

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



GAMIFICACIÓN PARA MEJORAR LA ELABORACIÓN DE  
EXPLICACIONES SOBRE PROCESOS HISTÓRICOS EN  
SECUNDARIA

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

ACOSTA HENOSTROZA, Diana Angelica

CASTRO VALENCIA, Liz Andrea

ÑAHUI CHAVARRIA, Carlos Enrique

ASESOR (A):

LIC. FERNÁNDEZ CALDERÓN, Fiorela

Lima, diciembre del 2021

## Resumen

La educación remota a consecuencia de la COVID-19 en el 2020, produjo que los estudiantes no desarrollen adecuadamente la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos del área de Ciencias Sociales. La gamificación fue una estrategia de enseñanza que permitió incorporar una serie de mecánicas y juegos con el propósito de incidir en el proceso de aprendizaje y/o estimular comportamientos dentro de un espacio determinado. El objetivo de la presente investigación fue mejorar la capacidad mediante la aplicación de la estrategia Gamificación. El diseño de esta investigación respondió a una investigación cualitativa del tipo investigación acción y la población de estudio constó de 26 estudiantes del segundo grado de secundaria de Monterrico Institución Educativa Aplicación. Para reconocer el impacto del modelo pedagógico y la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, se utilizó una matriz de diario de campo, matriz de grupo focal y una lista de cotejo de participación, con los datos obtenidos se llevó a cabo el proceso de triangulación. Los resultados de la investigación demuestran que los estudiantes elaboran explicaciones sobre procesos históricos a través de la estrategia Gamificación.

*Palabras clave: Gamificación, educación remota, procesos históricos, educación secundaria.*

## **Abstract**

Remote education as a result of COVID-19 in 2020, resulted in students not adequately developing the ability to elaborate explanations about historical processes in the area of Social Sciences. Gamification was a teaching strategy that allowed the incorporation of a series of mechanics and games with the purpose of influencing the learning process and / or stimulating behaviors within a given space. The objective of this research was to improve capacity through the application of the Gamification strategy. The design of this research responded to a qualitative investigation of the action research type and the study population consisted of 26 students from the second grade of secondary school of Monterrico Educational Institution Application. To recognize the impact of the pedagogical model and the improvement of learning in students, a field diary matrix, focus group matrix and a participation checklist were used, with the data obtained the triangulation process was carried out. The results of the investigation show that the students elaborate explanations about historical processes through the Gamification strategy

*Keywords: Gamification, remote education, historical processes, secondary education.*

## **Agradecimiento**

*Expresamos nuestro agradecimiento, en primer lugar, a Dios, quien nos encaminó en todo el trayecto de esta gran vocación docente. A la vez agradecer a nuestros padres quienes en todo momento nos brindaron su apoyo y alentaron en este largo camino. Además, brindar nuestra gratitud a la asesora Fiorela Fernández Calderón por el acompañamiento constante durante el trabajo de investigación. Por último, a nuestra alma mater EESPP Monterrico por brindar elementos que fueron necesarios en nuestra formación como profesionales de la educación.*

## **Dedicatorias**

### **Diana Acosta**

En esta oportunidad deseo agradecer y dedicar este trabajo a mi familia: mi madre Dionisia, mi padre Víctor, mis hermanas mayores Pamela y Teresa y sobrina Lebiran, por el apoyo constante en este largo proceso. Por otro lado, es importante mencionar a Brenda Mancisidor y Juan Osorio, por su amistad incondicional.

### **Liz Castro**

A mis padres, Ana Melva y Jaime Castro por su apoyo incondicional en este proceso de cumplir una meta más y por ser en mí un modelo de esfuerzo, paciencia y valentía.

### **Carlos Ñahui**

Agradezco a mis padres y hermana por su cariño y apoyo incondicional durante todo el proceso. Asimismo, aprovecho en agradecer el mejor regalo que mi familia me ha podido ofrecer, los estudios.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN .....   | 1  |
| Planteamiento y justificación del problema de investigación-acción.....    | 1  |
| Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción .....              | 6  |
| Aportes a la práctica educativa .....                                      | 6  |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....  | 8  |
| 1.1 Gamificación.....  | 8  |
| Fundamentación histórica .....   | 8  |
| El juego antes de la gamificación .....                                    | 9  |
| Concepto.....  | 16 |
| Categorías de la gamificación .....  | 20 |
| Gamificación en la educación.....  | 21 |
| Pasos para aplicar gamificación en la educación .....                      | 23 |
| 1.2 Construye interpretaciones históricas .....                            | 24 |
| Elabora explicaciones sobre procesos históricos.....                       | 27 |
| CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....                                       | 30 |
| 2.1 Método de la investigación-acción .....                                | 30 |
| 2.2. Contexto de la investigación- acción.....                             | 35 |
| 2.3. Plan de acción.....   | 36 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información..... | 40 |
| CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....            | 46 |
| 3.1 Diagnóstico.....   | 46 |
| 3.2 Desarrollo del plan de acción.....                                     | 47 |
| 3.3 Logros y dificultades encontrados.....                                 | 52 |

### LECCIONES APRENDIDAS

### REFERENCIAS

### ANEXOS

MATRIZ DE COHERENCIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN.

PLAN DE ACCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS DEL GRUPO FOCAL N°1.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS DEL DIARIO DE CAMPO N°2.

