5% *En proceso*; el 4,17% en *Logro esperado* y el 0% en *Logro destacado*; mientras que en el post-test, el nivel *En inicio* se redujo al 20,83%; el nivel *En proceso* aumentó a 58,33%; el *Logro esperado* alcanzó el 16,87% y en el *Logro destacado* se obtuvo el 4,17%. La prueba T de Student para muestras relacionadas arrojó una diferencia estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$. Se concluye que la gamificación incrementa el nivel de logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas*.

Palabras Clave: Gamificación, Construye interpretaciones históricas, competencia, capacidades, nivel de logro, Currículo Nacional de Educación Básica.

ABSTRACT

The objective of this research was to assess the effectiveness of gamification in enhancing the achievement level of the competency "Constructs historical interpretations" among third-grade secondary students at I.E. 7062 Naciones Unidas, located in San Juan de Miraflores, Lima. A quasi-experimental design was employed, involving a sample of 48 students divided into two groups: control and experimental. Both groups were administered an objective assessment (pre-test and post-test). The experimental group engaged in learning sessions designed with gamification strategies. Descriptive results revealed a positive shift in achievement levels. In the pre-test, 58% of students were at the Beginning level, 37.5% at the Developing level, 4.17% at the Expected Achievement level, and 0% at the Outstanding Achievement level. In the post-test, the Beginning level decreased to 20.83%, the Developing level increased to 58.33%, the Expected Achievement level rose to 16.87%, and the Outstanding Achievement level reached 4.17%. The paired samples Student's t-test indicated a statistically significant difference at the $p < 0.01$ level. It is concluded that the use of gamification significantly improves students' achievement in the competency "Constructs historical interpretations."

Keywords: Gamification, Constructs historical interpretations, competence, skills, achievement level, National Curriculum for Basic Education.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres, Orlando y Yolanda, por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso; a mis hermanos, Renzo y Diana, por su constante compañía; a mis primas, tías y tíos, por sus palabras de aliento que me impulsaron a seguir adelante. De manera muy especial, a mi tía Adela, por su apoyo y hospitalidad.

Ana Patricia Chumpitaz Añanca

Dedico este trabajo a todas las personas que, a pesar de haber sentido mi ausencia en fechas importantes durante este tiempo de preparación, se mantuvieron a mi lado con comprensión y cariño. Agradezco a mi familia y amigos que, con sus palabras de aliento, me sostuvieron en los momentos difíciles.

Katherine Janeth Cubas Matias

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada paso de este camino académico. A mi familia, especialmente a mis hijos Adolfo y Antuaneth, por su amor y motivación constante. A mi madre María, por sus oraciones y apoyo inquebrantable. Con cariño a Mirthita, quien me inspiró a amar el estudio, y a mis tíos Zuni y Manuel, por formarme en valores. Finalmente, al padre de mis hijos y a mis amigos, por su respaldo y aliento en este proceso.

Luzmila Villena Vara

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por guiarnos, brindarnos fortaleza y permitirnos llegar a este momento tan significativo en nuestra formación profesional y personal. Del mismo modo, expresamos un reconocimiento a nuestra asesora, María Soledad Ruíz Pumapillo, por su orientación, paciencia y compromiso durante el desarrollo de esta investigación; sus aportes académicos y la confianza depositada en nosotras fueron determinantes para avanzar con seguridad. Finalmente, a nuestras familias, pilares fundamentales en este camino, les manifestamos nuestra más sincera gratitud, su apoyo y paciencia hicieron posible que mantuviéramos la firmeza necesaria para alcanzar este objetivo.

Las autoras

Ana Patricia Chumpitaz Añanca

Katherine Janeth Cubas Matias

Luzmila Villena Vara

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRAC.....	3
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	16
2.1. Antecedentes de estudio	16
2.2. Competencia Construye interpretaciones históricas	20
2.2.1. Interpreta críticamente fuentes diversas	21
2.2.2. Comprende el tiempo histórico.....	22
2.2.3. Elabora explicaciones sobre procesos históricos	23
2.3. Gamificación	24
2.3.1. Beneficios de la gamificación	25
2.3.2. Principios de la gamificación	26
2.3.3. Fases de la gamificación	27
2.3.4. Elementos de la gamificación.....	28
2.3.5. Recomendaciones para aplicar gamificación en un aula.....	30
2.3.6. Desafíos en la implementación	30
2.3.7. Diferencias entre gamificación, ludificación y ABJ.....	31
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	32
3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico	32
3.2. Objetivos de investigación	33
3.3. Hipótesis de investigación	34
3.4. Variables de Investigación.....	34
3.5. Población, muestra y muestreo	36
3.6. Técnicas e instrumentos	37
3.7. Análisis y procesamiento de la información	38
3.8. Consideraciones éticas.....	39

3.9. Limitaciones	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	40
4.1. Resultados	40
4.1.1. Resultados descriptivos.....	40
4.1.2. Resultados de la contrastación de hipótesis.....	46
4.2. Discusión.....	52
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	57
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	58
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS.....	66
Anexo 1: Matriz de consistencia	66
Anexo 2: Matriz del instrumento	68
Anexo 3: Formato de consentimiento informado.....	70
Anexo 4: Resultados de la prueba diagnóstica 2024	71
Anexo 5: Matriz de validación del instrumento	72
Anexo 6: Asentimiento de los estudiantes.....	79
Anexo 7: Prueba objetiva.....	80
Anexo 8: Resultados de la prueba piloto (Alfa de Cronbach)	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de la Muestra.....	36
Tabla 2. Ficha Técnica del Instrumento Prueba Objetiva	37
Tabla 3. Niveles de Logro en la Variable	41
Tabla 4. Medidas de Tendencia Central en la Variable Dependiente.....	41
Tabla 5. Niveles de Logro en la Dimensión 1.....	42
Tabla 6. Medidas de tendencia central en la dimensión 1	43
Tabla 7. Niveles de Logro en la Dimensión 2.....	44
Tabla 8. Medidas de Tendencia Central en la Dimensión 2	45
Tabla 9. Niveles de Logro en la Dimensión 3.....	45
Tabla 10. Medidas de Tendencia Central en la Dimensión 3	46
Tabla 11. Resultados con la prueba t Student en la variable (grupo control).....	47
Tabla 12. Resultados con la prueba t Student (dimensiones-grupo control)	47
Tabla 13. Resultados con la prueba t Student (variable-grupo experimental).....	48
Tabla 14. Resultados con la Prueba Wilcoxon (dimensiones-GE)	49
Tabla 15. Resultados con la Prueba T Student (dimensión 3-GE)	50
Tabla 16. Comparación entre GE y GC en la Variable (pre-test).....	50
Tabla 17. Comparación entre GE y GC en las Dimensiones (pre-test).....	51
Tabla 18. Comparación entre GE y GC en la variable (post-test).....	51
Tabla 19. Comparación entre GE y GC en la dimensión 1 y 2 (post-test).....	52
Tabla 20. Comparación entre GE y GC en la dimensión 3 (post-test).....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1. Niveles de Logro en la variable.....	41
Gráfico 2. Niveles de Logro en la dimensión 1	43
Gráfico 3. Niveles de Logro en la dimensión 2.....	44
Gráfico 4. Niveles de Logro en la dimensión 3.....	46

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los grandes retos en las aulas es lograr que los estudiantes se interesen realmente por lo que aprenden, especialmente en el área de Ciencias Sociales. Muchos adolescentes ven esta asignatura poco relevante, lo que limita su participación y, sobre todo, el desarrollo de competencias importantes como la de Construir interpretaciones históricas. Esta competencia no solo es memorizar fechas o personajes, sino comprender el pasado de manera crítica, analizar fuentes y reconocer diferentes puntos de vista. Frente a esta problemática, surge la necesidad de explorar técnicas innovadoras que favorezcan la motivación y el compromiso de los estudiantes.

En esa línea, la competencia Construye interpretaciones históricas, establecida en el Currículo Nacional, busca precisamente que los estudiantes analicen los procesos históricos considerando la interpretación de fuentes. Sin embargo, en la práctica, su desarrollo es superficial centradas en la trasmisión de contenidos, lo que dificulta una comprensión profunda del pasado.

Ante este contexto, la investigación tuvo como objetivo comprobar la eficacia de la gamificación como una técnica innovadora, para mejorar el nivel de logro de dicha competencia en estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 7062 Naciones Unidas, ubicada en San Juan de Miraflores, Lima. La propuesta responde a un enfoque cuantitativo y se enmarca en un diseño cuasiexperimental, que incluyó un pre-test y un post-test, aplicados en dos grupos: uno de control y otro experimental.

El grupo experimental participó con sesiones gamificadas. Por otro lado, este trabajo no solo busca presentar resultados, sino también ofrecer una propuesta concreta y replicable para otros docentes que buscan renovar su práctica y acercar el conocimiento de forma más atractiva.

El documento está estructurado en seis capítulos. El primer capítulo se plantea el problema de investigación, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo capítulo presenta el marco teórico sobre gamificación y la competencia. El tercer capítulo explica la metodología utilizada. El cuarto capítulo muestra y analizan los resultados obtenidos. El quinto capítulo ofrece las conclusiones derivado de los hallazgos, y el sexto, las recomendaciones. Finalmente, se incluye el apartado de

referencias bibliográficas empleadas en el desarrollo del estudio, seguido de los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo actual, la búsqueda de técnicas innovadoras que fomenten el interés y la participación activa de los estudiantes constituye una prioridad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este marco, la gamificación se presenta como una técnica que integra elementos del juego en entornos educativos con el propósito de incrementar la motivación y el compromiso. La presente investigación, titulada *Gamificación para incrementar la competencia Construye interpretaciones históricas en educación secundaria*, centra su atención en el desarrollo de dicha competencia, la cual resulta esencial para que los estudiantes comprendan el pasado de manera crítica, analicen fuentes diversas y elaboren interpretaciones fundamentadas sobre los procesos históricos.

Se realiza bajo la línea de investigación 1: innovación y didáctica, propuesta por el marco normativo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (MIE, 2025). La elección de esta línea responde a que el estudio propone la aplicación de la técnica gamificación para incrementar el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria, a través de un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental.

El enfoque por competencias adoptado por el Currículo de Educación Nacional (CNEB) se alinea a los estándares internacionales establecidos por la Agenda 2030, en particular con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): Educación de calidad, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, para ello, una de sus principales metas al 2030 es que los estudiantes desarrollen competencias para promover el desarrollo sostenible en una ciudadanía global (Costa Rica, 2022).

A nivel internacional, diversos países han comenzado a integrar estos enfoques a sus políticas educativas. Entre ellos, España, Francia y Alemania han integrado en sus sistemas educativos el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), alineadas con la ODS. No obstante, su implementación varía entre

estos países, reflejando diferencias en prioridades políticas, tradiciones pedagógicas y contextos históricos (Calatayud, 2024).

En el caso de España, si bien se han promovido iniciativas alienadas con la ECG, estudios recientes revelan limitaciones en la educación histórica, fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la comprensión del mundo global. Un estudio realizado en tres centros educativos de Zaragoza, (1° ESO y bachilleres 1° y 2°) donde se realizaron pruebas para comprobar si existen niveles de progresión en pensamiento histórico. Donde participaron 231 estudiantes y los resultados mostraron niveles bajos y similares de pensamiento histórico-crítico. El estudio concluye que los estudiantes cuentan con un pensamiento histórico poco desarrollado (Rivero et al., 2023).

En el caso de América latina, a partir de la década del noventa, se han dado cambios en la enseñanza de la historia. Arias (2022) señala que estos cambios se inclinan a fomentar la formación ciudadana a partir de dar respuesta a las problemáticas sociales. Las cuales requieren habilidades complejas para analizar, interpretar fuentes y construir una postura crítica. Sin embargo, algunos estudios, como los que se mostraran a continuación, demuestran que los estudiantes de educación básica enfrentan dificultades para lograr buenos resultados en historia.

Por ejemplo, en Ecuador se realiza la evaluación Ser Estudiante, que incluye el campo de las Ciencias Sociales. Esta evaluación mide los aprendizajes mediante una escala que va de 400 hasta los 1.000 puntos, clasificada en 4 niveles: nivel insuficiente (400 a 559 puntos), nivel elemental (600 a 699 puntos), nivel satisfactorio (700 a 699 puntos) y nivel excelente (800 a 1000 puntos).

Los resultados en el período 2022-2023 muestran que en Ciencias Sociales el promedio nacional en los estudiantes del subnivel Básica Superior (12 a 14 años) es de 688 puntos, lo que los ubica en el nivel elemental, ello indica que los estudiantes no han alcanzado los aprendizajes requeridos por el estándar (INEVAL, 2023).

Por otra parte, en el ámbito nacional, esta problemática también forma parte de la realidad educativa del país, lo cual se evidencia en los resultados obtenidos en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018, donde solo el 11,6 % de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio en el área de Ciencias Sociales, mientras que el 22.4% se ubicó en el nivel previo al inicio (UMC, 2018, como se citó en Guevara

y Moreno, 2021). Estas cifras muestran que una parte importante de los estudiantes no están desarrollando las competencias necesarias en el área de Ciencias Sociales.

Ello afecta la motivación y el interés del estudiante, limitando su capacidad para aplicar lo aprendido a situaciones reales. En ese sentido, los autores proponen como alternativa la implementación de un modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual, el cual busca vincular los contenidos escolares con el contexto del estudiante, fomentando una comprensión más significativa y crítica de los hechos sociales e históricos.

Asimismo, en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes (ENLA) 2023, en la que participaron 260 mil estudiantes de 2° grado de secundaria de Instituciones Educativas públicas y privadas de todas las regiones del país fueron evaluados en Lectura, Matemática, Ciencias Sociales y Habilidades socioemocionales.

En el caso del área de Ciencias Sociales se observó una mejora en los resultados de la prueba en comparación con el año 2018. El porcentaje de estudiantes en el nivel *Satisfactorio* aumentó de 12,1% a 16,9%; en el nivel *Proceso*, de 37,5% a 39%; en el nivel *Inicio*, disminuyó de 29,7% a 24,7%; y en el nivel *Previo al inicio*, de 20,7% a 19,4% (ENLA, 2023).

El resultado indicó que hubo una mejora general en el aprendizaje de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales respecto al año 2018, puesto que aumentó el porcentaje de quienes se encuentran en los niveles *Satisfactorio* y *En proceso*, mientras que disminuyó el de los niveles *Inicio* y *Previo al inicio*. Sin embargo, también revela que el avance aún es limitado, porque menos del 20% de los estudiantes alcanzan el nivel *Satisfactorio*, es decir, la mayoría todavía no logra el nivel de aprendizaje esperado para su grado.

En el contexto local, en la I.E. 7062 Naciones Unidas, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, donde se desarrolló la presente investigación, a inicios del año escolar 2024, se aplicó una prueba diagnóstica para evaluar el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en un total de 165 estudiantes de 3ro de secundaria en las secciones A, B, C, D, E y F. Los resultados mostraron que el 23 % (38 estudiantes) se ubicó en el nivel *En inicio*, el 67 % (110 estudiantes)

en el nivel *En proceso* y solo el 10 % (17 estudiantes) alcanzó el nivel *Logro esperado* (Anexo 4).

El resultado indica que la mayoría de los estudiantes (67%) se encuentra aún en proceso de desarrollar la competencia “Construye interpretaciones históricas”, mientras que una parte considerable (23%) está en el nivel inicial, mostrando dificultades para comprender y explicar hechos históricos de manera crítica. Solo el 10% alcanzó el nivel de logro esperado, lo que evidencia que existe una brecha importante en el desarrollo de esta competencia.

Ante lo presentado, surge la necesidad educativa de mejorar el nivel del logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas* en estudiantes de secundaria. Por ello, la justificación teórica profundiza el marco teórico de la competencia mencionada, siendo la principal fuente consultada el Programa curricular de Educación Básica y complementando con diversos autores, entre los que destacan Rivas (2024) y Mendoza et al. (2024).

En este sentido, la técnica seleccionada para atender esta problemática es la *Gamificación*, que consiste en la aplicación de elementos de juego en entornos no lúdicos. Se empleó la propuesta de Chou, quien establece 4 fases: Discovery (Descubrimiento), Onboarding (Incorporación), Scaffolding (Andamiaje) y Endgame (Final del Juego). De igual manera, se consideró principalmente los aportes de Werbach y Hunter.

En cuanto a la justificación metodológica, la investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que busca comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas*. Este enfoque permite recoger y comparar datos numéricos con el fin de medir objetivamente los efectos de la técnica de la gamificación a través del análisis estadístico de resultados obtenidos antes y después de la intervención.

En este marco, se empleó un diseño cuasiexperimental, el cual permite medir el efecto de una intervención, a partir de la implementación de la gamificación sobre un grupo de estudiantes. Este diseño es adecuado cuando no es posible asignar aleatoriamente a los participantes, pero se requiere medir la eficacia de una variable independiente en una situación real de aula. Al contar con un grupo experimental y otro de comparación con las mismas características; estudiantes del tercer año de

secundaria, entre los 14 y 15 años, se contrasta los resultados obtenidos de cada grupo. Para ello, se diseñó el instrumento prueba objetiva titulada *Prueba - Construye interpretaciones históricas*, la cual fue aplicada antes y después de la intervención pedagógica (pre-test y post-test). Según Medina et al. (2023), la prueba objetiva es un instrumento de evaluación que permite medir conocimientos, habilidades y competencias de manera objetiva, sistemática y verificable, a través de preguntas preestablecidas. En este sentido, la prueba fue elaborada considerando los indicadores específicos de la competencia *Construye interpretaciones históricas*, planteados en el Currículo Nacional. Incluye Ítems que requieren que los estudiantes analicen y comparen fuentes históricas, identifiquen causa y consecuencias de hechos, y elaboren interpretaciones con base en evidencias. Lo que permite evaluar no solo conocimientos, si no también habilidades de análisis e interpretación, asegurando así la pertinencia del instrumento con respecto al propósito evaluativo.