FORMATO DE LISTA DE COTEJO DE PARTICIPACIÓN

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS.

ÁRBOL DE PROBLEMAS.

ÁRBOL DE OBJETIVOS.

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN.

## INTRODUCCIÓN

### **Planteamiento y justificación del problema de investigación-acción**

La coyuntura vigente de pandemia, es un escenario sin precedentes en la historia contemporánea, ya que, ha generado cambios en los diferentes aspectos de la vida de las personas, siendo uno de ellos, la educación, la tradicional forma de educar en la presencialidad, se ha visto modificada por una educación a distancia donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se han visto transferidos a nuevos escenarios virtuales.

Como punto contrario, este giro repentino del paradigma educativo, como atestiguan muchos agentes de la comunidad educativa, no permite abordar de manera adecuada las competencias y capacidades de las asignaturas de la educación básica regular, destacando más al área de Ciencias Sociales.

Es por ello que, para fines del siguiente trabajo, se optó por realizar una investigación de innovación educativa, ya que va orientada a la aplicación y validación de modelos pedagógicos o recursos didácticos; todo ello con el objetivo de mejorar los aprendizajes en la realidad educativa para transformarla.

Para esta investigación se tomó en cuenta como grupo de estudio a los estudiantes del segundo grado de secundaria de Monterrico I.E. Aplicación, quienes desarrollaron sus clases de manera sincrónica por medio de la plataforma Google Meet y Google Classroom.

Según la información recopilada por medio de la aplicación de dos entrevistas realizadas, la primera en el 2020 y la segunda en el mes de abril del presente año, a los docentes del área Ciencias Sociales en Monterrico Institución Educativa

Aplicación, los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones sobre proceso históricos.

Los estudiantes copian información de internet en la elaboración de sus tareas sin haber analizado los procesos históricos. En este sentido, les costaba identificar causas y consecuencias según los ámbitos económico, social político y cultural de un proceso histórico, asimismo presentan dificultad para emplear un vocabulario que alude a términos históricos.

Por consiguiente, el estudiante no reconoce la importancia ni las motivaciones de los personajes que forman parte de un proceso histórico, asimismo, las repercusiones de este en la actualidad. Los estudiantes no emplean conceptos históricos apropiados en sus respuestas siendo estas simples y sin fundamento, dejando en evidencia su poca lectura crítica de las fuentes históricas.

Tomando en cuenta lo anterior, se optó por investigar la influencia que tiene la aplicación de la estrategia gamificación, la cual es una de las nuevas maneras de enseñanza por medio de juegos, en la mejora de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos de la competencia construye interpretaciones históricas.

A continuación, se describen algunos antecedentes a nivel internacional y nacional en las cuales apostaron por la implementación de gamificación para mejorar la enseñanza en los aprendizajes.

En el ámbito internacional, Merino (2019), con su trabajo de licenciatura *“La gamificación para el aprendizaje del bloque 2: Los seres humanos en el espacio de la asignatura de estudios sociales de octavo año de EGB”*, Chimborazo - Ecuador, da a conocer que el propósito principal de su proyecto, fue utilizar a la gamificación

como un método capaz de desarrollar los aprendizajes de los estudiantes en la asignatura de las Ciencias Sociales o Estudios sociales.

Esta investigación guarda relación con el presente estudio a abordar, debido a que, nos presenta la importancia de la gamificación como un método eficaz para que la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales vaya más allá de un conocimiento vacío, es decir, que, mediante la aplicación de esta metodología activa, los estudiantes puedan aprender de una forma didáctica y amena los diferentes procesos y/o sucesos históricos.

Por otra parte, las diferencias que tiene esta investigación con la propuesta a ejecutar son, en primer lugar, la muestra que estuvo constituida por 42 estudiantes, a diferencia de la presente investigación, la muestra fue de 26 estudiantes del 2º grado.

En esa misma línea, el método de indagación fue de tipo cuantitativo no experimental, diferenciándose con la presente investigación, en la cual fue de tipo cualitativo en el diseño de investigación acción.

Otra experiencia en el ámbito internacional, se puede mencionar al trabajo de investigación de Morales titulado “Gamificando la clase de Historia: una propuesta didáctica para los alumnos de 3º de la ESO” en el año 2019.

Entre las semejanzas con la presente investigación se puede mencionar que se logra emplear la gamificación en la enseñanza del área de Historia, asimismo, se utilizó las mismas mecánicas para desarrollar la experiencia en el área.

Las diferencias encontradas con la presente investigación se logran evidenciar, los instrumentos aplicados (rúbrica y cuestionario) para recopilar información con respecto al impacto de la gamificación para abordar el área de

Historia, a comparación con la presente investigación los instrumentos utilizados (matrices de análisis de grupo focal, de diarios de campos y lista de cotejo de participación).

De igual manera, el tiempo de aplicación de la experiencia en la investigación de Morales fue de una larga duración de cuatro meses de planteamiento de la gamificación. En contraste, con la presente investigación su tiempo de duración fue más corta (cuatro semanas) puesto que se prioriza el abordaje de todas las competencias no únicamente la competencia de historia.

En el ámbito nacional, se toma como antecedente al trabajo de investigación titulado: “La importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza” de las licenciadas Iquise y Rivera (2020), el cual tiene el objetivo de analizar la importancia de la gamificación como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre las semejanzas, se puede mencionar que es de estudio de tipo cualitativo, se implementó la gamificación a través de herramientas digitales y se logró tener un impacto en el ámbito educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las diferencias identificadas en la investigación descrita anteriormente, se logra contrastar que el instrumento únicamente utilizado fue una ficha de análisis, sin embargo, en la presente investigación se utilizó una matriz de análisis de diario de campo, grupo focal y lista de cotejo de participación que permiten tener mayor información de lo aplicado.

Asimismo, el objetivo de la investigación de Iquise y Rivera pretende mejorar la motivación de los estudiantes, a comparación de la presente investigación, se

buscó mejorar el desarrollo de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.

Por último, en el ámbito nacional se toma en cuenta como antecedente el trabajo de investigación para obtener el título de maestría: “La gamificación como estrategia del método de aprendizaje basado en proyectos para favorecer la Gestión de proyectos como logro de aprendizaje del curso de Dirección de proyectos de la comunidad SEDIPRO de una universidad pública en Lima en el año 2019” del autor Luis Mejia (2020).

Esta investigación tiene el propósito de explicar de qué manera favorece la gamificación como estrategia del método ABProy y la Gestión del proyecto de aprendizajes en una universidad pública. Se relaciona con esta investigación, puesto que su diseño es investigación acción de enfoque cualitativo y entre los instrumentos aplicados se utilizó el grupo focal para recoger datos de los estudiantes.

Entre las diferencias se puede señalar que la población beneficiaria son estudiantes de una universidad pública y no estudiantes de secundaria de la Básica Regular como se tomó en cuenta para esta investigación. Además, los instrumentos que utilizaron son la guía de observación y una bitácora personal son distintos a los utilizados en esta investigación como la matriz de diarios de campo y matriz de grupo focal.

Por consiguiente, se presentará en el primer capítulo el marco teórico, el desarrollo de las variables de la investigación (gamificación y la capacidad); en el segundo capítulo, el marco metodológico, es decir, el diseño de la investigación; y en el tercer capítulo, el análisis de los datos y sus resultados.

## **Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción**

Por otro lado, la principal motivación que llevó a realizar la presente investigación es la necesidad de mejorar la capacidad de Elaborar explicaciones sobre procesos históricos por medio de la gamificación. Asimismo, existen muy pocas experiencias a nivel nacional en cuanto al tratamiento de dicha capacidad por medio del uso de la presente estrategia.

Además de ello, las características del contexto, la variedad de herramientas digitales que abundan por toda la red y las experiencias realizadas con anterioridad por docentes en el rubro de innovación educativa, incentivo a organizar y estructurar una investigación centrada en desarrollar las capacidades pertenecientes a la competencia de historia.

Por otra parte, la aplicación de la estrategia de gamificación permite fortalecer cualidades profesionales en el uso de las TICS de forma integral, que ayudan al profesorado en el buen manejo e implementación de los nuevos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **Aportes a la práctica educativa**

La importancia de una investigación radica en la participación e interacción de los estudiantes con los medios virtuales gamificados, propiciando espacios de motivación y aprendizaje durante los encuentros sincrónicos. De igual manera, mejora la atención y ayuda a desarrollar habilidades cognitivas con la atención, comprensión y generar respuestas de manera inmediata en el alumnado.

Se ha visto pertinente el desarrollo del presente trabajo, debido a que, el propio contexto demanda fomentar estrategias innovadoras que podamos aplicar en las aulas a través de espacios virtuales, con la finalidad de establecer procesos de aprendizaje pertinentes en los educandos.

En el ámbito de la educación y frente al contexto de la pandemia de la COVID 19 se ha optado por desarrollar entornos virtuales de aprendizaje, ello dio paso al uso de las nuevas tecnologías para desarrollar los aprendizajes. Es así, que el uso de la gamificación en los entornos virtuales de la enseñanza es significativo porque es una nueva forma interactiva de enseñar en la actualidad.

Por tanto, se propone responder a la siguiente interrogante:

***¿La aplicación de la estrategia pedagógica gamificación mejora la capacidad Elabora explicaciones sobre procesos históricos del área de Ciencias Sociales en los estudiantes de segundo grado de secundaria de Monterrico I.E. Aplicación?***

### **Objetivos de investigación**

#### **Objetivo general:**

- Mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos del área de Ciencias Sociales mediante la aplicación de la estrategia pedagógica gamificación en estudiantes de 2do grado de secundaria de Monterrico I.E. Aplicación.

#### **Objetivos específicos**

- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la definición de un objetivo claro.

- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el planteamiento de retos específicos.
- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de normas para el desarrollo de la experiencia.
- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la creación de un sistema de recompensas.
- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proposición de una competición motivante.
- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de niveles de dificultad.
- Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proporción de una retroalimentación tras corregir errores.

## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **1.1 Gamificación**

#### **Fundamentación histórica**

En definitiva, durante el desarrollo de este capítulo, el más extenso, se va a emprender un viaje que comprende desde estudios historiográficos, antropológicos y pedagógicos de los juegos, y su conexión con la enseñanza y educación, hasta llegar al estudio del concepto de gamificación.