Asimismo, la justificación práctica de esta investigación busca mejorar el nivel de logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas*; al introducir la gamificación sin TIC como una técnica innovadora que favorece la motivación, la búsqueda de un mayor involucramiento, y compromiso de los estudiantes.

Para ello, se diseñó una Unidad de Aprendizaje, y a partir de ello las sesiones de aprendizaje gamificadas sin TIC, que responden al enfoque por competencias establecido en el CNEB. Estos recursos pueden ser incorporados por las Instituciones Educativas en su Plan Anual de Trabajo, fortaleciendo su gestión y alineándose con las políticas educativas nacionales que promueven un aprendizaje activo centrado en el estudiante. También será de utilidad para docentes, al proporcionar una experiencia concreta de la aplicación de la gamificación en el aula.

El estudio se delimita al análisis de la eficacia de la gamificación como técnica en el incremento del nivel de logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas* en estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 7062 Naciones Unidas, ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, Lima Metropolitana.

Ante esta problemática mencionada se registran los resultados de la prueba diagnóstica para evaluar el nivel de logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas*, donde más del 80% de estudiantes se ubican entre los

niveles En inicio y En proceso (Anexo 4). Ello refleja que los estudiantes aún no han alcanzado los aprendizajes esperados.

Asimismo, durante la experiencia de prácticas profesionales se constató que, si bien la institución dispone de una sala de informática, el número de estudiantes supera la capacidad (aproximado de 940 estudiantes), lo que limita el acceso frecuente y efectivo a estos recursos. En este contexto, resulta pertinente explorar técnicas pedagógicas alternativas, como la gamificación implementada en entornos no digitales, que permitan potenciar la motivación y el aprendizaje aun en condiciones de acceso restringido a las TIC.

Estas evidencias permiten concluir que las deficiencias en la I.E no solo representan un riesgo físico, sino que constituyen una barrera pedagógica que impide el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se plantea la siguiente pregunta general: ¿En qué medida la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?

En la misma línea, se realizan las siguientes preguntas específicas relacionadas a las capacidades de dicha competencia:

- ¿De qué manera la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro en la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?
- ¿De qué manera la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro en la capacidad comprende el tiempo histórico de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?
- ¿De qué manera la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro en la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este capítulo se presentan los antecedentes relacionados con el tema de estudio. Asimismo, se definen y analizan detalladamente la variable dependiente *Construye interpretaciones históricas* y la variable independiente *Gamificación*.

2.1. Antecedentes de estudio

Los antecedentes de estudio se organizan en dos categorías: cuatro investigaciones internacionales y cuatro nacionales. Para cada una, se analizan el tema abordado, la metodología empleada, los instrumentos y resultados obtenidos. Posteriormente, se examinan las semejanzas y diferencias con la presente investigación.

Antecedentes internacionales

Ruano et al. (2025) en su investigación titulada *Impacto de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes de educación básica superior*, realizada en Ecuador, con el objetivo de analizar el impacto de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación de estudiantes. El estudio se realizó con un diseño cuasiexperimental, aplicado a una muestra de 30 estudiantes entre 12 y 15 años (18 mujeres y 12 varones), pertenecientes al área de Ciencias Sociales. Para evaluar el efecto de la intervención, se empleó un cuestionario que permitió comparar las calificaciones antes y después de aplicar sesiones pedagógicas gamificadas. Los resultados reflejaron una mejora significativa en el rendimiento académico, confirmada mediante una prueba T que evidenció una diferencia altamente significativa entre el pre-test y el post-test ($p < 0.000$). Estos hallazgos respaldan el uso de la gamificación como una técnica eficaz para mejorar tanto el aprendizaje como la motivación de los estudiantes, lo que guarda estrecha relación con el propósito de esta tesis de analizar enfoques innovadores que fortalezcan el desempeño escolar en el área de historia.

Corrales (2022), en su investigación titulada *Metodologías de la gamificación para enseñanza y la evaluación de la Ciencias Sociales, desarrollada en España*, analizó el impacto de la gamificación en el rendimiento académico y las emociones de los estudiantes durante el proceso de evaluación en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria. Utilizó un diseño cuasiexperimental con enfoque descriptivo y comparativo, aplicado a una muestra de 235 estudiantes de 1.º

a 4.º de secundaria. Se emplearon cuestionarios elaborado y se compararon resultados obtenidos en evaluaciones tradicionales y gamificadas, utilizando herramientas como Kahoot, Quizizz, juegos de mesa, mapas interactivos, Breakout y un Escape Room. Entre los principales hallazgos, se evidenció una mejora en el rendimiento académico, con un aumento de sobresalientes del 10 % al 19 %, y una disminución de suspensos del 11 % al 4 %; además, de una respuesta emocional positiva frente al estrés evaluativo convencional. Este estudio se relaciona con el presente trabajo por su enfoque cuasiexperimental, el uso de gamificación y su aplicación en Ciencias Sociales con adolescentes. En conjunto, los resultados respaldan el valor de la gamificación para mejorar el aprendizaje y el clima emocional durante la evaluación.

Por otro lado, Jiménez et al. (2024), en su estudio *La gamificación en la Educación Secundaria: Estrategia innovadora para fomentar la motivación de los estudiantes*, realizado en Ecuador, tuvieron como objetivo evaluar la efectividad de la implementación de la gamificación mediante el uso de Minecraft como estrategia pedagógica para mejorar la motivación estudiantil. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño experimental, con una muestra conformada por 25 estudiantes de primero y segundo de bachillerato y ocho docentes, quienes aportaron sus percepciones sobre el uso de la gamificación en el aula. Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario dirigido a los estudiantes, con el fin de medir su nivel de motivación, y una entrevista a los docentes. Como hallazgo se evidenció un aumento significativo en la motivación de los estudiantes con una diferencia significativa de $p < 0,041$ y una percepción positiva por parte de los docentes respecto al uso de Minecraft como herramienta gamificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados se vinculan con el presente estudio, al coincidir que la aplicación de la gamificación promueve el involucramiento activo y compromiso de los estudiantes en sus aprendizajes.

Asimismo, el estudio realizado por Juárez et al. (2025) titulado *Implementación de Contenido Interactivo para Potenciar la Motivación y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria*, realizado en México tuvo como objetivo, evaluar la efectividad de H5P para aumentar la motivación y participación en historia y matemáticas y el rendimiento académico de estudiantes de nivel secundaria en las instituciones de Santo Domingo, Tehuantepec, Oaxaca. La investigación empleó un

enfoque cuantitativo y un diseño experimental, trabajando con una muestra de 80 estudiantes. Como instrumentos de recolección de datos utilizó la Escala de motivación Académica (EMA), la Trait Meta- Mood Scale-24 (TMMS-24) y el análisis de calificaciones obtenidas en las áreas de Historia y Matemáticas. Los hallazgos indican que hubo incremento en las calificaciones de ambas áreas, así como en los niveles de motivación de los estudiantes tras el uso de la gamificación en el aula. Este antecedente se relaciona con el presente estudio al coincidir que la aplicación de la gamificación favorece la participación del estudiante y contribuye a la mejora del desempeño del estudiante en historia.

Antecedentes nacionales

Huaylla (2024), en su tesis titulada *La aplicación de la estrategia gamificación para el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes de Ciencias Sociales de la IES María Auxiliadora de Puno*, tuvo como objetivo determinar los efectos de la aplicación de la estrategia gamificación en el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes del tercer grado. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, con una muestra conformada por 47 estudiantes (secciones A y B). Se aplicaron como instrumentos una prueba escrita (pre-test y post-test) y una escala de estimación. Los hallazgos evidenciaron un incremento considerable en los puntajes del grupo experimental tras la aplicación de la gamificación, obteniéndose un valor $p < 0.000$ que indicó una diferencia estadísticamente significativa. Este estudio se vincula con el presente trabajo, ya que ambos coinciden en demostrar que la gamificación favorece el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis, las cuales son esenciales para la competencia Construye interpretaciones históricas.

Valverde (2024), en su tesis titulada *Gamificación para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de la I.E.P. La Sagrada Familia de Tarma*, presenta como objetivo determinar la eficacia de la gamificación en el desarrollo de la competencia Construye interpretaciones Históricas en las estudiantes del 1ero A. El estudio empleó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, con una muestra de 36 estudiantes (secciones A y B) del 1er grado de secundaria. Como instrumento se utilizó una prueba escrita. Los hallazgos evidenciaron una mejora de 2 puntos en la media del grupo experimental tras la intervención y los resultados estadísticos arrojaron una significancia de $p < 0.05$. Estos

resultados guardan relación con el presente estudio, ya que ambos abordan la aplicación de la gamificación orientada al fortalecimiento de la competencia *Construye interpretaciones históricas*.

Ostolaza y Tomairo (2024), en su investigación titulada *Herramientas de Gamificación en la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Huamanga*, presenta como objetivo determinar la influencia del uso de las herramientas de gamificación en la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes del segundo grado de secundaria. La investigación empleó un enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental. La muestra seleccionada, mediante un muestreo no probabilístico intencional, estuvo conformada por 40 estudiantes, distribuidos equitativamente entre las secciones A y B. Para evaluar la competencia se aplicó el instrumento de un cuestionario con 20 preguntas. Los hallazgos evidenciaron que la gamificación influye de manera positiva y significativa ($p < 0.000$) en la competencia Construye interpretaciones históricas. Asimismo, se observó un incremento notable en la media del grupo experimental, que pasó de 8.35 a 17.60 puntos. Los resultados guardan coherencia con los planteamientos del presente estudio, fortaleciendo las habilidades de análisis, interpretación y comprensión de los hechos históricos.

Villarroel (2021) en su tesis titulada *Gamificando con fuentes históricas para el fortalecimiento de la competencia Construye Interpretaciones Históricas en estudiantes del nivel secundaria*, tuvo como propósito demostrar la eficacia del programa Gamificando con fuentes históricas en el fortalecimiento de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E.P. Nuestra Señora del Carmen. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, con una muestra de 56 estudiantes divididas en 2 grupos de las secciones A y B. Como instrumento de recolección de datos, se aplicó una prueba escrita. Entre los principales hallazgos, la prueba U de Mann-Whitney mostró una significancia de $p < 0.05$, lo que muestra una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de logro de los estudiantes tras la aplicación del programa. Estos resultados guardan relación con el presente estudio, al coincidir en que la gamificación constituye una técnica eficaz para estimular la interpretación crítica en el área de Ciencias Sociales.

2.2. Competencia Construye interpretaciones históricas

La competencia Construye interpretaciones históricas constituye un eje fundamental en el área de Ciencias Sociales dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica, ya que busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico frente a los hechos del pasado. Desde una mirada pedagógica, esta competencia permite que los estudiantes comprendan los procesos históricos no como sucesos aislados o repetitivos, sino como construcciones sociales dinámicas que influyen directamente en la realidad actual.

En esa línea, el desarrollo de esta competencia promueve la formación de una ciudadanía activa y la capacidad de análisis, base esencial para el ejercicio democrático y la comprensión de las transformaciones sociales. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), esta competencia se estructura en tres capacidades: Interpretar críticamente fuentes diversas, Comprender el tiempo histórico y Elabora explicaciones sobre procesos históricos. Cada una de ellas aporta herramientas específicas para la construcción del pensamiento histórico, permitiendo al estudiante desarrollar habilidades interpretativas, cronológicas y argumentativas.

Desde un enfoque teórico, la competencia se vincula al pensamiento histórico, ya que su desarrollo implica no solo la comprensión del pasado, sino también la capacidad de cuestionar, analizar y explicar procesos históricos desde diversas perspectivas. En esta línea, Rivas (2024) sostiene que esta competencia permite formar estudiantes con conciencia histórica, capaces de interpretar críticamente hechos pasados y de participar activamente en la construcción de una ciudadanía democrática e informada.

A su vez, Mendoza et al., (2024) resaltan que esta competencia permite que los estudiantes analicen fuentes, comprendan el tiempo histórico y construyan explicaciones sobre procesos del pasado, desarrollando así una postura crítica frente a su realidad. Además, afirman que su enseñanza debe ser significativa, activa y contextualizada, para formar ciudadanos reflexivos y conscientes de su rol en la sociedad actual.

A partir de lo establecido en el CNEB, esta competencia se desarrolla mediante tres capacidades fundamentales. A continuación, se presenta cada una de ellas de

forma detallada, con el fin de comprender su función dentro del desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

2.2.1. Interpreta críticamente fuentes diversas

La capacidad consiste en analizar y evaluar críticamente diversas fuentes históricas, como documentos, imágenes, etc. Implica comprender el contenido de las fuentes, y cuestionar su fiabilidad, contexto y perspectiva, para una comprensión más completa y objetiva de los eventos históricos. Mantuano y Vélez (2021) afirman que la interpretación crítica de una variedad de fuentes permite reconstruir los contextos y circunstancias en los que se desarrollaron las personas que participaron en los procesos o hechos históricos. También esta capacidad implica la habilidad de analizar, clasificar y cuestionar diversas fuentes históricas para entender su validez y perspectivas.

Por su parte, Tumi et al, (2025), indican que conocer la historia es fundamental para entender el presente y proyectar un futuro consciente, además de fortalecer la identidad y desarrollar el pensamiento crítico. Su investigación mostró que el desarrollo de esta capacidad no se produce de forma espontánea, sino que requiere estrategias pedagógicas que estimulen el pensamiento crítico y el análisis de fuentes.

Los estudiantes a leer críticamente las fuentes no solo fortalecen su aprendizaje en historia, sino que adquieren herramientas para enfrentar el mundo actual, en el que la sobrecarga de información y las narrativas manipuladas están cada vez más presentes. Por ello, esta capacidad se convierte en una base fundamental para la formación de una ciudadanía reflexiva, con criterio propio y comprometidos con su entorno.

En esta misma línea, según Ibagón (2021) el pensamiento histórico es un proceso intelectual complejo que permite interpretar el pasado como una construcción situada, contingente y conflictiva. No se trata de una habilidad innata, sino de una capacidad que debe desarrollarse de manera intencionada y progresiva. Para ello, es necesario promover una auténtica alfabetización histórica, que permita a los estudiantes orientarse en el tiempo y comprender la acción humana desde sus múltiples dimensiones. Este tipo de pensamiento requiere trabajar habilidades como

el análisis de fuentes, la comprensión de la temporalidad y la identificación de causas y consecuencias, así como el análisis de diferentes versiones del pasado.

Al respecto, Zúñiga et al. (2025) señalan que interpretar críticamente fuentes diversas implica analizar y valorar información sobre hechos sociales, considerando su contexto, tiempo y espacio, lo que permite asumir una postura crítica. En esta capacidad, es necesario que los estudiantes asuman el rol de investigador y dejan de ser receptores pasivos de información.

2.2.2. Comprende el tiempo histórico

Esta capacidad consiste en la comprensión de los sistemas de medición del tiempo como décadas, siglos, milenios, entre otros; para que pueda situarse en los hechos y procesos históricos de manera cronológica. Asimismo, consiste en identificar las categorías temporales, como los cambios, las permanencias y las simultaneidades, a fin de poder explicarlas posteriormente.

De acuerdo con el CNEB, se espera que el estudiante no solo identifique hechos históricos, sino que utilice correctamente nociones como pasado, presente, y futuro, de acuerdo con su nivel de desarrollo. Además, debe comprender que las formas de medir el tiempo pueden variar según la cultura, valorando así diferentes formas de interpretar el paso del tiempo (Ministerio de Educación, 2016).

Huerta y Mendoza (2021), señalan que la capacidad de Comprender el tiempo histórico supone que el estudiante sea capaz de identificar y organizar los hechos del pasado de manera cronológica, comprendiendo que cada suceso forma parte de un proceso más amplio. Esta capacidad permite situar los acontecimientos dentro de cadenas de causas y consecuencias, lo que favorece una visión más clara de cómo dichos hechos se relacionan y transforman a lo largo del tiempo.

Comprender el tiempo histórico implica también reconocer permanencias y transformaciones, identificar distintos ritmos y duraciones, y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Esta capacidad ayuda al estudiante a interpretar como los hechos pasados influyen en su realidad actual y a desarrollar una conciencia histórica que le permita tomar decisiones informadas como ciudadano. Esta capacidad no solo se basa en la memorización de fechas, sino en la comprensión profunda de procesos, temporalidades y su impacto en la sociedad moderna.

Asimismo, Chávez et al, (2024), señalan que la capacidad de comprender el tiempo histórico significa entender que el tiempo en la historia no es solo una secuencia de fechas, sino implica entender el tiempo como una construcción dinámica que se cuestiona, analiza y reconstruye constantemente. Es decir, implica la habilidad de distinguir y analizar cómo se manifiestan los procesos de cambio (lo que se transforma), continuidad (lo que permanece igual), simultaneidad (lo que ocurre al mismo tiempo) y duración (cuanto se extienden los eventos o procesos) en el desarrollo de los acontecimientos del pasado.

Esta capacidad es fundamental para que los docentes puedan abordar la enseñanza de la historia desde una comprensión profunda del tiempo histórico, permite ver la historia no como una lista de hechos ordenados, sino como un conjunto de procesos conectados, donde hay repeticiones, relaciones simultáneas y consecuencias que duran en el tiempo. Esta visión ayuda a formar ciudadanos críticos capaces de entender su presente a través del pasado.

2.2.3. Elabora explicaciones sobre procesos históricos

La capacidad consiste en analizar, sintetizar y explicar los procesos históricos, teniendo en cuenta, sus causas, desarrollos y consecuencias. Requiere identificar y relacionar factores económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales que influyen en los procesos históricos, y elaborar interpretaciones coherentes y fundamentadas sobre ellos.

El CNEB señala que la capacidad de elaborar explicaciones sobre procesos históricos implica que el estudiante sea capaz de comprender y explicar hechos del pasado en diferentes escalas (local, nacional y mundial) reconociendo que estos procesos se desarrollan en contextos dinámicos donde se combinan simultaneidades, cambios y permanencias. Esta explicación no debe ser lineal ni limitada, sino construida a partir del análisis crítico de diversas fuentes, la comparación de interpretaciones históricas y la argumentación sustentada en evidencia (Ministerio de Educación, 2016).