Este aspecto de la investigación está dividido en cuatro partes esenciales. En la primera se estudiará desde el punto de vista histórico y etnográfico la teoría

de los juegos; la segunda abordará la concepción de gamificación desde una perspectiva amplia y vinculada con la pedagogía en términos generales, luego para finalizar se atenderá la gamificación en la educación y Ciencias Sociales, con el objetivo de profundizar en estos campos.

### **El juego antes de la gamificación**

El empleo de los juegos para la educación y la enseñanza no es algo reciente, existen numerosos estudios que evidencian las ventajas que se muestran cuando se juega en el contexto de las aulas. En los siguientes párrafos se hará una revisión de determinados estudios en los que se utiliza el juego como herramienta fundamental para el crecimiento de los niños, niñas y adolescentes desde un enfoque antropológico e histórico.

Desde una perspectiva antropológica, el juego ha servido en todas las sociedades para educar y enseñar a los más jóvenes a comprender y desarrollar de manera dinámica los roles que deberán adoptar dentro de sus grupos sociales. Este campo de estudio dentro de la Antropología es un tema recurrente, esto supone un punto de aproximación, una base teórica para abordar su impacto en determinadas propuestas didácticas (Navarrete, 2017, p. 6).

El punto de partida de esta revisión pone hincapié, según Navarrete, en las sociedades cazadoras recolectoras, como se ha dicho, suponen un punto de partida muy interesante para entender el desarrollo de los juegos en relación al aprendizaje. Cuando se trabaja con sociedades que no poseen un amplio desarrollo socioeconómico y tecnológico, como son las sociedades de cazadores-

recolectores, uno de los modos de aprendizaje de los niños de estos grupos es a través de los juegos, sobre todo de dinámicas lúdicas de imitación (2017, p.7).

Por lo anterior mencionado, se ha observado según Navarrete:

Cómo en las sociedades de cazadores-recolectores existen algunos juegos específicos que intervienen en la creación de valores que se suponen fundamentales para la supervivencia de dichos grupos.

Los juegos de lucha, son algunos de los más llamativos al respecto. Se suelen dar en franjas de edad que van desde los seis hasta los doce años y con ellos se fomentan algunos valores como la competitividad y la cooperación que, a pesar de ser contradictorios son, sin embargo, indispensables para el funcionamiento de estas sociedades (2017, p.7).

Por otra parte, centrándonos en un grado historiográfico, algunos de los principales autores de la antigüedad que escribieron sobre los juegos como una forma de enseñanza fueron los destacados filósofos, de la Grecia Helenística, Platón y Aristóteles. Se puede resaltar el discurso del primero, ya que, hablaba de los juegos como una manera esencial para que los niños desde pequeños fueran instruidos en actividades que más adelante debían realizar.

De acuerdo con Navarrete, el juego se consideraba, por tanto, un elemento práctico de la enseñanza, se debía jugar a lo que se iba a trabajar. En palabras de Platón, “lo esencial de la educación consiste en la formación regular que por medio del juego ha de llevar el alma del niño a amar lo más posible aquello en lo que sea necesario, una vez sea hombre” (2017, p.8).

Continuando con el repaso, desde un punto de vista cronológico, la siguiente parada es la educación en la Antigua Roma. La cual principalmente tuvo como base

a la educación helénica, en otras palabras, esto quiere decir que en la antigua civilización romana el modelo educativo era, en su mayoría, griego, en él se cimentaba la organización primordial del aprendizaje. Los primeros años de la educación helena se recibían desde el hogar y con el acompañamiento de las madres, siendo esta una de las funciones centrales de las mujeres en la Antigüedad.

La educación en Roma no fue algo estático, sino que se fue modificando a lo largo de su historia y de los cambios que se producían dentro de los límites del imperio. Sin embargo, en líneas generales, podemos hablar de tres pilares básicos en la educación romana: el intelectual, el moral y el laboral (Novillo, 2016).

Su plan educativo, tiene muchos puntos en común con el nuestro, por ejemplo, comenzaba en octubre y se daba por concluido en junio, se impartían 6 horas de clase, con un breve espacio para comer y descansar. La educación originalmente se entendía como un proceso de formación necesario para el futuro ciudadano romano.

Esta educación romana ha producido que se hayan encontrado algunos escritos donde curiosamente hacen referencia a educadores innovadores que buscaban hacer sus clases amenas y didácticas para sus alumnos. Como expresa Novillo, Quintiliano fue uno de los autores que dejó constancia de ciertas prácticas innovadoras incluidas en las escuelas romanas y que hablan del juego como herramienta pedagógica. Empleaban, por ejemplo, letras de marfil para leer y escribir o utilizaban trabalenguas como forma de mejorar la pronunciación (2016, p.13).

Siguiendo con esta línea argumental, es importante destacar que en los distintos imperios de la antigüedad se han ido utilizando los juegos a fin de educar

a los más jóvenes con el propósito de orientarlos a realizar alguna actividad correspondiente a su vida de adulto.

A continuación, siguiendo nuestro recorrido histórico acerca de la enseñanza, los juegos y la educación. Nos encontramos con un periodo con una distinguida y sobresaliente naturaleza lúdica como lo fue la Edad Media. De acuerdo con Alfonso (2016), durante este periodo parecía existir una cierta tolerancia hacia los juegos infantiles y juveniles, ya que tenían una labor didáctica, más allá de la ociosa. Se inculcaban con los juegos hábitos, costumbres y disciplinas, así como los papeles propios de cada sexo y condición social (p.52).