Peralta y Guamán (2020, como se citó en Mendoza et al. 2024) sostienen que los estudiantes deben adoptar una postura crítica frente a los hechos y procesos históricos, utilizando diversas fuentes y comprendiendo los cambios sociales a lo largo del tiempo, así como sus causas y consecuencias. El objetivo es que los estudiantes

se reconozcan como protagonistas de su aprendizaje, en relación con los eventos del pasado que configuran su futuro, por lo tanto, esta capacidad involucra elaborar explicaciones coherentes y bien fundamentadas sobre los procesos históricos.

En la misma línea, Ruiz y Henríquez (2022), afirman que, en el marco del desarrollo del pensamiento histórico, no basta con que los estudiantes conozcan los hechos del pasado; es imprescindible que aprendan a explicarlos con claridad, rigor y fundamento. Para ello, es esencial el uso crítico de fuentes históricas, es decir, la capacidad de analizarlas considerando su origen, intencionalidad, contexto y valor como evidencia. Esta capacidad permite al estudiante construir explicaciones sólidas y argumentadas sobre procesos históricos.

Elaborar explicaciones históricas es como armar un rompecabezas complejo donde cada pieza (hecho, motivación, condición) se conecta lógicamente con las demás para revelar la imagen completa del proceso. Esta se describe con un vocabulario preciso, lo cual permite comprender no solo qué ocurrió, sino por qué y cómo sucedió. No obstante, además del análisis de fuentes, es fundamental que el estudiante aprenda a emplear el lenguaje académico propio de la historia, ya que este constituye una herramienta esencial para organizar, argumentar y comunicar sus ideas con coherencia y precisión.

2.3. Gamificación

La gamificación consiste en seleccionar y aplicar de manera meticulosa los elementos más atractivos de los juegos a situaciones del entorno real (Chou, 2017, como se citó en Gómez, 2021). Es decir, no es simplemente introducir los elementos de los juegos de manera aleatoria, sino que deben ser cuidadosamente elegidos de acuerdo al contexto en el que se aplique.

Hay diversos autores que le dan a la gamificación un concepto más vinculado al área educativa. Por ejemplo, Carbajal et al, (2022) mencionan que la gamificación es una técnica que consiste en aplicar elementos y mecánicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, con el fin de motivar a los estudiantes, mejorar su participación y rendimiento académico.

Para Benítez y Peña (2024) la gamificación es una estrategia didáctica, donde el docente actúa como mediador del aprendizaje para la formación en principios, valores y la búsqueda del conocimiento. En cambio, Flores y Fernández (2021)

mencionan que la gamificación es un modelo pedagógico emergente que utiliza los elementos del juego para desarrollar contenidos curriculares específicos dentro de un contexto.

Asimismo, Franco (2023) indica que la gamificación es una herramienta útil para que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, como la resolución de problemas, la comunicación y colaboración, además de motivar a los estudiantes y generar una participación exitosa. Por su parte, Foncubierta y Rodríguez (2014, como se citó en Sánchez, 2022) definen a la gamificación como la técnica que el docente emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje, que implica la introducción de elementos del juego, con el objetivo de optimizar la experiencia de aprendizaje o cambiar el comportamiento de los estudiantes en el aula. Por último, para Borrás (2022) la gamificación es una técnica que consiste en la aplicación de elementos de juego en contextos no lúdicos.

Tras la revisión de lo expuesto por diversos autores, especialistas en la gamificación educativa, la presente investigación define a la gamificación como una técnica que utiliza elementos de juegos con el objetivo de ofrecer diversas experiencias que buscan motivar a los estudiantes a participar activamente en sus aprendizajes, fomentando la colaboración con sus pares para alcanzar un propósito específico.

2.3.1. Beneficios de la gamificación

La gamificación ha ganado creciente interés en el campo de la educación debido a los diversos estudios que confirman su impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Investigaciones como la de Arteaga y Guaña (2023) destacan que la aplicación de la gamificación puede promover el aprendizaje autónomo en los estudiantes y resultados positivos en áreas específicas como: la lectura comprensiva y la explicación de procesos históricos. Asimismo, señalan que la gamificación brinda una experiencia de aprendizaje más atractiva y relevante, que puede aplicarse en diversos ámbitos, niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior) y áreas.

Pérez y Gértrudix (2021) señalan que la gamificación fomenta la interacción social y comunicación entre participantes. Además, promueve el esfuerzo y la motivación personal, lo que genera un mayor gusto y disfrute en el proceso de

aprendizaje. Por otro lado, Egas et al. (2023) mencionan que la competencia amistosa y la dinámica de juego no solo fomentan la participación individual, sino también la creación de relaciones positivas e incentiva el aprendizaje colaborativo.

Por su parte, Zumba et al. (2023) subrayan que la gamificación, al integrar actividades lúdicas en el aula, fomenta la autonomía del estudiante y la interacción colaborativa. Este enfoque no solo favorece el aprendizaje individual, sino que también estimula la competencia sana y la creación de relaciones positivas entre los participantes, lo cual mejora el clima de aprendizaje.

2.3.2. Principios de la gamificación

Uno de los principales objetivos de la gamificación es motivar a las personas a realizar ciertas acciones o adoptar actitudes específicas de manera voluntaria. Por ello, diversos autores han propuesto modelos para implementar la gamificación. Entre ellos, se destaca el Modelo PBL (Puntos, insignias, tablas de clasificación) y el Modelo de Werbach y Hunter, en el que se proponen los elementos principales en el proceso de gamificación.

No obstante, estos modelos han sido cuestionados, debido a que ambos reducen a la gamificación como la introducción de elementos de los juegos y se enfocan en la motivación extrínseca. En respuesta a esta limitación, el Modelo de gamificación de Yu-Kai Chou, conocido como Octalysis, ofrece una perspectiva más amplia al considerar las necesidades y emociones humanas.

Según Bekenova et al. (2023) mencionan que el Modelo de gamificación de Yu-Kai Chou toma en cuenta los sentimientos, necesidades y motivación de las personas, considerando también el uso de los PBL, pero poniendo mayor énfasis en la motivación intrínseca y en las sensaciones que se busca despertar en el jugador. Por ello, la propuesta de Chou radica en ocho impulsos que los jugadores experimentan y que los motivan a continuar jugando. Nieves (2023, como se citó en García et al., 2024) al igual que Bekenova et al (2023) brindan una explicación de estos ocho principios:

- **Significado:** las personas deben creer que sus acciones son importantes para el logro de la meta. Por lo que las actividades deben ser estimulantes y enriquecedoras, de manera que los hagan sentir que están contribuyendo con una misión trascendente.

- **Logro:** está relacionada con el desarrollo personal y la sensación de progreso en el proceso y hace que las personas quieran seguir dentro del juego.
- **Reconocimiento:** se produce cuando el participante se encuentra en un proceso de exploración constante, donde a través de diversas actividades debe descubrir elementos y experimentar con diversas combinaciones, satisfaciendo su necesidad de creatividad y recibir retroalimentación.
- **Imprevisibilidad y curiosidad:** se trata de generar una sensación de sorpresa e incertidumbre sobre lo que puede ocurrir a continuación. Por ejemplo, al no saber qué premio o recompensa se recibirá, se fomenta una mayor participación del individuo.
- **Evitación y pérdida:** la mayoría de las personas tienen temor de perder lo que han ganado; aprovechando este comportamiento se pueden diseñar actividades que produzcan esta sensación, manteniendo así a los participantes comprometidos.
- **Necesidad e impaciencia:** la persona continúa pensando como seguir ganando más premios y recompensas para satisfacer su necesidad de ganar.
- **Poseción:** se trata de generar la sensación de que una persona es propietaria de algo y tiene la capacidad de mejorarlo. Cuando alguien siente que algo le pertenece, tiende a protegerlo con mayor intensidad.
- **Influencia social o conexión:** esto ocurre cuando hay factores que fomentan la colaboración, la competencia y la capacidad de compartir lo que poseemos; en definitiva, se refiere a las relaciones que establecemos con personas, lugares o eventos.

2.3.3. Fases de la gamificación

Chou (2013, como se citó en Vásquez, 2021) propone 4 fases para la aplicación de la gamificación, las cuales, pueden ser aplicadas en cualquier contexto. A continuación, se describen y relacionan con la educación:

- Fase 1 de Discovery (Descubrimiento): Es el primer contacto del estudiante con la dinámica del juego, donde se busca generar curiosidad e interés. Es fundamental que esta etapa tenga un significado épico, lo que impacta la percepción del estudiante. Aquí, se anima a los participantes a crear su

personaje, estableciendo una conexión personal con la experiencia que les permitirá relacionarse con su realidad.

- Fase 2 de Onboarding (Incorporación): Durante la fase el estudiante se familiariza con los objetivos, las reglas y las mecánicas del juego. Esta etapa actúa como un entrenamiento inicial, donde se presentan las opciones y se generan expectativas. Es crucial que el aprendizaje sea atractivo desde el principio, proporcionando recompensas fáciles de alcanzar para motivar a los estudiantes a participar activamente en la dinámica.
- Fase 3 de Scaffolding (Andamiaje): Los estudiantes aplican lo aprendido en la etapa anterior y participan activamente en las actividades propuestas. Esta fase es dinámica y se caracteriza por la repetición de acciones, lo que permite a los estudiantes dominar las reglas y mantener un sentido de progreso. Es importante reforzar constantemente la participación para mantener el interés y la motivación.
- Fase 4 de Endgame (Final del Juego): La fase final se inicia cuando los estudiantes dominan la dinámica y realizan las actividades de manera repetida. Aquí, es esencial proponer un desafío final que mantenga el interés y la motivación. Esta etapa también implica evaluar cómo los estudiantes pueden seguir comprometidos con el sistema, incluso después de haber alcanzado la meta, para evitar que se sientan estancados.

2.3.4. Elementos de la gamificación

De acuerdo a Borrás (2022), Gaviria (2021), Flores y Fernández (2021), quienes se basan en los estudios realizados por Werbach y Hunter, indican que la gamificación posee tres elementos: dinámicas, mecánicas, y componentes, o piezas fundamentales, las cuales se integran de diferentes maneras en su implementación y además presentan una jerarquía según su nivel de abstracción.

Dinámicas

Las dinámicas, representan el nivel más alto de abstracción y deben ser consideradas primero, porque son los elementos esenciales del juego y tienen como objetivo despertar el interés y motivar al jugador a participar en la actividad. Estas, facilitan la inmersión del jugador, haciendo que los contenidos sean más atractivos y memorables (Werbach y Hunter, 2012, como se citó en Borrás, 2022). Las dinámicas tienen como siguientes elementos:

- Narrativa o guion: la narrativa es un argumento, real o imaginario, que plantea un reto a superar y se integran mecánicas, avatares y roles.
- Restricciones: definen lo permitido y lo prohibido, garantizando el respeto a las reglas y facilitando la participación ordenada y segura de todos los jugadores.
- Progresión del juego: es la sensación de avance que debe tener el participante en el proceso de gamificación para llegar a superar el reto final.

Mecánicas

Las mecánicas son los procesos básicos que permiten avanzar y que el jugador se involucre. Son más concretas que las dinámicas y se asocian con una serie de reglas que intentan generar juegos que se puedan disfrutar, a su vez, que generen compromiso (Cortizo, 2011, como se citó en Borrás, 2022). Se destacan las siguientes mecánicas:

- Desafíos: Son retos que deben superarse, y a medida que se van resolviendo, reciben retroalimentación y recompensas.
- Cooperación: Es el trabajo en equipo para alcanzar un objetivo.
- Retroalimentación: Es la información que recibe el participante sobre su desenvolvimiento en el proceso de aprendizaje.
- Recompensas: Beneficios por el logro de los objetivos.
- Recursos: Elementos que ayudan a los participantes a avanzar y alcanzar objetivos.
- Transacciones: Son interacciones entre participantes y el sistema, cómo ganar puntos o canjear recompensas.

Componentes

Son objetos específicos o instancias concretas relacionadas con los elementos anteriores. Su tipo y cantidad pueden variar, dependiendo de la creatividad aplicada en el desarrollo del juego. Para Gaviria (2021) los componentes son aquellos elementos más concretos y tangibles que generan una respuesta motivacional en el participante. Se destacan los siguientes elementos:

Sistema de puntos: son los valores numéricos asignados a cada desafío o tarea.

- Tablas de clasificación: es la tabla de posiciones que se construye a partir del sistema de puntos.
- Niveles: son franjas de progresión que representan el nivel de avance de los participantes dentro de la experiencia de gamificación.

- Medallas: creadas para recompensar los éxitos o logros de los participantes, ya sean de manera grupal o individual.
- Avatares: son personajes ficticios que permite a los participantes representar roles relacionados con la narrativa y el contexto temático.

2.3.5. Recomendaciones para aplicar gamificación en un aula

La gamificación en el aula requiere planificación, objetivos claros y un uso estratégico de sus elementos. Tal como señalan Berrones et al. (2023) no basta con agregar elementos de juego a una actividad educativa, para que la gamificación funcione de manera efectiva es necesario realizar una planificación donde se definan con claridad los objetivos que desean que los estudiantes alcancen. Por su parte, Gaviria (2021) señala que las mecánicas no deben aplicarse sin justificación, por el contrario, deben responder a la cantidad y dificultad de las actividades que se planifican.

Además, la gamificación debe incorporarse de manera gradual, observando y reflexionando sobre los resultados que se obtienen. Al respecto, Borrás et al. (2022) señalan que se debe comenzar la gamificación en aula por partes pequeñas, como un curso, evaluando su efectividad en los estudiantes.

2.3.6. Desafíos en la implementación

Aunque la gamificación presenta múltiples beneficios para el aprendizaje, su implementación en la educación enfrenta una serie de desafíos que dificultan su aplicación efectiva. Torres (2024) señala que la desigualdad en el acceso a la tecnología es un obstáculo importante para la implementación de las técnicas de la gamificación. Debido a que facilita la interacción entre los participantes al contar con diversas plataformas. Sin embargo, como señala Gaviria (2021) la gamificación no depende necesariamente del uso de las TIC, ya que estas herramientas son solo complementarias y no imprescindibles para su aplicación en el aula.

Asimismo, otro desafío señalado por Torres (2024) y Jiménez et al. (2024) es la limitada preparación docente sobre la implementación de la gamificación en aulas, en algunos contextos, se cree que los juegos no son estrategias educativas adecuadas para cumplir con los objetivos del currículo. Sin embargo, investigaciones como la de Arteaga y Guaña (2023) destacan que la aplicación de la gamificación puede promover el aprendizaje autónomo y resultados positivos en los estudiantes.

2.3.7. Diferencias entre gamificación, ludificación y ABJ

En los últimos años, la gamificación ha adquirido relevancia y popularidad en el ámbito educativo, debido a los beneficios que genera su aplicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, el concepto de gamificación suele ser mal interpretado y confundido con otros términos relacionados, como la lúdica, los juegos serios y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), etc.

La lúdica o ludificación suele confundirse como sinónimo de gamificación, sin embargo, son conceptos diferentes. La ludificación emplea el juego como enfoque de aprendizaje (Beirute, 2023), mientras que la gamificación emplea los elementos del juego en búsqueda de la diversión y el goce. En cambio, la gamificación busca no solo el disfrute del estudiante, sino también empeño, atención e interiorización de valores.

En relación con los juegos serios, Borrás (2022) menciona que implica la utilización de un juego completo; existente o creado, modificando únicamente su contenido para adaptarlo al contexto educativo. En contraste, la gamificación se centra en incorporar elementos de juegos: dinámica, mecánicas y componentes. Además, Gómez (2021) menciona que la principal diferencia radica en la forma en que se desarrolla la experiencia. En los juegos serios, no es necesario tener presente algún evento de la realidad, mientras que la gamificación suele desarrollarse dentro de un entorno real.

Por Último, el ABJ, según Ortiz (2021), se entiende como una estrategia pedagógica que utiliza el juego para facilitar la interacción social y el desarrollo de competencias, mediante escenarios simulados que promuevan un aprendizaje activo, significativo e interactivo. En contraste, la gamificación no emplea juegos completos, si no que emplea elementos propios del juego como (puntos, niveles, recompensas, retos, etc.) en contextos educativos, con el objetivo de aumentar la motivación y el compromiso del estudiante hacia el logro de sus metas académicas. Borrás (2022) destaca que la gamificación busca mantener al participante dentro del juego con un propósito claro. Aunque se basa en la diversión, también integra objetivos, reglas, retroalimentación y otros componentes característicos de los juegos.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico

La presente investigación es de paradigma positivista porque tiene como objetivo determinar la eficacia de la técnica de la gamificación en el desarrollo de la competencia. Construye interpretaciones históricas a través del análisis de datos cuantitativos y comprobar la validez de la hipótesis de investigación.

De acuerdo a Meleán y Carhuancho (2023) este paradigma emplea la experimentación para llegar al conocimiento, donde busca encontrar la relación de causa y efecto para explicar el objeto de estudio; así como también comprobar la validez de la hipótesis. A su vez, Acosta (2023) indica que el paradigma sigue una secuencia de pasos organizados desde el planteamiento de investigación hasta el proceso de resultados estadísticos.

El enfoque es cuantitativo, ya que se emplearon instrumentos de medición y análisis estadístico para evaluar el nivel de logro de la competencia y finalmente comparar y obtener resultados. Para Vizcaíno et al. (2023) el enfoque cuantitativo es la recopilación y análisis de datos numéricos con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación y comprobar la validez de la hipótesis.

El nivel de investigación es experimental, porque se aplica la propuesta de gamificación para evaluar el efecto que tiene sobre el desarrollo de la competencia. Según Haro et al. (2024) señalan que este nivel se caracteriza cuando existe una manipulación de la variable independiente, para analizar su efecto sobre la variable dependiente. Por lo tanto, la investigación es de tipo aplicada porque hay una intervención orientada a mejorar una problemática.

En ese sentido, Sampieri et al. (1991, como se citó en Pozo, 2024), señalan que la investigación aplicada se lleva a cabo en tres etapas: la exploratoria, orientada a la recopilación de información para definir y caracterizar la problemática; la generativa, en la que se recaban datos mediante técnicas experimentales; y la evaluativa, en la que se interpretan los datos obtenidos para generar resultados y conclusiones.

Asimismo, el diseño de investigación es cuasiexperimental; el cual se caracteriza por contar con un grupo experimental que recibe la intervención, y un

grupo de control que no será sometido a dicha intervención (Arias y Covinos, 2021). En este caso, dicha intervención es la gamificación.

GE O1 X O2

GC O3 O4

X = Experimento

GE= Grupo Experimental

GC= Grupo de control. No equivalencia de los grupos.

O1 O3 = Observación a cada grupo en forma simultánea.

O2 O4 = Nueva observación

3.2. Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.

Objetivos específicos:

- Determinar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores.
- Determinar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores.
- Determinar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores.

3.3. Hipótesis de investigación

Hipótesis General:

La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.

Hipótesis Nula

La aplicación de la gamificación no incrementa el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.

Hipótesis específicas:

- La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas de los estudiantes de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.
- La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de la capacidad Comprende el tiempo histórico de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.
- La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.

3.4. Variables de Investigación

La presente investigación tiene por objetivo Comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores. Siendo la variable independiente la gamificación y la variable dependiente la competencia Construye interpretaciones históricas.

La variable independiente gamificación, consiste en seleccionar y aplicar los elementos más atractivos de los juegos a situaciones del entorno real (Chou, 2017, como se citó en Gómez, 2021). A partir de la operacionalización, se determinó las

siguientes dimensiones: Discovery (Descubrimiento), Onboarding (Incorporación), Scaffolding (Andamiaje) y Endgame (Final del Juego).

- Dimensión 1: Discovery (Descubrimiento), consiste en captar el interés del participante en la dinámica del juego.
- Dimensión 2: Onboarding (Incorporación), consiste en familiarizar al participante con los objetivos, reglas y mecánicas del juego.
- Dimensión 3: Scaffolding (Andamiaje), consiste en promover una participación activa, el participante domina las reglas y mantiene un sentido de progreso.
- Dimensión 4: Endgame (Final del Juego), se propone un desafío final que mantenga el interés y la motivación del participante.

La variable dependiente es la competencia Construye interpretaciones históricas, la cual busca que el estudiante interprete hechos y procesos históricos en su contexto. Esta competencia fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de relacionar el pasado con el presente (Ministerio de Educación, 2016). A partir de la operacionalización, se determinó las siguientes dimensiones: Interpreta críticamente fuentes diversas, Comprende el tiempo histórico y Elabora explicaciones sobre procesos históricos.

- La dimensión 1: Interpreta críticamente fuentes diversas, consiste en la interpretación crítica de una variedad de fuentes, para reconstruir los contextos y circunstancias en los que se desarrollaron las personas que participaron en los procesos o hechos históricos (Mantuano y Vélez, 2021).
- La dimensión 2: Comprende el tiempo histórico, consiste en que el estudiante sea capaz de identificar y organizar los hechos del pasado de manera cronológica, comprendiendo que cada suceso forma parte de un proceso más amplio. (Huerta y Mendoza, 2021).
- La dimensión 3: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, sostienen que los estudiantes deben adoptar una postura crítica frente a los hechos y procesos históricos, comprendiendo los cambios sociales a lo largo del tiempo, así como sus causas y consecuencias (Peralta y Guamán, 2020, como se citó en Mendoza et al. 2024).

3.5. Población, muestra y muestreo

La población está constituida por 185 estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa 7062 Naciones Unidas, distribuidos en 6 secciones (A, B, C, D, E y F). La I.E se ubica en el distrito de San Juan de Miraflores, Lima y atiende a estudiantes provenientes principalmente de zona urbanas, con diversidad en características sociales, económicas y educativas.

Para el desarrollo de la investigación de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, se trabajó con dos secciones del tercer grado: la sección “F” como grupo experimental y la sección “D” como grupo de control. Se utilizó un muestreo no probabilístico, seleccionando a los estudiantes cuya disponibilidad horaria en el área de Ciencias Sociales coincidía con los días asignados para las prácticas preprofesionales. Además, se consideró las características similares entre los estudiantes de ambos grupos.

La muestra estuvo conformada por un total de 48 estudiantes, distribuidos en dos grupos: 24 en el *grupo experimental* y 24 en el *grupo de control*. Esto permitió realizar comparar los resultados entre el grupo que recibió la intervención de la gamificación y el que no, con el fin de evaluar la efectividad de la técnica gamificación en el desarrollo de la competencia Construye interpretaciones históricas.

Tabla 1

Tabla 1. Características de la Muestra

Grupo	Sección	N° de estudiantes	Tipo de intervención	Condición
Experimental	3.º “F”	24	Aplicación de sesiones gamificadas	Recibe intervención
Control	3.º “D”	24	Sesiones de aprendizaje sin gamificación	No recibe intervención
Total	—	48	—	—

Nota: Elaborado a partir de la nómina de estudiantes.

3.6. Técnicas e instrumentos

Para la realización de la presente investigación se elaboró el instrumento prueba objetiva (**Anexo 7**), con el fin de determinar el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas en los estudiantes de 3er año de secundaria de la I.E. Naciones Unidas. Este tipo de prueba se destaca por medir el conocimiento de forma objetiva y sistemática, lo que permite realizar la comparación de los resultados de los sujetos de estudio de manera justa y equitativa (Medina et al. 2023).

Para su diseño, y en función del objetivo, que incluye el grado y la competencia a evaluar, se procedió a la selección de los temas pertinentes. Para ello, se tomó como referencia el CNEB, de acuerdo con los aprendizajes previstos para el grado. A partir de esta base, se elaboró la tabla de especificaciones, en la cual se organizó la información de manera estructurada y se definieron los indicadores a evaluar. Posteriormente, se formuló los 20 ítems de la prueba objetiva.

Tabla 2

Tabla 2. Ficha Técnica del Instrumento Prueba Objetiva

Nombre de la prueba	Prueba – Competencia Construye Interpretaciones históricas
Institución	Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico
Ítems	20 preguntas
Forma de administración	Directa de desarrollo individual
Duración de la prueba	50 minutos
Dirigido a	Estudiantes de 3° grado de secundaria

Nota: Elaboración propia.

Antes de su aplicación, el instrumento pasó por el proceso de validación juicio de expertos, quienes verificaron su relevancia, coherencia y claridad. El grupo de especialistas estuvo conformado por 3 docentes de la EESPPM y 2 especialistas en el área educativa e histórica que laboran en diferentes instituciones externas. Los jueces brindaron sugerencias para la mejora de la formulación de algunas preguntas en el instrumento, indicando que era aplicable después de alzar las sugerencias dadas. Ante ello, se realizaron las modificaciones y el posterior reenvió a los jueces, quienes respondieron validando el instrumento como aplicable. **Anexo 5**

Posteriormente, se procedió a evaluar la confiabilidad del instrumento, aspecto fundamental en todo proceso, puesto que permite determinar su consistencia y estabilidad, generando resultados precisos (Medina et al. 2023). Para ello, se aplicó la prueba piloto a 8 adolescentes con características similares a los sujetos de estudio de la presente investigación. Con los resultados obtenidos se calculó el Alfa de Cronbach (Anexo 8), teniendo como resultado un Coeficiente de confiabilidad de 0,8128, equivalente a una confiabilidad buena.

La aplicación de la prueba objetiva *Prueba – Competencia Construye Interpretaciones históricas* realizó en 2 momentos (pre-test y post-test). En el grupo experimental se aplicó el pre-test el 18 de septiembre y el post-test el 04 de diciembre; en el caso del grupo control se aplicó el pre-test el 16 de septiembre y el post-test el 02 de diciembre, en ambas aulas participaron 24 estudiantes y contaron con 50 minutos para su resolución.

3.7. Análisis y procesamiento de la información

El análisis de la información se realizó de acuerdo con el enfoque cuantitativo y el diseño cuasiexperimental. En la primera etapa del análisis, se empleó estadística descriptiva para organizar y resumir los resultados obtenidos en el instrumento *prueba objetiva* aplicado (pre-test y post-test). Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión, tales como los promedios, valores mínimo y máximo, Moda, Media, Desviación y Coeficiente de variación. Estos datos permitieron visualizar el rendimiento inicial y final de ambos grupos, así como identificar patrones generales de mejora o estancamiento.

En una segunda etapa del análisis y con el propósito de contrastar las hipótesis planteadas, se utilizó el software estadístico SPSS para aplicar la prueba de Shapiro-Wilk, la cual permite determinar si los datos de la muestra presentan una distribución paramétrica o no paramétrica. A partir de estos resultados, se procedió a comparar los puntajes del pre-test y post-test dentro de un mismo grupo. En los casos en que los datos mostraron una distribución paramétrica, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas; mientras que, en los casos con distribución no paramétrica, se empleó la prueba de Wilcoxon.

Posteriormente, se llevó a cabo la comparación entre el grupo experimental y el grupo de control, tanto en el pre-test como en el post-test. Para los datos paramétricos, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes, considerando la aplicación del estadístico de Welch cuando el valor de significancia

era menor a 0,05, o el de Pooled Variance cuando era mayor. En cuanto a los datos no paramétricos, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney.

Estas pruebas permitieron identificar relaciones significativas entre las variables, y comprobar si la gamificación tuvo un efecto positivo en el nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas. En conjunto, los procedimientos aplicados permitieron confirmar la hipótesis general planteada al inicio de la investigación, al evidenciar que los estudiantes que tuvieron la intervención de la gamificación presentaron mejoras respecto a sus pares del grupo de control.

3.8. Consideraciones éticas

En este estudio se respetaron los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, garantizando la protección de los derechos y seguridad de los participantes involucrados en la investigación. Ello adquiere especial relevancia debido a que se trabajó con adolescentes del nivel secundaria. Por ello, se obtuvo el consentimiento informado de la subdirectora de la I.E. y el docente tutor de las secciones que forman parte de la muestra.

De igual manera, se obtuvo el asentimiento de los estudiantes (Anexo 6), para ello, se explicó claramente los objetivos y el alcance del estudio, así como las técnicas, materiales y el tiempo estimado para la realización de la intervención. Además, se especificó el uso que se dará a la información obtenida, garantizando su manejo responsable y confidencial, cuidando el bienestar de los participantes y tomando medidas para mitigar cualquier daño.

3.9. Limitaciones

La presente investigación presentó algunas limitaciones. Entre ellas, se encontraron dificultades para acceder a información actualizada, puesto que algunos artículos eran de acceso restringido y otros no estaban disponibles en español. Asimismo, el tiempo destinado para aplicar la técnica fue breve, debido a que se produjo situaciones sociales a nivel nacional, como protestas de transportistas, lo que obligó a trasladar las clases de modalidad virtual y redujo la aplicación del número de sesiones planificadas para la intervención. Por ello, no se puede generalizar los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentarán los datos correspondientes a las evaluaciones de pre-test y post-test del grupo experimental y del grupo de control. El análisis de los datos obtenidos facilitará dar respuestas a los objetivos e hipótesis planteadas. Se describen los resultados del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, antes de aplicar el y después de la aplicación del programa de intervención.

4.1. Resultados

4.1.1. Resultados descriptivos

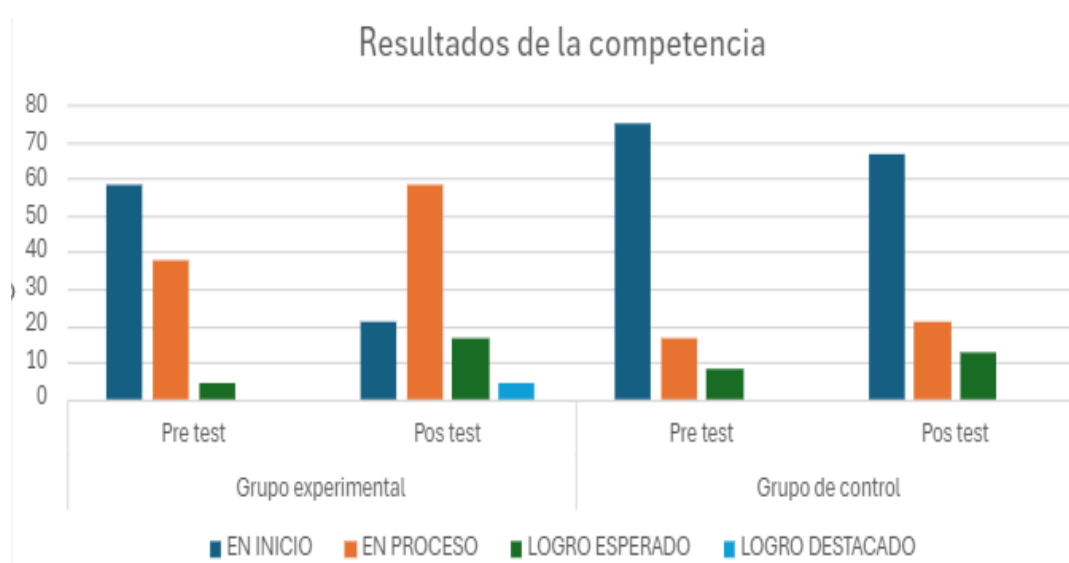
En la tabla 3, se dan a conocer los resultados obtenidos en la prueba pre-test y post-test de la variable Construye interpretaciones históricas, en el grupo experimental y el grupo control. Se observa en el pre-test que el 58% de estudiantes del grupo experimental y 75% de estudiantes del grupo control se encuentran en el nivel de *En inicio*, mientras que el 37,5% del grupo experimental y el 17% del grupo control se encuentran en el nivel *En proceso*. Asimismo, el 4,17% del grupo experimental y el 8,3% del grupo control se encuentran en el nivel *Logro esperado*. Por último, en el nivel *Logro destacado* no se encuentra ningún estudiante.

En relación con el post-test el 20,83% del grupo experimental y 66,67% del grupo control se ubican en nivel *En inicio*, mientras que el 58,33% y el 20,83% del grupo control se encuentran en el nivel *En proceso*. Asimismo, 16,67% del grupo experimental y 12,5% del grupo control se encuentran en el nivel *Logro esperado*. Por último, en el nivel *Logro destacado* solo el grupo experimental logro un 4%.

De igual forma, en la tabla 4 se observa que el grupo control en el pre-test obtuvo una puntuación promedio de 8,33 y en el post-test una puntuación promedio de 9,33. Mientras que el grupo experimental en el pre-test obtuvo una puntuación promedio de 9,67 y en el post-test 11,83. Esto permite señalar que el grupo experimental luego de la intervención tiene un incremento significativo en la variable Construye interpretaciones históricas.

Tabla 3*Tabla 3. Niveles de Logro en la Variable*

NIVELES	PUNTAJE	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		Pre-test		Post test		Pre-test		Post test	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
EN INICIO	[0-10]	14	58,33	5	20,83	18	75	16	66,67
EN PROCESO	[11-13]	9	37,50	14	58,33	4	17	5	20,83
LOGRO ESPERADO	[14-17]	1	4,17	4	16,67	2	8,3	3	12,5
LOGRO DESTACADO	[18-20]	0	0	1	4,17	0	0	0	0
TOTAL		24	100	24	100	24	100	24	100

Gráfico 1*Gráfico 1. Niveles de Logro en la variable***Tabla 4***Tabla 4. Medidas de Tendencia Central en la Variable Dependiente*

	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V. (%)
Grupo control (pre-test)	3	15	8	8,33	3,19	38,22
Grupo control (post-test)	2	16	9	9,33	3,50	37,47

Grupo experimental (pre-test)	6	15	11	9,67	2,37	24,53
Grupo experimental (post-test)	5	18	13	11,83	2,53	21,39

Nota: Esta tabla muestra el nivel de logro en la variable Construye interpretaciones históricas del grupo experimental y control en el pre-test y post-test.

En la tabla 5, respecto a la dimensión 1: Interpreta críticamente fuentes diversas, el grupo experimental obtuvo los siguientes resultados: el nivel *En inicio*, un 54,17% en el pre-test y un 33,33% en el post-test; en el nivel *En proceso* un 29,17% en el pre-test y un 50%; en el post-test; en el nivel *Logro esperado*, un 8,33% en el pre-test y un 16,67% en el post-test; y en el nivel de *Logro destacado*, un 8,33% y un 0,00% en el post-test.

Asimismo, en la misma dimensión, el grupo de control se obtuvo los siguientes resultados: el nivel *En inicio* un 75% en el pre-test y un 70,83% en el post-test; en el nivel *En proceso* un 12,5% en el pre-test y un 16,66 %; en el post-test; en el nivel *Logro esperado*, un 12,5 % en el pre-test y un 8,33% en el post-test; y en el nivel de *Logro destacado*, un 0,00% y un 4,16% en el post-test.