A manera de ejemplo se puede resaltar los torneos que se podían tomar como actividades de aprendizaje y a la vez lúdicas; en estos aspectos se preparaban a los caballeros y demostraban sus habilidades y destrezas.

Ahora pasamos a hablar de la Edad Moderna o el siglo de la modernidad, un periodo primordial en el desarrollo teórico de la niñez. De esta época según Morera (2015), tenemos que destacar que es el momento en el que, por primera vez, se habla de la infancia como construcción histórica, superando la idea medieval de que las familias tenían hijos porque eran usados como fuerza de trabajo, dentro de los estamentos más humildes y como forma de perpetuación familiar en los estamentos privilegiados (p.10).

Había iniciado un nuevo siglo en el cual se estaban desarrollando grandes cambios y corrientes de pensamientos en el viejo continente, basados o centrando su mirada en el hombre como centro del mundo.

La Edad Moderna un episodio histórico acompañado de grandes revoluciones científicas, la creación del Humanismo y la Ilustración, motivó a los

individuos a descubrir y crear diversos campos de estudio, los que se fueron expandiendo, brindando acceso a la mayoría de personas al apreciado conocimiento y razón.

Como plantea Navarrete, el estudio, por tanto, se hizo cada vez más indispensable dentro de la sociedad haciendo que se extendiera a cada vez más sectores de la población. Si la educación formal en la Edad Media había estado destinada en su mayoría para clérigos y nobles, en este momento las clases medias, formadas por burgueses, mercaderes, jóvenes aldeanos y segundones de las familias hidalgas también recibían una formación intelectual (2016, p. 10).

Y como se mencionó en el párrafo anterior, la educación se fue regularizando, acercándose más al concepto actual de educación formal. La cual es directamente heredera de los planteamientos de la Ilustración y su largo desarrollo durante todo el siglo XIX.

Una de las cosas a destacar más representativas de esta época es que gracias a la creación del concepto de infancia (en términos difíciles) anteriormente mencionado, empleando las palabras de Navarrete (2016), en este periodo empezamos a encontrar cada vez más cultura material asociada a los juegos. Juguetes con los que se pretendía instruir a los más pequeños en los roles que debían tener de cara al futuro.

Además, mientras que las niñas eran instruidas a través de muñecas, donde sus funciones eran el cuidado y la administración del hogar, los niños de las familias ricas tenían en su haber trajes militares, falsas espadas, arcos o pequeños barcos, se entendía que sus funciones estarían dedicadas a un ámbito fuera del espacio doméstico, como pudiera ser el bélico (p.11).

Finalmente, llegamos a la época contemporánea, un momento crucial para las investigaciones del juego como objeto de estudio. Es necesario comprender que en esta etapa es donde van a nacer las diferentes corrientes pedagógicas muy estrechamente vinculadas al juego y el aprendizaje.

Existen numerosos autores que han desarrollado la importancia del juego en la educación, sin embargo, se ha optado por profundizar en dos estudiosos que han centrado sus teorías e indagaciones en el juego y la pedagogía.

Friedrich Froebel, un destacado pedagogo alemán, quien asentó las bases de la pedagogía moderna, realizó dos proyectos que fueron fundamentales en el desarrollo de sus teorías. Fue el creador del KinderGarten, es decir, de las escuelas infantiles y del desarrollo educativo de esta etapa (Soëtard, 2013).

Por otra parte, creó la conocida Teoría del juego, ya que, este autor planteaba que el jugar, el juego, constituye el más alto grado de desenvolvimiento del niño durante esta época; porque el juego es manifestación espontánea de lo interno, inmediatamente provocada por una necesidad del interior mismo.

El juego es el más puro y espiritual producto de esta fase de crecimiento humano (Vargas, 2019, p. 12). De igual forma Froebel también argumentó que, por eso engendra alegría, libertad, contento y paz, armonía con el mundo (el juego). Del juego mandan las fuentes de todo lo bueno.

El niño que juega tranquilamente, con espontánea actividad, resistiendo a la fatiga, llegará a ser de seguro un hombre también activo, resistente, capaz de sacrificarse por su propio bien y por el de los demás. (Vargas, 2019, p. 12)

Como podemos ver, el autor creía firmemente en la idea de que, con los juegos, los niños toman conciencia del mundo que les rodea, mediante actividades que les permita adueñarse de los objetos de una manera independiente.

Otro de los pedagogos a destacar es a Lev Vygotsky (1896-1934), quien está considerado como uno de los grandes pedagogos soviéticos junto con su discípulo Elkoín, ambos desarrollaron diversas teorías pedagógicas en las que el juego resultaba fundamental para el desarrollo de los niños (Pérez, 2012, p.10).

De acuerdo con Pérez, para Vygotsky el juego era fundamental en el desarrollo simbólico de los niños, puesto que éste era el origen de la acción. El juego supone el aprendizaje a través de la creación de situaciones imaginarias en las que los niños tienen que ser conscientes de sus actos y definirse dentro de los mismos. Así pues, estas actividades acercan a un aprendizaje complejo necesario para el alumnado. Asimismo, introdujo los juegos en las clases que impartía y supuso un punto de partida importante para el resto de pedagogos y maestros soviéticos (2012, p. 13).