Tabla 5

Tabla 5. Niveles de Logro en la Dimensión 1

NIVELES	PUNTAJE	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
EN INICIO	[0-3]	13	54,17	8	33,33	18	75	17	70,833
EN PROCESO	[4]	7	29,17	12	50	3	12,5	4	16,667
LOGRO ESPERADO	[5]	2	8,33	4	16,67	3	12,5	2	8,333
LOGRO DESTACADO	[6]	2	8,33	0	0	0	0	1	4,167
TOTAL		24	100	24	100	24	100	24	100

Gráfico 2

Gráfico 2. Niveles de Logro en la dimensión 1

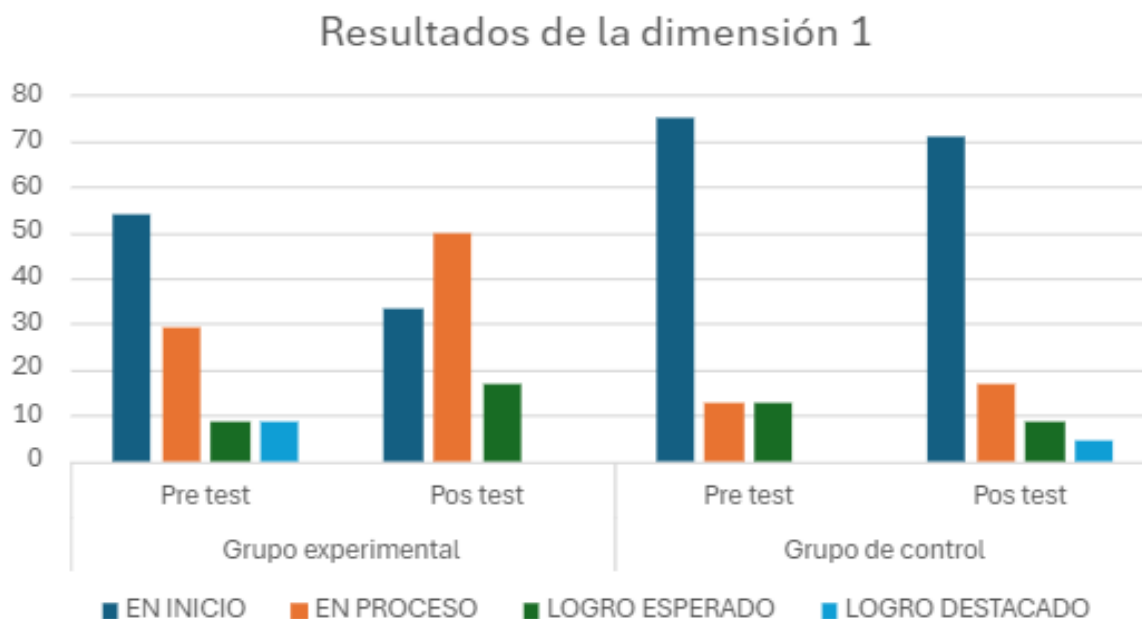


Tabla 6

Tabla 6. Medidas de tendencia central en la dimensión 1

	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V. (%)
Grupo control (pre-test)	0	5	3	2,75	1,36	49,43
Grupo control (post-test)	0	6	3	3,04	1,33	43,87
Grupo experimental (pre-test)	1	6	2	3,33	1,34	40,22
Grupo experimental (post-test)	1	5	4	3,63	1,06	29,12

En la tabla 7, se presenta la dimensión 2: Comprende el tiempo histórico, el grupo experimental obtuvo los siguientes resultados: el nivel *En inicio*, un 66,67% en el pre-test y un 29,17% en el post-test; en el nivel *En proceso* un 20,83% en el pre-test y un 33,33% en el post-test; en el nivel *Logro esperado*, un 12,50% en el pre-test y un 29,17% en el post-test; y en el nivel de *Logro destacado*, un 0,00% en el pre-test y un 8,33% en el post-test.

Asimismo, en la misma dimensión, el grupo de control se obtuvo los siguientes resultados: el nivel *En inicio* un 79,16% en el pre-test y un 66,67% en el post-test; en

el nivel *En proceso* un 12,5% en el pre-test y un 20,83 %; en el post-test; en el nivel *Logro esperado*, un 8,33 % en el pre-test y un 12,50 % en el post-test; y en el nivel de *Logro destacado*, un 0,00% y un 0,00% en el post-test.

Tabla 7

Tabla 7. Niveles de Logro en la Dimensión 2

NIVELES	PUNTAJE	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
EN INICIO	[0-3]	16	66,67	7	29,17	19	79,167	16	66,67
EN PROCESO	[4]	5	20,83	8	33,33	3	12,5	5	20,83
LOGRO ESPERADO	[5]	3	12,50	7	29,17	2	8,333	3	12,50
LOGRO DESTACADO	[6]	0	0,00	2	8,33	0	0	0	0,00
TOTAL		24	100	24	100	24	100	24	100

Gráfico 3

Gráfico 3. Niveles de Logro en la dimensión 2

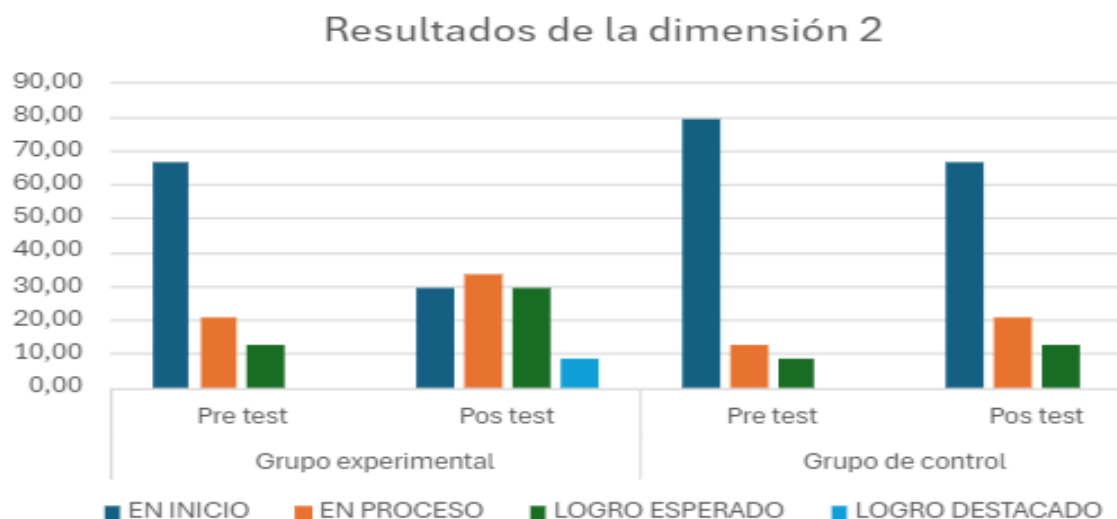


Tabla 8*Tabla 8. Medidas de Tendencia Central en la Dimensión 2*

	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V. (%)
Grupo control (pre-test)	0	5	3	2,50	1,41	56,57
Grupo control (post-test)	0	5	3	3,04	1,23	40,53
Grupo experimental (pre-test)	0	5	3	2,92	1,35	46,24
Grupo experimental (post-test)	0	6	4	3,92	1,44	36,82

En la tabla 9, se presenta la dimensión 3: Elabora explicaciones sobre procesos históricos el grupo experimental obtuvo los siguientes resultados: el nivel *En inicio*, un 70,83% en el pre-test y un 50,00% en el post-test; en el nivel *En proceso* un 25,00 % en el pre-test y un 37,50%; en el post-test; en el nivel *Logro esperado*, un 4,17% en el pre-test y un 8,33% en el post-test; y en el nivel de *Logro destacado*, un 0,00% en el pre-test y un 4,17% en el post-test.

Asimismo, en la misma dimensión, el grupo de control se obtuvo los siguientes resultados: el nivel *En inicio* un 70,83% en el pre-test y un 79,17% en el post-test; en el nivel *En proceso* un 16,66% en el pre-test y un 4,17 %; en el post-test; en el nivel *Logro esperado*, un 4,16% en el pre-test y un 8,33% en el post-test; y en el nivel de *Logro destacado*, un 4,16% y un 8,33% en el post-test.

Tabla 9*Tabla 9. Niveles de Logro en la Dimensión 3*

		GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
NIVELES	PUNTAJE	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
EN INICIO	[0-4]	17	70,83	12	50,00	17	70,833	19	79,17
EN PROCESO	[5]	6	25,00	9	37,50	4	16,667	1	4,17
LOGRO ESPERADO	[6]	1	4,17	2	8,33	2	8,333	2	8,33
LOGRO DESTACADO	[7-8]	0	0,00	1	4,17	1	4,167	2	8,33

TOTAL	24	100	24	100	24	100	24	100
--------------	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

Gráfico 4

Gráfico 4. Niveles de Logro en la dimensión 3

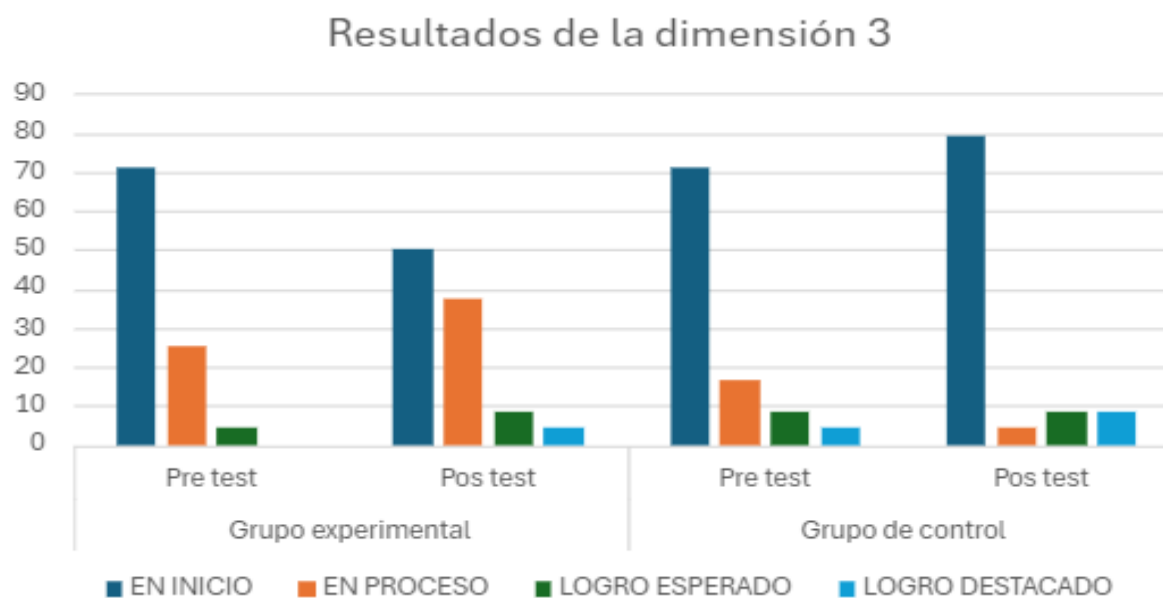


Tabla 10

Tabla 10. Medidas de Tendencia Central en la Dimensión 3

	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Desviación	C.V. (%)
Grupo control (pre-test)	3	7	2	3,08	1,95	63,38
Grupo control (post-test)	0	7	3	3,25	1,94	59,67
Grupo experimental (pre-test)	1	6	5	3,42	1,47	43,08
Grupo experimental (post-test)	2	7	5	4,29	1,30	30,33

4.1.2. Resultados de la contrastación de hipótesis

En la tabla 11, el valor de la *t* de Student para muestras relacionadas en las puntuaciones medias en la variable Construye interpretaciones históricas, entre las pruebas pre-test y post-test ($t=1,802$; $p<0,085$) no es estadísticamente significativo al nivel de $p<0,05$. En base a este resultado, se puede inferir que la puntuación media entre

el pre-test y post-test no es significativa, esto hace referencia a que dichos estudiantes no recibieron la aplicación de la gamificación.

Tabla 11

Tabla 11. Resultados con la prueba t Student en la variable (grupo control)

Variable		Media	N	Desviación estándar	t	gl	d	Sig. (bilateral)
Construye interpretaciones históricas	Pre-test	8,333	24	3,185	-1,802	23	0,37	0,085
	Post-test	9,333	24	3,497				

Nota de probabilidad: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la Tabla 12, el valor de la t de Student para muestras relacionadas no hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias entre las pruebas pre-test y post-test del grupo de control en las tres dimensiones que componen la variable Construye interpretaciones históricas.

En la dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes se obtuvo ($t=0,979$; $p < 0,338$). En la dimensión 2: Comprende el tiempo histórico ($t=1,672$; $p < 0,108$) y en la dimensión 3: Elabora explicaciones sobre los procesos históricos ($t=0,368$; $p < 0,716$). Como se puede apreciar en todas las dimensiones superan a $p < 0,05$; lo que indica que los resultados de las puntuaciones medias no son estadísticamente significativos.

Tabla 12

Tabla 12. Resultados con la prueba t Student (dimensiones-grupo control)

Dimensiones		Media	N	Desviación estándar	t	gl	d	Sig. (bilateral)
Dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes	Pre-test	2,750	24	1,359	0,979	23	0,2	0,338
	Post-test	3,042	24	1,334				
Dimensión 2: Comprende el tiempo histórico	Pre-test	2,500	24	1,414	1,672	23	0,34	0,108
	Post-test	3,042	24	1,233				

Dimensión 3: Elabora explicaciones sobre los procesos históricos	Pre-test	3,083	24	1,954	0,368	23	0,075	0,716
	Post-test	3,250	24	1,939				

Nota de probabilidad: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 13, los resultados muestran que la puntuación media en la variable Construye interpretaciones históricas aumentó de 9,667 pre-test a 11,833 post-test, tras la aplicación de la gamificación. La prueba t de Student para muestras relacionadas arrojó un valor de $t=3,801$ con $gl=23$ y una significancia bilateral $p < 0,0009203$ lo que indica que esta diferencia es estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,01$. Además, el tamaño de efecto calculado $d=0,78$ sugiere un efecto grande, lo que indica que la intervención tuvo un impacto relevante en la mejora del desempeño de los estudiantes de la competencia.

Tabla 13

Tabla 13. Resultados con la prueba t Student (variable-grupo experimental)

Variable		Media	N	Desviación estándar	t	gl	d	Sig. (bilateral)
Construye interpretaciones históricas	Pre-test	9,667	24	2,371	3,801	23	0,78	0,001
	Post-test	11,833	24	2,531				

Nota de probabilidad: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la Tabla 14 el valor Z de la prueba de Wilcoxon obtenido a partir de los rangos establecidos por la diferencia entre las puntuaciones de la dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes, en las pruebas pre-test y post-test resultó no ser estadísticamente significativo, debido a que supera el valor $p < 0,05$. En cambio, en la dimensión 2: Comprende el tiempo histórico, de las pruebas pre-test y post-test, resultó ser estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. En virtud de este resultado, se establecen rangos positivos en el 70.83% de los estudiantes, lo cual indica que el nivel de logro alcanzado en el post-test fue notoriamente más alto que el del pre-test.

Por tanto, no existe evidencia suficiente para afirmar que la aplicación de la técnica gamificación tuvo una influencia significativa en el nivel de logro de la dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes. No obstante, si logró incrementar el nivel de logro de la dimensión 2: Comprende el tiempo histórico en el grupo experimental.

Tabla 14

Tabla 14. Resultados con la Prueba Wilcoxon (dimensiones-GE)

Dimensiones		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)	
Dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes		Rangos negativos	7	9,286	65		
	Pre-test - Post-test	Rangos positivos	11	9,636	106	0,911	0,362
		Empates	6				
		Total	24				
Dimensión 2: Comprende el tiempo histórico		Rangos negativos	5	12,1	60,5		
	Pre-test - Post-test	Rangos positivos	17	11,324	192,5	2,152*	0,031
		Empates	2				
		Total	24				

Nota de probabilidad: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la Tabla 15, el valor de la t de Student para muestras relacionadas en las puntuaciones medias en la dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes, entre las pruebas pre-test y post-test ($t=21,837$; $p=0,039$) es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. En base a este resultado, se puede inferir que la puntuación media entre el pre-test y post-test es significativa, esto hace referencia a que dichos estudiantes recibieron la aplicación de la gamificación.

Tabla 15

Tabla 15. Resultados con la Prueba T Student (dimensión 3-GE)

Dimensiones	Media	N	Desviación estándar	t	gl	d	Sig. (bilateral)
Dimensión 3: Elabora explicaciones sobre los procesos históricos	Pre-test	3,136	24	1,472	21,837	23	0,45
	Post-test	3,417	24	1,301			

Nota de probabilidad: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 16, se presentan los resultados del pre-test aplicado a los grupos experimental y control respecto a la variable Construye interpretaciones históricas. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t = 1,645$; $p = 0,107$), lo que indica que ambos partieron de niveles similares antes de la intervención.

Tabla 16

Tabla 16. Comparación entre GE y GC en la Variable (pre-test)

Variable: Construye interpretaciones históricas	Grupo Experimental (Pre-test)		Grupo Control (Pre-test)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
	9,667	2,371	8,333	3,185	1,645	0,107	0,47

Nota de probabilidad: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 17, se analizaron las diferencias de medias de las dimensiones en el pre-test del grupo experimental y en el pre-test del grupo de control; no se encontraron diferencias significativas respecto a la dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes ($t=1,497$; $p<0,141$); en la dimensión 2: Comprende el tiempo histórico ($t=1,045$; $p<0,302$) y tampoco en la dimensión 3: Elabora explicaciones sobre los procesos históricos ($t=0,668$; $p<0,5078$).

Tabla 17

Tabla 17. Comparación entre GE y GC en las Dimensiones (pre-test)

Dimensiones	Grupo experimental (pre-test)		Grupo control (pre-test)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Dimensión 1: Interpreta críticamente diversas fuentes	3,333	1,341	2,750	1,359	1,497	0,141	0,43
Dimensión 2: Comprende el tiempo histórico	2,917	1,349	2,500	1,414	1,045	0,302	0,3
Dimensión 3: Elabora explicaciones sobre los procesos históricos	3,417	1,472	3,083	1,954	0,668	0,508	0,19

Nota: Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 18, se analizó la diferencia de la media de la variable construye interpretaciones históricas entre el post-test del grupo experimental y el post-test del grupo de control; se encontró una diferencia significativa al nivel de $p < 0,01$ ($t = 28,369$, $p < 0,007$). Asimismo, el tamaño del efecto indicó una magnitud grande ($d = 0,82$).

Tabla 18

Tabla 18. Comparación entre GE y GC en la variable (post-test)

Variable: Construye interpretaciones históricas	Grupo experimental (Post-test)		Grupo control (Post-test)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
	11,833	2,531	9,333	3,497	2,837	0,007*	0,82

Nota: (*) Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En la tabla 19 el valor de la U de Mann-Whiney obtenido en la dimensión 1: Interpreta críticamente fuentes diversas, no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Mientras que en la dimensión 2: Comprende en tiempo histórico, se infiere una diferencia estadísticamente significativa al nivel de $p < 0,05$ según los resultados encontrados ($U = 406$; $p < 0,012$).

Tabla 19

Tabla 19. Comparación entre GE y GC en la dimensión 1 y 2 (post-test)

Dimensión		N	Media	U	Sig. (bilateral)
Dimensión 1: Interpreta críticamente fuentes diversas	Grupo experimental (Post-test)	24	3,625	377,5	0,057
	Grupo control (Post-test)	24	3,042		
Dimensión 2: Comprende en tiempo histórico	Grupo experimental (Post-test)	24	3,917	406	0,012*
	Grupo control (Post-test)	24	3,041		

Nota: (*) Significativo al nivel de $p < 0,05$.

En tabla 20, se analizó la diferencia de la media de la dimensión 3: *Elabora explicaciones sobre procesos históricos* entre el post-test del grupo experimental y post-test del grupo control; se encontró una diferencia significativa al nivel de $p < 0,05$ ($t=2,185$; $p=0,034$). Además, el tamaño de efecto indica una magnitud mediana ($d=0,63$).

Tabla 20

Tabla 20. Comparación entre GE y GC en la dimensión 3 (post-test)

Dimensión 3: Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Grupo experimental (Post-test)		Grupo control (Post-test)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
	4,291	1,301	3,25	1,939	2,185	0,034*	0,63

Nota: (*) Significativo al nivel de $p < 0,05$.

4.2. Discusión

El objetivo de la presente tesis fue Comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores. Los resultados

obtenidos permiten afirmar que la implementación de la técnica de la gamificación tiene un impacto positivo en el desarrollo de esta competencia.

Las diferencias entre el grupo experimental y control en el post-test mostraron que la intervención de la gamificación incrementó el nivel de logro en la variable Construye interpretaciones históricas (Tabla 3). Ya que se observó una reducción de estudiantes en el nivel En inicio que pasa del 58,33% al 20,83%; lo que indica una mejora en los niveles de logro de dicha variable, en consecuencia, se ha generado un aumento considerable en el porcentaje de los niveles En proceso y Logro esperado. A diferencia del grupo control que obtuvo una disminución menor en el nivel En inicio pasando del 75% al 66,67%.

La mejora de la competencia, también se evidencia en el trabajo de Villarroel (2021) titulado Programa "Gamificando con fuentes históricas" para el fortalecimiento de la competencia Construye interpretaciones históricas en estudiantes del nivel secundaria. En que se señala que más del 50% de los estudiantes del grupo experimental alcanzaron el nivel En inicio en el pre-test. No obstante, en el post-test hubo un incremento en el porcentaje del nivel Logro esperado (60,7%) y en el Logro destacado (39,3%). Por el contrario, los estudiantes del grupo de control se mantuvieron en inicio.

En los resultados de la prueba t student para muestras relacionadas en el grupo experimental se evidencia una significancia $p < 0,01$ (Tabla 13) al comparar con los resultados del post-test; confirmando la hipótesis general. De igual forma Valverde (2024) en su investigación sobre la eficacia de la gamificación para el desarrollo de la competencia Construye Interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria, obtuvo resultados positivos en el post-test del grupo experimental. En su estudio, se aplicó la prueba paramétrica de t student y se encontró un valor de $p < 0,01$; lo que valida su hipótesis y permite rechazar la hipótesis nula.

De igual manera, a nivel internacional investigaciones similares que relacionan el impacto de la gamificación en los aprendizajes de la historia como la de Ruano et al. (2025) quienes mostraron que la gamificación mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. Por otro lado, Jiménez et al. (2024) señalan que la gamificación tiene un impacto positivo en la motivación de los

estudiantes. Por su parte, Corrales (2022) señala que los resultados obtenidos son favorables gracias al uso de los elementos de juegos.

De acuerdo con la dimensión 2: Comprende el tiempo histórico, los resultados de la prueba de Wilcoxon (tabla 14) en el grupo experimental (pre-test y post-test) señalan un valor de $p < 0,05$, validando la hipótesis específica 2. Asimismo, la mayoría de los estudiantes se ubican en rangos positivos, lo cual indica que el nivel de logro alcanzado en el post-test fue notoriamente más alto que el del pre-test. Por consiguiente, esto demuestra que el uso de la técnica de la gamificación tuvo un impacto significativo.

En este sentido, los resultados coinciden con los de Villarroel (2021) quien obtuvo una diferencia significativa de $p < 0.00$ a favor del grupo experimental. Asimismo, Valverde (2024), evidenció mejoras significativas tras la aplicación de la gamificación, observándose un aumento en el rendimiento del grupo experimental en la dimensión Comprende el tiempo histórico.

Al respecto, Egas et al. (2023) afirman que la gamificación, mediante la competencia amistosa y la dinámica de juego, fomenta tanto la participación como el aprendizaje colaborativo. De manera similar, Pérez y Gértrudix (2021) destacan que la gamificación promueve la interacción social, la motivación y el disfrute durante el proceso de aprendizaje. En contraste, Huerta y Mendoza (2021) señalan que comprender el tiempo histórico implica ordenar los hechos del pasado y reconocer sus interrelaciones dentro de un proceso más amplio. Estos planteamientos se reflejan en los resultados positivos observados en los estudiantes respecto a esta dimensión, evidenciando la efectividad de la gamificación para apoyar la comprensión del tiempo histórico.

Respecto a la dimensión 3: Elabora explicaciones sobre procesos históricos, los resultados del post-test en el grupo experimental evidencian un incremento en el nivel de logro. Se observa una disminución del 20% de estudiantes en el nivel En inicio y un aumento en el nivel En proceso, en Logro esperado y Logro destacado.

Por otro lado, tras la aplicación del Pooled Variance para comparar los resultados del post-test del grupo experimental y control (Tabla 20) se obtuvo un incremento en el nivel de logro de esta dimensión, obteniendo un valor de $p < 0,05$. Asimismo, los resultados de la prueba t student para muestras independientes (Tabla

15) del grupo experimental antes y después de la intervención evidencia una significancia $p < 0,05$. De manera similar, Valverde (2024) en la prueba t student para muestras relacionadas en el grupo experimental tuvo una significancia de $p < 0,001$. Lo cual, demuestra un impacto positivo de la gamificación en el desarrollo de esta dimensión.

En este sentido, Arteaga y Guaña (2023) señalan que la gamificación beneficia el aprendizaje autónomo y mejora la lectura comprensiva y favorece la explicación de procesos históricos. Asimismo, estudios como Zumba et al. (2023) destacan que la gamificación favorece la autonomía y participación. Estos estudios coinciden con los hallazgos de la investigación. Estos planteamientos coinciden con los hallazgos de esta investigación, en los que se evidencia que la gamificación no solo motiva, sino que también fortalece competencias clave en el aprendizaje de la historia. No obstante, Ruiz y Henríquez (2022) sostienen que, para desarrollar el pensamiento histórico, los estudiantes deben aprender a explicar los hechos del pasado con claridad y rigor, lo cual requiere un acompañamiento pedagógico adecuado. Esto afirma la importancia del rol docente como mediador del aprendizaje, incluso en contextos gamificados.

En relación con el nivel alcanzado por el grupo experimental en la dimensión 1: Interpreta críticamente fuentes diversas, los resultados entre el pre-test y post-test mediante la prueba de Wilcoxon no evidenciaron una diferencia significativa, ya que supera al valor $p < 0,05$ (Tabla 14). Por lo cual, no se puede afirmar que la gamificación haya tenido un impacto significativo en esta dimensión.

Este resultado difiere con las investigaciones realizadas por Villarroel (2021), Huaylla (2024) y Valverde (2024), quienes tras la implementación de la gamificación evidencian un incremento significativo del grupo experimental en la dimensión Interpreta críticamente fuentes diversas.

Una posible explicación de este resultado está relacionada con las limitaciones de los tiempos, como el desarrollo del número de sesiones, que producto de las problemáticas sociales y políticas, como los paros de transportistas, provocaron que se realicen las clases bajo modalidad remota. De igual manera, las actividades institucionales (olimpiadas) provocaron recortes de horarios.

Estos eventos, aunque ajenos a la intervención, generaron una reducción en el tiempo de trabajo en el aula, limitando así las oportunidades en el desarrollo de la dimensión 1: Interpreta críticamente fuentes, que por su complejidad conlleva a que se emplee en un tiempo prolongado.

Tal como lo sustenta Dávila (2022), esta capacidad no se desarrolla de manera espontánea ni superficial, sino que requiere una práctica constante bajo el acompañamiento del docente, además de un espacio pedagógico que permita interactuar con diversas fuentes, formular preguntas, comparar versiones y construir explicaciones fundamentadas. En este sentido, las limitaciones de tiempo pudieron afectar el logro significativo de esta dimensión en el grupo experimental.

En la misma línea, Acevedo (2022) destaca que el pensamiento crítico en historia demanda planificación y tiempo suficiente en el aula para que el estudiante pueda analizar las fuentes con profundidad y desarrollar explicaciones razonadas. En este sentido, las limitaciones de tiempo pudieron afectar el logro significativo de esta dimensión en el grupo experimental.

De manera general, los resultados de esta investigación demuestran que es posible mejorar el nivel de logro en la competencia Construye interpretaciones históricas usando la gamificación. Por ello, este estudio aporta una alternativa práctica y accesible para la enseñanza, permitiendo a los docentes adaptar la gamificación a sus realidades.

Sin embargo, es importante señalar que la aplicación de la gamificación no resulta ser un proceso sencillo, integrar conceptos educativos dentro de un contexto de juego y convertirlos en parte de un entorno de aprendizaje implica diversos desafíos que deben considerarse al momento de su implementación (Berrones et al., 2023). Por ejemplo, en el presente estudio se han identificado limitaciones relacionadas con el número de sesiones gamificadas aplicadas.

Ante lo mencionado, se recomienda a los futuros investigadores que abordaran la gamificación para mejorar el nivel de logro en los estudiantes, aumentar el tiempo de intervención de estudio (número de sesiones), así como, aplicar la gamificación en los diferentes grados del nivel secundaria.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En conclusión, la presente investigación comprueba que la aplicación de la gamificación incrementó el nivel de logro de la competencia *Construye interpretaciones históricas*, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores. Esto se evidencia en el progreso obtenido por el grupo experimental en el post-test, en comparación con el grupo de control, quienes no recibieron la intervención de la gamificación; con diferencia significativa de $p < 0.01$, en la prueba t de Student para muestras relacionadas.

No obstante, se determinó que la aplicación de la gamificación no incrementó de manera considerable el nivel de logro de la capacidad *Interpreta críticamente fuentes diversas* en los estudiantes del grupo experimental. Esto se debe a que esta capacidad requiere un desarrollo progresivo y gradual, que demanda no solo un mayor acompañamiento por parte del docente, sino también tiempo suficiente para que el propio estudiante pueda revisar, analizar, comparar y evaluar distintas fuentes. El cual fue limitado debido a los recortes de horario ocasionados por actividades institucionales, así como a la reducción del número de sesiones planificadas para la intervención, producto de los paros de transportistas.

Por otro lado, se determinó que la aplicación de la gamificación incrementó el nivel de logro de la capacidad *Comprende el tiempo histórico* en los estudiantes del grupo experimental. Este avance se debió a que, en la fase de descubrimiento, se emplearon situaciones políticas, sociales y culturales relacionadas con las temáticas de las sesiones, que fueron reforzadas en las fases de andamiaje y final del juego. Además, con la incorporación de los elementos propios de la gamificación, como narrativas, tablas de clasificación, recompensas y desafíos posibilitó que los estudiantes lograran identificar cambios, permanencias y simultaneidades de manera más dinámica y motivadora.

Finalmente, se determinó que la aplicación de la gamificación incrementó el nivel de logro de la capacidad *Elabora explicaciones sobre procesos históricos* en los estudiantes del grupo experimental. Este progreso se debió a que en la fase incorporación, los estudiantes realizaron actividades de análisis, síntesis e identificación de causas y consecuencias en el aspecto social, económico, político y cultural del proceso histórico estudiado con la finalidad de elaborar una explicación

propia en la fase final del juego; el cual definía el avance de los equipos en la tabla de clasificación.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

Se recomienda que los docentes del área de Ciencias Sociales integren progresivamente la gamificación en sus clases, utilizando recursos sencillos como avatares, desafíos, recompensas simbólicas y breves narrativas. Estos elementos contribuyen a fomentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje activo en los estudiantes.

Por otro lado, se sugiere que las instituciones educativas y los directivos apoyen a los docentes mediante la planificación de talleres o espacios de capacitación sobre la gamificación, especialmente en contextos donde el acceso a las TIC es limitado, ya que en estos entornos se vuelve aún más necesario promover la innovación pedagógica. La gamificación, en este sentido, representa una alternativa viable, pues puede implementarse mediante recursos sencillos y actividades creativas que no dependen necesariamente de medios tecnológicos, lo que facilita su aplicación en una amplia variedad de contextos educativos.

En cuanto al nivel de políticas educativas, se propone considerar, de manera gradual y focalizada, la inclusión de orientaciones básicas sobre el uso de técnicas, como la gamificación en los documentos de apoyo pedagógico. Esta incorporación no implica una reforma estructural, sino el reconocimiento de su potencial didáctico, particularmente en áreas como Ciencias Sociales. De este modo, se promueve un uso responsable y contextualizado, sin imponer su aplicación, pero generando espacios para su exploración dentro del aula.

Finalmente, se recomienda profundizar en el análisis del impacto de la gamificación en los aprendizajes de estudiantes del nivel secundario, a través de nuevos estudios en diversos contextos educativos (grados, edades, competencias), lo que permitirá contrastar resultados, identificar similitudes, diferencias y ampliar el conocimiento disponible sobre esta temática.

REFERENCIAS

- Acevedo, G. (2023). *Análisis de la propuesta para el aprendizaje del uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa*. [Tesis de licenciada, Pontificia Universidad Católica Del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22261>
- Acosta, S. (2023). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales: Capítulo 4. *Editorial Idicap Pacífico*, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1(1), 66-78. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arteaga, Y., y Guaña, E. J. (2023). Gamificación para fomentar la participación de estudiantes en la investigación científica. *RECIAMUC*, 7(1), 914-922. <https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1134>
- Beirute, F. (2023). *Las Sutiles Convergencias y Diferencias entre la Gamificación y la Lúdica*. *Sapiencia Revista Científica Y Académica*, 3(1), 62–75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7980
- Bekenova, A., Bekenova, S., Abuova, Z., Diyarova, L. y Aliakhmet, Z. (2023). Analysis of gamification models in education. The joint Int. Workshops on ACeSYRI: Modern Experience for PhD students and Young Researchers. V. ANALYSIS OF EDUCATIONAL DATA USING DATA-MINING TOOLS. In workshops on ACeSYRI 2023 (p. 6). <https://idt.fri.uniza.sk/resources/Proceeding%20of%20ACeSYRI%202023.pdf#page=6>
- Benítez, L. y Peña J. (2024). *Análisis exploratorio del impacto de la gamificación en la mejora de las competencias TIC*. *Revista Ciencia Latina*, 8(2), 15–34. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11354
- Berrones, L., Espinoza, L., Congacha, A., y Moyano, M. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(7), 240-262. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5784>
- Borras, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación): Fundamentos de la gamificación TIC* (Nueva versión 2022) [Recurso educativo digital]. Universidad Rey Juan Carlos. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/06/INTRODUCCION-A-LA-GAMIFICACION.pdf>

- Calatayud, L. (2024). La Educación para la Ciudadanía y los currículos educativos europeos. La apuesta curricular de España, Francia y Alemania. *Aula Abierta*, 53(3), 221–228. <https://doi.org/10.17811/rifie.19976>
- Carbajal, P., Rodríguez, J., Palacios, J., Amelia, G y Cadenillas, V. (2022). Gamificación como técnica de motivación en el nivel superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 484-496. [a10-484-496.pdf \(scielo.org.bo\)](https://doi.org/10.1016/j.horizontes.2022.04.001)
- Chávez, R., Sarango, C., & Sandoval, J. Gallo, J. (2024). Método histórico y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. *Revista Multidisciplinar*, 28, 1–12. Editorial AutanaBooks Engineering & Services. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/792/1435>
- Corrales, M. (2024). Metodologías de gamificación para la enseñanza y la evaluación de las ciencias sociales. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, (56). <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/rad/article/view/11820>
- Dávila, G. (2022). *Desarrollo del juicio crítico en la construcción de interpretaciones históricas y el rendimiento académico en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Víctor E. Vivar” – Lata 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio Institucional UNHEVAL. <https://repositorio.unheval.edu.pe/item/606ca332-e7ab-41c5-9d8f-2f4b7c68641e>
- Egas, V., Vinueza, O., Pazmiño, W., y Alfaro, G. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(12), 875–894. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9254960>
- Flores, G., y Fernández, J. (2021). Gamificación. Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. En Á. Pérez, D. Hortigüela y J. Fernández. (Eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 382-399). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Franco, A. (2023). Importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo Conocimiento: Revista Científico-profesional*, 8(8), 844-852. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152386>

- García, R., López, A, E. y Ramos, N. (2024). La Gamificación como Competencia Disciplinar Crucial para el Profesorado del Siglo XXI. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 7090-7108. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11111
- Gaviria, D. (2021). *Pedagogía de la Gamificación*. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10785/8803>
- Gómez, A. (2021). *Gamificación y los Juegos Serios: Curso Práctico*. RA-MA S.A. Editorial y Publicaciones. https://www.google.com.pe/books/edition/Gamificaci%C3%B3n_y_los_Juegos_Serios/-8y4EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=0
- Guevara, E. y Moreno, J. (2021). El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *Academo: Revista Científica de la Universidad Americana*, 8(1), 88–100. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/360/402>
- Haro, A., Chisag, E., Ruíz, J. y Caicedo J. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *Latam: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9541046>
- Huaylla, L. (2024). *La aplicación de la estrategia gamificación para el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes de Ciencias Sociales de la IES María Auxiliadora de Puno* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/22321/Huaylla_Jilacopa_Lizardo_Aldair.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huerta, R., y Mendoza, M. (2021). El tiempo histórico y el aprendizaje significativo: Propuesta de una línea del tiempo para la comprensión del tiempo histórico. *Revista South Florida Journal of Development*, 2(4), 5414–5436. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/699>
- Ibagón, N. (2021). *Educación histórica para el siglo XXI: Principios epistemológicos y metodológicos*. Editorial Aula de Humanidades. https://www.researchgate.net/publication/352054689_Educacion_historica_para_el_siglo_XXI_Principios_epistemologicos_y_metodologicos