En este sentido, se puede mencionar que, para el autor ruso, el juego fue un elemento totalmente necesario para que los niños y niñas puedan ir desarrollando procesos de aprendizaje, debido a que, los infantes al estar en determinadas situaciones de simulación, podían tomar conciencia de su propia realidad y accionar.

A manera de conclusión, con todo lo anterior descrito, se buscó dar una breve aproximación a los antecedentes de la gamificación a lo largo de la historia, ya que, antes de concebirse con ese nombre en particular, se conoció en las distintas etapas históricas como juego.

Asimismo, como bien se mencionó en párrafos anteriores, el empleo de los juegos en la historia ha sido un componente enteramente relevante en un principio porque la mayoría de sociedades y personajes lo consideró como una herramienta útil para que sus futuras generaciones pudieran aprender de una manera amena y sobre todo diferente.

### **Concepto**

En el siguiente apartado se precisa acerca de la gamificación como concepto de alcance muy amplio, es decir, se abordará una revisión teórica sobre cómo se ha concebido su definición dentro de la pedagogía en la actualidad.

Cabe señalar que la gamificación es también utilizada en la práctica empresarial, busca primordialmente motivar al cliente, usuario y empleador creando experiencias que desafíen e involucren de tal forma que logre transformar las actividades diarias o rutinarias en vivencias mucho más lúdicas.

Las mecánicas que se emplean en dicho ámbito en la implementación de la gamificación, se enfocan más al marketing de algún producto a promocionar, es decir permite mejorar la experiencia del usuario a través de aplicaciones vistosas y atractivas.

Ahora bien, esta estrategia no solo ha causado gran revolución en el ámbito empresarial sino también ha sido de mucha utilidad implementarla en el ámbito educativo para mejorar alguna habilidad y/o competencia.

Lo principal que se debe mencionar es que actualmente, la gamificación está alcanzando cada vez más notabilidad en la aplicación de la enseñanza, considerada

como una estrategia (Oliva, 2016; Isaac, Rivera, y Delgado, 2017) que busca objetivos específicos en el aprendizaje, como cooperación y participación de los estudiantes.

De lo anterior mencionado, es necesario comprender de dónde se origina el término "gamificación", en que circunstancia aparece, por qué hoy en día cada vez más tiene presencia en distintos trabajos y disciplinas, siendo la Pedagogía una de las más sobresalientes. La primera vez que se empleó el uso del término gamificación, de acuerdo con Burke (2014), lo realizó Nick Pelling en el 2002.

Hay que comprender que la gamificación surge en una coyuntura de total evolución de los juegos digitales.

De acuerdo con el párrafo anterior y según como menciona Araújo (2016), se debe aclarar, por otro lado, que en la actualidad el concepto se ha ido desarrollando de manera constante y poco a poco ha pasado de ser un término asociado a la informática, al mundo de los juegos digitales y al diseño de los mismos, para utilizarse de una manera mucho más amplia y que tiene un significado más transversal.

Por lo mencionado en el párrafo anterior el concepto de gamificación desde su origen tecnológico, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y adaptándose a diferentes campos.

Burke (2014), propone que en una primera parte la gamificación es "El uso de la mecánica del juego y el diseño de experiencias para involucrar y motivar digitalmente a las personas a lograr sus objetivos" (p.6). Esta definición se involucra más con la concepción general de gamificación en la actualidad, sin embargo, aún se sostiene en términos tecnológicos y digitales.

Para Rivero (2017), la gamificación se entiende como “la introducción de mecánicas y dinámicas de juego en el aula y en cualquier entorno, en principio, ajeno al juego” (p.5). Ya en este punto se puede ver que la definición es más precisa en un sentido pedagógico.

Como se precisa en la premisa anterior, el concepto que en un primer momento fue tecnológico, pasó a ser reemplazado paulatinamente por uno enfocado en los juegos aplicados en los salones de clase. Es tomada como una nueva forma de enseñanza en el ámbito educativo.

Otros autores comentan que la gamificación es la utilización de los recursos lúdicos, con el cual principalmente, “se busca conseguir mediante el juego una mayor motivación, participación y esfuerzo de los miembros para participar en innovadoras y creativas actividades de aprendizaje” (Jaume, Lera, Vives, Moya y Guerrero, 2016, p. 36).

Adicionalmente a ello, en palabras de Zambrano y Marcillo (2021), definen a la gamificación como una estrategia de enseñanza que utiliza mecánicas y elementos para elaborar un contexto de juegos, con el propósito de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia que favorezca la estimulación y la implicación dentro del proceso de aprendizaje. (p. 975).

Para Aranda y Caldera, el empleo de estrategias como la gamificación permite motivar y generar el desarrollo de habilidades que influyen en el aprendizaje de los estudiantes: “El uso de estrategias de gamificación como herramientas de aprendizaje con un enfoque prometedor permitirá el desarrollo de destrezas para reforzar no sólo conocimientos, sino también propiciar el fomento de habilidades socioemocionales.

Concretamente, la gamificación tiene el poder de motivar; ya que utiliza una amplia serie de mecanismos de juego para incentivar a los estudiantes a participar y sobre todo construir su aprendizaje no solo académico sino también personal” (2018, p.43).