- INEVAL. (2023). Informe Nacional Ser Estudiante Subnivel Básica Superior Año lectivo 2022-2023. <https://www.scribd.com/document/737764416/Resultados-Ser-Estudiante-2022-2023>
- Institución Educativa 7062 Naciones Unidas. (2022). *Proyecto Educativo Institucional de la IE*. [Documento no publicado].
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). Informe nacional de resultados ser estudiante sub básica superior año lectivo 2022-2023. [2022-2023_10.pdf](#)
- Jiménez, P., Ordóñez, P. y Avello, R. (2024). La gamificación en la Educación Secundaria: Estrategia Innovadora para Fomentar la Motivación de Estudiantes. *Emerging Trends in Education*, (6)12, 92-104. <https://doi.org/10.19136/etieana.a6n12.6032>
- Juárez, S., Vásquez, L., Silva, B., & Hernández, N. (2025). Gamificación: Implementación de contenido interactivo para potenciar la motivación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 5(2), 1–21. <https://doi.org/10.55040/sfv7z042>
- Mantuano, N., & Vélez, C. (2021). Habilidades analíticas y la educación imaginativa en la asignatura de historia. *Revista Innova Educación*, 3(4), 162–172. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/388/393>
- Medina, M., Rojas, C., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <http://coralito.umar.mx:8383/jspui/handle/123456789/1539>
- Meleán, R. y Carhuano, I. (2023). Estructuras mentales en la sistematización del conocimiento científico en ciencias sociales. *High Rate Consulting, Corporation*. <https://doi.org/10.38202/estructuras>
- Mendoza, C., Luján, J., Chura, E., & Peralta, C. (2024). Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de la competencia “Construye Interpretaciones Históricas” en Educación Básica. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11041238>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica* [Archivo PDF]. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Resultados ECE 2018 – Historia, Geografía y Economía* [Sitio web]. Sistema de Información de Identificación de Instituciones Educativas. <https://identicole.minedu.gob.pe/colegio/05014110#resultados>
- Objetivos de desarrollo sostenible, Costa Rica. (2025). *Objetivo 4 garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos*. [Objetivo 4 | Objetivos de Desarrollo Sostenible](#).
- Ortiz, F. (2021). Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) como herramienta de innovación educativa. *Revista educarnos*, 43,109-116. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2021/10/educarnos43.pdf#page=6>
- Ostolaza, A. y Tomairo, G. (2024). Herramientas de gamificación en la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huamanga. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo "Benedicto XVI"]. <https://hdl.handle.net/20.500.14520/5739>
- Pérez, E., y Gértrudix, F. (2021). Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020. *Contextos educativos: revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217217/P%c3%a9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pozo, R. (2024). Investigación aplicada en diseño: Etapas de la actividad. *Gráfica*, 12(23), 93-100. <https://doi.org/10.5565/rev/grafica.282>
- Rivas, A. (2024). *Estrategia didáctica para mejorar la competencia Construye interpretaciones históricas por los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/e03522a2-6c2d-46a1-8bc0-f6896ab839ad>
- Rivero et al. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>
- Ruiz, M., y Henríquez, R. (2022). ¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos? Construcción de conexiones causales según entidad histórica y

- función causal. *Perfiles Educativos*, 44(176), 102–119. <https://www.redalyc.org/journal/132/13275463007/13275463007.pdf>
- Ruano, J., Angulo, V., Anzules, J., y Maliza, W. (2025). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico y la motivación de estudiantes de educación básica superior. *Ciencia Digital*, 9 (2), 85-110. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i2.3374>
- Sánchez, K. (2022). La gamificación es una técnica para motivar y potencializar el aprendizaje. *Formación estratégica*, 4(01), 125-140. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/60>
- Torres, A. (2024). Gamificación en educación secundaria latinoamericana: Impacto en eficiencia interna, desafíos y oportunidades de mejora. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 179-206. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.36>
- Tumi, B., Pacherras, M. y Vélez, J. (2025). Medición de la eficacia de estrategias para la formación en interpretación histórica. *Universidad, Ciencia y Tecnología, Número Especial*, 18–29. <https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.873>
- Valverde E. (2024). *Gamificación para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de la I.E.P. La Sagrada Familia de Tarma* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/10900/T010_4_3460987_M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vásquez, J. (2021). Gamificación en educación: una revisión del estado actual de la disciplina [Gamification in education: a review of the current state of the discipline]. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13), 117-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293878>
- Villarroel, R. (2021). *Programa “Gamificando con fuentes históricas” para el fortalecimiento de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes del nivel secundaria* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69479>
- Vizcaíno, P., Maldonado, I., y Cedeño, R. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

- Zumba, P., Castillo, V., Game, N. y Ramírez, L. (2023). La gamificación para el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en educación básica. Universidad Regional Autónoma de los Andes. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(1), 32-44. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564677294003/564677294003.pdf>
- Zúñiga, D., Prado, A., Prado, L., & Prado, M. (2025). Fuentes primarias como recurso para la enseñanza de la Historia y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Estudios Sociales y Formación*, 5(3), Artículo 740. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)740](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)740)

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título de la investigación	Gamificación para incrementar la competencia construye interpretaciones históricas en educación secundaria.		
Autoras	Programa de estudios	Línea de investigación	Asesora
CHUMPITAZ AÑANCA, Ana Patricia CUBAS MATIAS, Katherine Janeth PAREJA GALVEZ, Carmen Rebeca VILLEN A VARA, Luzmila	Ciudadanía y Ciencias Sociales	Innovación y didáctica	María Soledad Ruiz Pumapillo

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Marco metodológico	Técnica e instrumento	Población/muestra
Problema general ¿En qué medida la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores?	Objetivo general Comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones históricas, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.	Hipótesis general La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro de la competencia Construye Interpretaciones Históricas de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.	Variable dependiente Construye interpretaciones históricas	Dimensión 1 Interpreta críticamente fuentes diversas	Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Nivel: Experimental Tipo: Aplicada Diseño: Cuasiexperimental	Técnica: Evaluación Instrumento: Prueba objetiva	Población: 3ro de secundaria Muestra: 3ro "F"
Problema específico1 ¿De qué manera la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro en la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas de	Objetivo específico1 Determinar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas de los estudiantes del 3er	Hipótesis específico1 La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de la capacidad Interpreta críticamente fuentes diversas de los		Dimensión 2 Comprende el tiempo histórico			
				Dimensión 3 Elabora explicaciones sobre procesos históricos			

<p>los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.</p>						
<p>Problema específico2 ¿De qué manera la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro en la capacidad Comprende el tiempo histórico de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>Objetivo específico2 Determinar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la capacidad Comprende el tiempo histórico de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>Hipótesis específico2 La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de la capacidad Comprende el tiempo histórico de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.</p>	<p>Variable independiente Gamificación</p>	<p>Dimensión 1: Discovery (Descubrimiento)</p>	<p>Dimensión 2: Onboarding (Incorporación)</p>			
<p>Problema específico3 ¿De qué manera la aplicación de la gamificación incrementa el nivel de logro en la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores?</p>	<p>Objetivo específico3 Determinar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de una I.E. del distrito San Juan de Miraflores</p>	<p>Hipótesis específico3 La aplicación de la gamificación incrementa el nivel de la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos de los estudiantes del 3er grado de secundaria, de la I.E. Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.</p>		<p>Dimensión 3: Scaffolding (Andamiaje)</p>	<p>Dimensión 4: Endgame (Final del Juego)</p>			

Anexo 2: Matriz del instrumento

Objetivo	Variable	Dimensiones	Indicadores	Cantidad de ítem	Tipo de ítem	Ítem
Comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.	Construye interpretaciones históricas	Interpreta críticamente fuentes históricas	Interpreta diversas fuentes históricas	6	Ítem cerrado	1. A partir del análisis del texto 1 ¿Cuál fué el propósito de la sociedad patriótica creada por San Martín según el autor Pablo Ortemberg?
					Ítem cerrado	2. Coloca verdadero (V) o falso (F) y marca la alternativa correcta: Según el texto 1 y 2 ¿Por qué no era posible la instauración de una democracia republicana en el Perú?
					Ítem cerrado	3. De acuerdo con el texto 2, señala cuál de los enunciados se asemeja a la perspectiva de Bernardo Monteagudo sobre la democracia, según el historiador José Agustín de la Puente Candamo.
					Ítem cerrado	4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre las ideas políticas de San Martín y Monteagudo no corresponden a lo planteado en ambos textos?
					Ítem cerrado	5. ¿Cuál de las fuentes considerarías más confiable para construir interpretaciones históricas si estuvieras investigando sobre la Independencia del Perú?
					Ítem cerrado	6. Una fuente primaria proporciona información original y directa sobre un hecho o proceso histórico, mientras que las fuentes secundarias, son aquellas que se elaboran a partir de las fuentes primarias. ¿Cuál de las fuentes corresponde a una fuente primaria?
	Comprende el tiempo histórico		Ordena cronológicamente de procesos históricos	2	Ítem cerrado	7. Ordena en la línea de tiempo los acontecimientos históricos ocurridos entre 1500 a 1800 en el Perú, del más antiguo al más reciente y elige la alternativa correcta.
				Ítem cerrado	8. Ordena en la línea de tiempo los acontecimientos históricos ocurridos entre 1500 a 1800 en Europa, del más antiguo al más reciente y elige la alternativa correcta.	
			4	Ítem cerrado	9. Los españoles nos han dejado herencias del período de la conquista que aún podemos ver en la actualidad, por ejemplo, el uso	

			Cambios, permanencias y simultaneidades			del caballo. ¿Cuál de las siguientes alternativas es también un ejemplo de la herencia española en el Perú actual?
					Ítem cerrado	10. De las ideas y conceptos que surgieron durante la Ilustración ¿Qué ideas de la Ilustración aún se ven en la sociedad de hoy?
					Ítem cerrado	11. La educación en el Virreinato era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos.
					Ítem cerrado	12. ¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?
		Elabora explicaciones sobre procesos históricos	Jerarquización de causas y consecuencias	3	Ítem cerrado	13. Ordena las causas de mayor a menor relevancia en la transformación económica y social durante la Revolución Industrial. Marca la alternativa correcta:
					Ítem cerrado	14. ¿Qué consecuencia social surgió debido a la migración masiva de campesinos hacia las ciudades?
					Ítem cerrado	15. ¿Qué factor contribuyó al cambio en las condiciones de vida y trabajo del proletariado?
			Reconoce las implicancias en el presente	5	Ítem cerrado	16. ¿Cuál fue el impacto de la Revolución Industrial que aún se refleja en la parte económica en la actualidad?
					Ítem cerrado	17. ¿Cuál fue una consecuencia a largo plazo del Gobierno del Terror para la Revolución Francesa?
		Ítem cerrado	18. ¿Qué lección moderna podemos extraer del Gobierno del Terror sobre los riesgos del poder absoluto?			
Ítem cerrado	19. ¿Cómo influyeron los acontecimientos de la etapa del Terror en la política francesa después de 1794?					
Ítem cerrado	20. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones refleja de manera más precisa el impacto del Gobierno del Terror en la Revolución Francesa y las lecciones que podemos aplicar hoy en día?					

Anexo 3: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros(as) Chumpitaz Añanca, Ana Patricia; Cubas Matias, Katherine Janeth; Pareja Galvez, Carmen Rebeca y Villena Vara, Luzmila somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Estamos realizando la investigación: Gamificación para incrementar la competencia construye interpretaciones históricas en educación secundaria

Que consiste en la aplicación de sesiones gamificadas en el área de Ciencias Sociales, con el objetivo de: Comprobar la eficacia de la aplicación de la gamificación en el incremento del nivel de logro de la competencia Construye interpretaciones históricas, en los estudiantes del 3er grado de educación secundaria en la IE 7062 Naciones Unidas del distrito San Juan de Miraflores.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que nos facilite aplicar la intervención en la I.E, específicamente con los estudiantes de 3er grado de secundaria.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Esta información será codificada, por lo tanto, serán anónimas. Sus datos personales no aparecerán en ningún documento del estudio. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas ahora o en cualquier momento durante su participación en el, comunicándose con nosotros(as) a: N° 938404975 o al correo 2003.anapcha@gmail.com

Agradecemos su participación.

Yo _____ . Acepto participar voluntariamente en esta investigación, estoy informado sobre su propósito y declaro estar de acuerdo con todo lo indicado en las líneas anteriores.

Firma

Lugar y fecha

Anexo 4: Resultados de la prueba diagnóstica 2024

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE TERCERO AÑO CIENCIAS SOCIALES -2024																					
GRADO Y SECCIÓN	TOTAL MATRICULADOS	EVALUADOS TOTALES	% ESTUDIANTES EVALUADOS	Construye interpretaciones históricas.						Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.						Gestiona responsablemente los recursos económicos.					
				INICIO	PROCESO	LOGRADO	% INICIO	% PROCESO	% LOGRADO	INICIO	PROCESO	LOGRADO	% INICIO	% PROCESO	% LOGRADO	INICIO	PROCESO	LOGRADO	% INICIO	% PROCESO	% LOGRADO
3° A	30	28	93%	4	20	4	14%	71%	14%	5	23	0	18%	82%	0%	2	26	0	7%	93%	0%
3° B	30	27	90%	0	26	1	0%	96%	4%	0	26	1	0%	96%	4%	3	23	1	11%	85%	4%
3° C	31	30	97%	2	25	3	7%	83%	10%	9	21	0	30%	70%	0%	2	28	0	7%	93%	0%
3° D	29	26	90%	8	13	5	31%	50%	19%	5	19	2	19%	73%	8%	2	24	0	8%	92%	0%
3° E	33	25	76%	15	8	2	60%	32%	8%	6	18	1	24%	72%	4%	7	17	1	28%	68%	4%
3° F	32	29	91%	9	18	2	31%	62%	7%	12	13	4	41%	45%	14%	9	17	3	31%	59%	10%
TOTAL	185	165	89%	38	110	17	23%	67%	10%	37	120	8	22%	73%	5%	25	135	5	15%	82%	3%

Fuente: Socialización de los resultados de la evaluación diagnóstica 2024 – I.E 7062 Naciones Unidas.

Anexo 6: Asentimiento de los estudiantes

Gamificación para incrementar la competencia construye interpretaciones históricas en educación secundaria

Nosotros(as) Chumpitaz Añanca, Ana Patricia; Cubas Matias, Katherine Janeth; Pareja Galvez, Carmen Rebeca y Villena Vara, Luzmila somos estudiantes de Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Queremos realizar un trabajo sobre la aplicación de la gamificación en la competencia Construye interpretaciones históricas, para el cual te pedimos tu ayuda.

Esta ayuda consistirá en participar en sesiones de aprendizaje gamificadas. Toda la información que nos des será confidencial. Esto quiere decir que será secreta y no la compartiremos con nadie, tus respuestas, solo las conocerá este equipo de trabajo.

Hemos conversado sobre esta investigación con tus tutores y ellos saben que te estamos preguntando a ti también para tu aceptación. Si aceptas participar tus tutores también aceptarán. Pero si no deseas tomar parte en la investigación no tiene por qué hacerlo, aun cuando tus tutores lo hayan aceptado. Tu participación es completamente voluntaria.

Si en el transcurso de esta actividad te surgen dudas nos puedes preguntar y nos tomaremos tiempo para explicártelo con todo detalle.

Yo: _____

Si quiero participar

No quiero participar

Anexo 7: Prueba objetiva

PRUEBA DIAGNÓSTICA - CIENCIAS SOCIALES

Competencia: Construye Interpretaciones Históricas

Nombre:				
Grado:		Sección:		Fecha:



Instrucciones: Estimado estudiante, para contestar esta prueba deberá leer los distintos fragmentos y, posteriormente, contestar las preguntas que se realizan.

Interpreta críticamente fuentes históricas:

Lee atentamente las siguientes lecturas y responde a las preguntas:

Texto 1

San Martín y Monteagudo consideraban que era imposible instaurar una democracia republicana en Perú, debido a la heterogeneidad de sus pueblos y a su falta de educación. Proponían un cambio gradual. Aunque estaban a favor de una monarquía constitucional, trataron de crear las condiciones para que el propio pueblo peruano eligiera el régimen que considerase adecuado. Para este fin, San Martín creó la Sociedad Patriótica. En ese ámbito de discusión, no obstante, tuvieron más éxito los argumentos de los republicanos, como Sánchez Carrión. En efecto, al final del Protectorado, el Congreso Constituyente dio la estocada final a los proyectos monárquicos de San Martín, haciendo regresar a la misión Del Río-Paroissen que había ido a Europa por orden del libertador para llevar un príncipe europeo al Perú. (Pablo Ortemberg, 2006)

Texto 2

Bernardo Monteagudo, ministro de Estado del protectorado de San Martín fue el principal ideólogo del plan monárquico. Según el historiador José Agustín de la Puente Candamo, Monteagudo afirmó que la moral del pueblo, el estado de su civilización, la distribución de la riqueza, así como las relaciones entre las clases que forman la sociedad son elementos importantes para determinar la mejor forma de gobierno. Él pensaba que en una democracia cada ciudadano precisa formación, preparación y el hombre peruano que había vivido tantos años bajo el régimen autoritario del virreinato, no estaba preparado para un uso amplio de sus derechos políticos. San Martín no quería una ruptura brusca. Quería negociar y vio que en Lima había una gran concentración de aristócratas y personas con títulos de nobleza que podían apoyar su propuesta. (El Comercio, 2017)

- 1) A partir del análisis del texto 1 **¿Cuál fué el propósito de la sociedad patriótica creada por San Martín según el autor Pablo Ortemberg?**
 - a. Crear un ejército para defender la independencia del Perú.
 - b. Organizar un gobierno provisional en ausencia de San Martín.
 - c. Permitir que el pueblo peruano eligiera el régimen de gobierno.
 - d. Recaudar fondos para financiar la misión Del Río-Paroissen en Europa.
- 2) **Coloca verdadero (V) o falso (F) y marca la alternativa correcta:** Según el texto 1 y 2 **¿Por qué no era posible la instauración de una democracia republicana en el Perú?**
 - El Perú estuvo durante siglos bajo el dominio colonial de la Corona española ()
 - Los peruanos no tenían experiencia política. ()
 - La heterogeneidad y la falta de educación de su población ()
 - El pueblo peruano deseaba continuar con la monarquía. ()

a. V V F V b. V F F F c. V V V V d. V V V F
- 3) **De acuerdo al texto 2, señala cuál de los enunciados se asemeja a la perspectiva de Bernardo Monteagudo sobre la democracia, según el historiador José Agustín de la Puente Candamo.**
 - a. La implementación efectiva de la democracia en el Perú se veía facilitada por las favorables condiciones sociales y políticas prevalecientes, producto del pasado colonial.
 - b. Creía que la propuesta de San Martín, de negociar con la aristocracia y nobleza limeña, reflejaba un modelo de transición democrática rápida y sin restricciones.
 - c. Consideró que la transición a la democracia en el Perú de la época enfrentaba importantes desafíos y limitaciones, dado el contexto sociopolítico y cultural heredado del régimen colonial.
 - d. Factores como la moral, el nivel de civilización, la distribución de la riqueza y las relaciones sociales no tenían importancia a la hora de determinar la forma de gobierno más apropiada para el Perú.
- 4) **¿Cuál de las siguientes afirmaciones sobre las ideas políticas de San Martín y Monteagudo no corresponden a lo planteado en ambos textos?**
 - a. San Martín y Monteagudo querían implementar una democracia republicana inmediata en el Perú.
 - b. Monteagudo pensaba que el pueblo peruano no estaba preparado para un uso amplio de sus derechos políticos.
 - c. San Martín y Monteagudo estaban a favor de una monarquía constitucional.
 - d. Querían que los cambios se den de manera gradual, considerando las ideas de la aristocracia peruana para la aprobación de sus propuestas.