Por ende, la gamificación está establecida como una estrategia implementada por el docente que permite al estudiante aprender en ambientes lúdicos con determinados objetivos en el aprendizaje, asimismo, la aplicación de este recurso contribuye de una manera excepcional a aumentar la atención y concentración de los educandos.

En muchas de las investigaciones de los últimos años, se ha podido constatar que la gamificación sirve principalmente para hacer las clases más divertidas y amenas, además de que ayuda a simplificar actividades que para muchos estudiantes pueden resultar un tanto difíciles de asimilar, ya que, el maestro con los elementos de esta estrategia, puede promover la perseverancia, compañerismo y sobre todo el aprendizaje.

Una actividad o sesión gamificada bien elaborada, que tome en cuenta los objetivos y/o propósitos de lo que se quiere lograr, asegura que los estudiantes puedan consolidar sus aprendizajes, debido a que, este proceso estimula ciertos factores. Es decir, gracias al desarrollo de retos y misiones se genera una dependencia positiva en ellos, además de una sana competencia, ya que el obtener premios y recompensas, genera en estos, la sensación de que algo está cambiando.

Viéndose esto reflejado en sus puntuaciones lo que permite que el estudiante vea su progreso y poco a poco pueda ir mejorando. A manera de concluir este apartado, se puede afirmar que la gamificación siendo una de las nuevas

herramientas educativas, aporta de una forma positiva en los estudiantes porque a través de sus elementos hacen que estos se reconozcan como actores principales de su progreso.

Siendo la motivación un factor relevante en el proceso, además del papel del docente, quien, gracias al proceso de retroalimentación, puede alentar al educando a continuar y promover en ellos la mejora constante de sus aprendizajes.

### **Categorías de la gamificación**

Un punto muy importante es tener claro cuáles son los elementos que conforman la gamificación para diseñar las experiencias acordes al objetivo que se desea alcanzar. Según Kevin Werbach y Dan Hunter (2012) se dividen en tres categorías: las mecánicas, dinámicas y componentes.

- **Mecánicas**

Las mecánicas se encuentran relacionadas con el comportamiento que adoptan los estudiantes, ya que, estas representan a las reglas o incentivos obtenidos de la gamificación, lo que genera emociones en los participantes.

Uno de los elementos dentro de las mecánicas son las recompensas, las cuales son obtenidas por los participantes al completar cada reto (desafío), “se contemplan en medallas, trofeos, estrellas, bonificaciones que otorga al jugador un reconocimiento” (Guevara, 2018, p. 24).

- **Dinámicas**

Las dinámicas están centradas en un sistema de gamificación, las cuales permiten que la estrategia funcione adecuadamente. Todo ello guarda relación con

el objetivo esperado en los estudiantes, tal como afirma Guevara, “los docentes están encargados en diseñar ambientes gamificados por ello recurren a las dinámicas de juegos para lograr experiencias de aprendizajes” (2018, p. 23).

- Componentes

Según González, “los mecanismos que se empleen deben lograr que el progreso del participante sea visible, se podrían considerar como las normas del juego” (Álvarez, 2019, p. 18). Los logros y desafíos se refieren a las tareas, pasos, fases, que los jugadores tendrán que realizar para lograr llegar al objetivo principal (misión)

En los componentes se incluye a las herramientas y recursos que se utilizarán dentro de las actividades de la gamificación, estas pueden ser creadas o implementadas de algún programa virtual. Los mecanismos de la gamificación son más abstractos, ello se evidencia en las interacciones dentro del ambiente de gamificación.

En ellas se encuentran los niveles que representan las jerarquías y el progreso en cuanto a los contenidos. Asimismo, permite despertar la motivación y superación por parte de los estudiantes para alcanzar los niveles propuestos.

Finalmente, los puntos sirven para incentivar a los participantes a seguir mejorando sus habilidades, según Guevara, “existen cinco tipos de sistemas de puntos” (2018, p. 25).

## **Gamificación en la educación**

En un estudio realizado por el Instituto Superior de Tecnológico Bolivariano de Tecnología en la ciudad de Guayaquil en Ecuador, demostró que el uso de la gamificación influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Este impacto se refleja a partir del aumento de la participación, los resultados, los logros alcanzados de cada estudiante, la motivación y desarrollo de actitudes durante el proceso del logro de los aprendizajes.

Todo ello, se concluyó a través del análisis de distintos artículos entre los años 2016 a 2019 de universidades y escuelas de diferentes países sobre la gamificación.

Por otro lado, el colegio Futura Schools ubicado en la ciudad de Lima en Perú, a causa de la pandemia tomó la decisión de implementar la Gamificación en su enseñanza virtual. En esta misma línea, resalta que gracias a esta implementación las clases se volvieron más prácticas y amenas contribuyendo al desarrollo de habilidades como la autonomía y adaptabilidad en el estudiante, según lo mencionado por el Gerente General de esa Institución Educativa, Gustavo Zapata.

En cuanto a la gamificación en educación, “el diseño está directamente relacionado con la elección de los elementos del juego es necesario, en primer lugar, aplicar los criterios pedagógicos y, en segundo lugar, analizar la funcionalidad y usabilidad de los recursos a utilizar” (Rodríguez y Foncubierta, 2014, p. 3).

Las estrategias de gamificación están consideradas para despertar la curiosidad en los estudiantes, “capaces de crear experiencias lúdicas- dinámicas para optimizar los resultados de aprendizaje” (Villalustre, 2015, p. 17).