Observa atentamente las siguientes imágenes y responde las siguientes preguntas:



Acta de Independencia
Documento escrito por Manuel Pérez de Tudela. Esta declaración fue firmada el 15 de julio de 1821 por los notables de la Ciudad de los Reyes, Lima.



Cuento del sueño de San Martín
(Abraham Valdelomar)

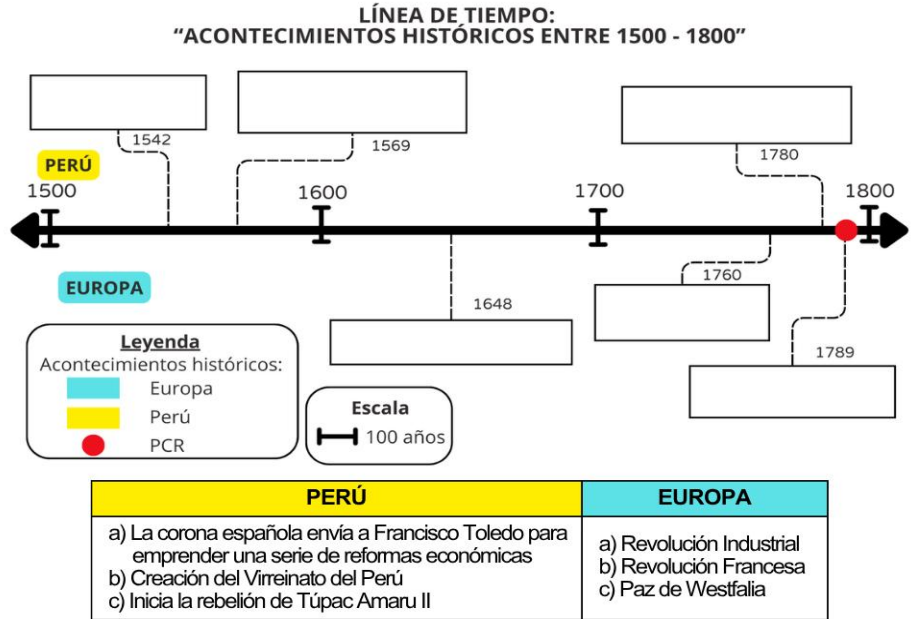


Pintura de la Proclamación de la Independencia del Perú
(Juan Lipiani, 1904)

- 5) ¿Cuál de las fuentes considerarías más confiable para construir interpretaciones históricas si estuvieras investigando sobre la Independencia del Perú?
- Acta de Independencia.
 - Cuento del sueño de San Martín.
 - Pintura de la Proclamación de la Independencia del Perú
 - Acta de independencia y la pintura de la Proclamación de la Independencia del Perú.
- 6) Una fuente primaria proporciona información original y directa sobre un hecho o proceso histórico, mientras que las fuentes secundarias, son aquellas que se elaboran a partir de las fuentes primarias.
¿Cuál de las fuentes corresponde a una fuente primaria?
- Acta de Independencia.
 - Cuento del sueño de San Martín.
 - Pintura de la Proclamación de la Independencia del Perú
 - Acta de independencia y la pintura de la Proclamación de la Independencia del Perú.

Comprende el tiempo histórico:

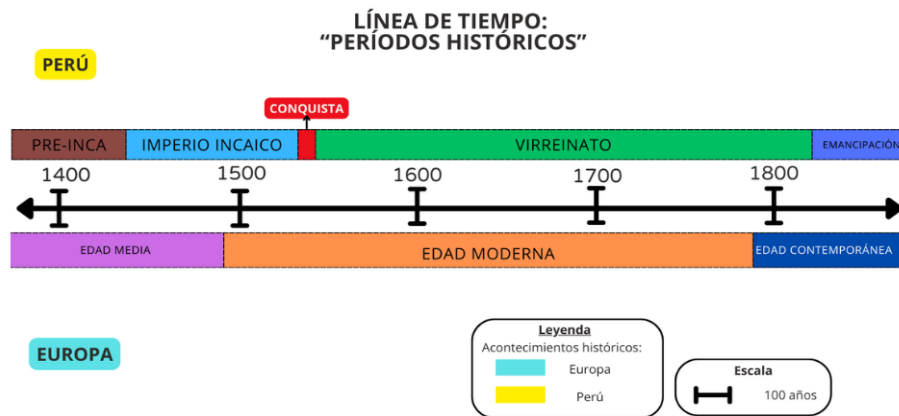
Observa atentamente la línea de tiempo y el cuadro con los acontecimientos históricos de América y Europa. A partir de ello, responde las preguntas 7 y 8:



- 7) Ordena en la línea de tiempo los acontecimientos históricos ocurridos entre 1500 a 1800 en el Perú, del más antiguo al más reciente y elige la alternativa correcta.
1. b a c 2. a c b 3. a b c 4. b a b
- 8) Ordena en la línea de tiempo los acontecimientos históricos ocurridos entre 1500 a 1800 en Europa, del más antiguo al más reciente y elige la alternativa correcta.
1. b c a 2. c a b 3. c b a 4. a c b
- 9) Los españoles nos han dejado herencias del período de la conquista que aún podemos ver en la actualidad, por ejemplo, el uso del caballo.
¿Cuál de las siguientes alternativas es también un ejemplo de la herencia española en el Perú actual?
- El sistema de andenes para el cultivo en las laderas.
 - Los sistemas de acequias a ambos lados de las carreteras.
 - Las ciudades que fueron fundadas en distintas regiones.
 - La instalación de ferrocarriles al final de la conquista.

- 10) De las ideas y conceptos que surgieron durante la Ilustración ¿Qué ideas de la Ilustración aún se ven en la sociedad de hoy?
- La monarquía absolutista como forma de gobierno.
 - El control de la Iglesia sobre la educación y la vida pública.
 - El uso de la superstición y la magia como formas de conocimiento.
 - La separación de poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial).
- 11) La educación en el Virreinato era un privilegio reservado solamente para ciertos sectores, mientras que actualmente es considerada un derecho para todos. **Elige la afirmación que explique otro cambio entre la educación en el Virreinato y la educación actual.**
- En el Virreinato, la educación se impartía únicamente en latín, mientras que hoy en día se utiliza principalmente el idioma local.
 - Durante el Virreinato, la educación se limitaba a la enseñanza de materias religiosas, mientras que actualmente abarca un amplio espectro de disciplinas.
 - En el Virreinato, sólo los hombres tenían acceso a la educación formal, mientras que en la actualidad la educación es igualitaria para hombres y mujeres.
 - Durante el Virreinato, la educación era gratuita y accesible a toda la población, mientras que en la actualidad es un privilegio reservado a ciertos sectores de la sociedad.

La siguiente línea de tiempo presenta información con fechas aproximadas sobre los períodos históricos de Perú y Europa.



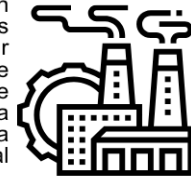
- 12) ¿Cuál de las siguientes alternativas se desprende de esta línea de tiempo?
- El período de la Edad Moderna terminó después de la Época de Emancipación.
 - En el año 1500, se desarrollaba el Imperio incaico y la Edad Media.
 - A partir del año 1800 se dio inicio a la Edad Contemporánea.
 - La conquista se dio dentro del período de la Edad Moderna.

Elabora explicaciones sobre procesos históricos:

Lee atentamente las siguientes lecturas y responde las preguntas:

"Revolución Industrial"

La Revolución Industrial representa un punto de inflexión histórico que transformó radicalmente las estructuras económicas y sociales de las sociedades occidentales a partir del siglo XVIII. Este proceso se caracterizó por la introducción de innovaciones tecnológicas significativas, como la máquina de vapor, que revolucionó los métodos de producción. La mecanización de los procesos industriales no solo aumentó la eficiencia y redujo costos, sino que también dio lugar al surgimiento de las fábricas como centros de producción masiva.



Durante la Revolución Industrial, hubo una migración masiva de campesinos hacia las ciudades, donde encontraban oportunidad de subsistir como trabajadores asalariados en las nuevas fábricas. Como consecuencia de estos cambios, se definió un nuevo tipo de sociedad, caracterizado por la oposición entre la burguesía (clase social dueña de las fábricas y el capital) y el proletariado (clase social que depende del trabajo asalariado para su subsistencia).

Por un lado, el crecimiento de la productividad agrícola en el siglo XVIII llevó a una serie de modificaciones en la organización rural que, a su vez, dejaron a una gran cantidad de campesinos sin tierras para trabajar. Ello derivó en una migración masiva de trabajadores del campo hacia la ciudad.

Por otro lado, desde finales del siglo XVII, la burguesía venía fortaleciendo su influencia política y logró que se introdujeran cambios legales que favorecía especialmente a los banqueros y comerciantes. Esto les permitió consolidar su poder económico y acumular riquezas.

Hubo un cambio radical del modo de vida. Las mejoras en los sistemas de producción y de comercio sentaron las bases de la producción en masa de bienes. Esto generó nuevos hábitos de consumo, pero a su vez deterioró las condiciones de vida y de trabajo del proletariado. Las viviendas de los obreros eran pequeñas y muchas veces albergaban a varias familias. Las jornadas laborales se extendían por más de 12 horas, los salarios eran bajos y casi no tenían tiempo de dispersión. También se desarrolló la organización social. Con la Revolución Industrial, las premisas antiguas que diferenciaban a los grupos sociales se fueron eliminando y las sociedades industriales quedaron divididas básicamente en dos clases: la burguesía y el proletariado.

Asimismo, se crearon nuevos medios de transporte. La tecnología a vapor, inicialmente, y luego el motor de combustión y la electricidad permitieron nuevos métodos de transporte que redujeron significativamente los tiempos de espera por la mercancía y mejoraron la movilidad humana. (Kiss, 2024)

- 13) Ordena las causas de mayor a menor relevancia en la transformación económica y social durante la Revolución Industrial. Marca la alternativa correcta:

- La introducción de innovaciones tecnológicas, como la máquina de vapor.
- El aumento en la productividad agrícola y la consiguiente migración masiva de campesinos hacia las ciudades.
- El fortalecimiento y consolidación del poder económico y político de la burguesía.
- Las nuevas condiciones de vida y trabajo del proletariado en las ciudades industriales.

1. a b c d

2. d c a b

3. c d a b

4. d a b c

- 14) **¿Qué consecuencia social surgió debido a la migración masiva de campesinos hacia las ciudades?**
- Aumento de la población rural
 - Disminución de la oferta laboral en las ciudades
 - Formación de nuevas clases sociales
 - Expansión de la nobleza
- 15) **¿Qué factor contribuyó al cambio en las condiciones de vida y trabajo del proletariado?**
- Mejoras en la educación pública
 - Innovaciones en el transporte urbano
 - Aumento de las horas de trabajo
 - Reducción de impuestos
- 16) **¿Cuál fue el impacto de la Revolución Industrial que aún se refleja en la parte económica en la actualidad?**
- Desigualdad económica persistente entre clases sociales.
 - Urbanización acelerada y problemas de vivienda.
 - Formación de sindicatos y movimientos obreros.
 - Expansión de la educación y la salud pública.

Analiza el contexto del Gobierno del Terror durante la Revolución Francesa para identificar las causas, consecuencias, y su impacto tanto en el pasado como en la actualidad. Luego, responde las siguientes preguntas:

“Revolución Francesa”

Etapa del gobierno del terror

La etapa conocida como el "Gobierno del Terror" se desarrolla entre 1793 y 1794 durante la Revolución Francesa. Este período fue caracterizado por un control radical del poder político y social, encabezado por el Comité de Salvación Pública, con Maximilien de Robespierre como su figura más destacada. Robespierre justificó las medidas extremas del gobierno con la frase: "El terror está a la orden del día," lo que reflejaba la necesidad de eliminar cualquier amenaza interna o externa a la revolución. Durante este período, la guillotina se convirtió en el símbolo del terror, llevando a la ejecución de aproximadamente 6,594 personas, acusadas de traición o de ser enemigos de la revolución.

En esta etapa se estableció un nuevo sistema de gobierno conformado de la siguiente manera:

- Comité de Salud Pública
- Comité de Seguridad General
- Tribunal Revolucionario

En este contexto, se arrestó a varios diputados girondinos bajo la acusación de traición, un claro ejemplo del poder que tenía el gobierno para neutralizar cualquier oposición. Aunque se aprobó una nueva Constitución el 24 de junio de 1793, esta fue suspendida hasta el fin de la guerra, lo que consolidó el poder del Comité de Salvación Pública.

Un evento significativo en esta etapa fue el asesinato de Jean-Paul Marat, un influyente líder revolucionario y editor del diario "El Amigo del Pueblo." Fue asesinado el 13 de julio de 1793 por Carlota Corday, una joven que consideraba a Marat un peligroso extremista.

El 27 de julio de 1794 (9 de Termidor del año II del calendario revolucionario), se produjo una conspiración conocida como la "Reacción Termidoriana," liderada por los girondinos Fouché, Tallien y Barras. Este levantamiento marcó el fin del Gobierno del Terror. La aprobación de la Constitución del año III (1795) condujo a la supresión del sufragio universal y al establecimiento del Directorio, un nuevo sistema de gobierno presidido por Jean-Paul Barras.



- 17) **¿Cuál fue una consecuencia a largo plazo del Gobierno del Terror para la Revolución Francesa?**
- El establecimiento de una monarquía constitucional.
 - El inicio de la Guerra Napoleónica.
 - La creación de una coalición europea contra Francia.
 - El debilitamiento del apoyo popular a la Revolución.
- 18) **¿Qué lección moderna podemos extraer del Gobierno del Terror sobre los riesgos del poder absoluto?**
- El poder absoluto puede llevar a la represión y al abuso de los derechos humanos.
 - El poder absoluto siempre es necesario para mantener la estabilidad.
 - El poder absoluto fomenta la innovación y el progreso social.
 - El poder absoluto elimina las desigualdades sociales.
- 19) **¿Cómo influyeron los acontecimientos de la etapa del Terror en la política francesa después de 1794?**
- Provocaron la restauración inmediata de la monarquía.
 - Iniciaron un período de aislamiento internacional para Francia.
 - Contribuyeron a la transición hacia el Directorio y el ascenso de Napoleón.
 - Facilitó la expansión colonial francesa en Asia.
- 20) **¿Cuál de las siguientes afirmaciones refleja de manera más precisa el impacto del Gobierno del Terror en la Revolución Francesa y las lecciones que podemos aplicar hoy en día?**
- El Gobierno del Terror llevó a una monarquía constitucional y paz en Europa. Las lecciones son que la estabilidad política y la diplomacia son cruciales para la paz, principios aún vigentes hoy.
 - El Gobierno del Terror debilitó el apoyo al gobierno revolucionario, demostrando cómo el abuso de poder puede hacer que la gente pierda confianza en sus líderes, una lección relevante para los debates actuales sobre el poder del Estado.
 - El Gobierno del Terror llevó a la expansión colonial francesa en Asia, enseñándonos que la colonización puede causar inestabilidad y tensiones duraderas, lecciones aún importantes hoy en día.
 - El Gobierno del Terror llevó a nuevas colonias en Asia, mostrando que la expansión colonial puede causar inestabilidad y tensiones duraderas, lecciones que aún son importantes para entender los conflictos actuales.



Anexo 8: Resultados de la prueba piloto (Alfa de Cronbach)

ÍTEMS																					
ESTUDIANTES	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	SUMA
E1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	7
E2	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	12
E3	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	13
E4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	17
E5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	16
E6	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	10
E7	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	18
E8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
VARIANZA	0,188	0,234	0,250	0,234	0,234	0,109	0,109	0,234	0,109	0,109	0,000	0,188	0,234	0,234	0,000	0,109	0,250	0,234	0,234	0,234	
SUMA DE VARIANZAS	3,531																				
VARIANZA DE LA SUMA DE LOS ÍTEMS	15,500																				

Coefficiente confiabilidad de cuestionario	0,8128
Numero de ítems del instrumento	20
Sumatoria de la varianza de ítems	3,531
Varianza total del instrumento	15,500