En definitiva, la gamificación, es una buena estrategia que ayuda a motivar, incentivar la participación y despertar la curiosidad de los estudiantes, asimismo, la orientación que se le debe dar a dicha implementación es necesario establecer un objetivo específico, es decir, evaluar qué criterios pedagógicos, habilidades y aprendizajes se desea mejorar en el alumnado.

### **Pasos para aplicar gamificación en la educación**

Gamificar implica una serie de pasos o fases en la cual motive la interacción y participación activa de los participantes. Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron los pasos propuestos por el docente e ingeniero Gesvin Romero que junto a la editorial española Grupo Planeta (S.A.U, aulaPlaneta, 2015), se encargan de difundir e impulsar proyectos innovadores educativos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, se presentan brevemente los pasos de la gamificación.

**Definir un objetivo claro:** Se determina un objetivo el cual será la meta lograr durante el encuentro. Es importante identificar las destrezas que se quieren conseguir en los estudiantes.

**Plantear retos específicos:** Se fija retos significativos para los estudiantes, los cuales deberán despertar el interés en poder participar durante el proceso de la implementación de la estrategia. Cabe señalar que el reto debe ser claro para los participantes.

**Establecer normas para el desarrollo de la experiencia:** Las reglas ayudarán a motivar y mantener un orden dentro de la competición entre estudiantes.

Asimismo, sirven para reforzar el objetivo a lograr cabe señalar que estas reglas deberán ser revisadas por los estudiantes y absolver dudas para mayor comprensión.

**Crear un sistema de recompensas:** Las recompensas son parte fundamental las experiencias gamificadas, se puede premiar por el progreso, comportamiento y participación de los implicados.

**Proponer una competición motivante:** Beneficia a la cooperación entre los participantes para lograr los objetivos establecidos, las competencias. Propiciar una competencia saludable para lograr superar los retos o misiones propuestos.

**Establecer niveles de dificultad:** Se sugiere establecer actividades que se adapten paulatinamente a los progresos de los participantes, incrementar los niveles de dificultad gradualmente significa experimentar que los estudiantes no pierdan de vista el objetivo.

**Proporcionar una retroalimentación tras corregir:** Conforme se va avanzando mediante los retos y/o misiones la retroalimentación o feedback conseguirá reconocer y superar los errores, aspectos a mejorar y los triunfos de los participantes.

## 1.2 Construye interpretaciones históricas

De acuerdo con el Programa Curricular de Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales una de las competencias que se trabaja con los estudiantes es la de “Construye interpretaciones históricas”. El cual tiene como objetivo que:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, participa en la construcción colectiva del futuro de la nación peruana y de la humanidad. (Ministerio de Educación, 2016, p.45)

Como bien recalcan Joan Pagés Blanch y Antoni Santisteban en su libro *Historia y Memoria* (2018), el estudio de la historia debe ser utilizado en la educación principalmente para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica ciudadana, además de habilidades cognitivas que doten a los y a las estudiantes de argumentos y de valores para el análisis de cualquier hecho, proceso o problema del pasado local, regional o global pero también de hechos, procesos y problemas del presente y del futuro. (p.13)

Como vimos en los párrafos anteriores la historia juega un papel totalmente relevante en el proceso educativo, ya que, más que un área interpretada por muchas personas como memorística, es una materia que en palabras de Joaquim Prats y Juan Santacana (2011), no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción.

Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. (p.18)

En otras palabras, es importante que la historia sea enseñada como un conjunto de saberes, que no sólo incorpore lo que ya sabemos gracias a los historiadores, sino que además nos muestre cómo podemos construir el conocimiento, cuáles son sus procesos y preguntas que debemos proponer para llegar a tener una representación explicativa del pasado a partir del estudio y observación de los acontecimientos del presente.

Por otra parte, a partir del enfoque por competencias, se debe comenzar por conceptualizar lo que es una capacidad. En este sentido para desarrollar una competencia se necesita el trabajo de distintas capacidades. Según el DCN (2019) menciona que las capacidades “son potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollarse a lo largo de toda su vida, dando lugar a la determinación de los logros educativos. Ellas se cimientan en la interrelación de procesos cognitivos, socioafectivos y motores”.

Es decir, por ejemplo, cuando iniciamos con el aprendizaje de una materia, se activan una serie de diversos procesos cognitivos u operaciones mentales que internamente posibilitan la manifestación de una capacidad.

Entonces como señala el Currículo Nacional de Educación Básica Regular, para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas, se necesita trabajar la capacidad de elabora explicaciones sobre procesos históricos, porque en ella el estudiante identifica las causas y consecuencias de los hechos históricos ocurridos en el pasado y cómo ello repercute el presente, asimismo, reconoce que todo este proceso tiene una influencia en la construcción de su futuro.

A continuación, se desarrolla con mayor detalle que implica el trabajo de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos con la ayuda de

información recopilada por autores, documentos oficiales del Ministerio de Educación, los cuales organizan el trabajo educativo en nuestro país, e información en general relacionada a la capacidad.

### **Elabora explicaciones sobre procesos históricos**

De acuerdo con el Programa Curricular de Educación Secundaria, el área de Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes puedan comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio donde se desarrolla la vida en sociedad.

Además, busca que reconozcan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente para poder asumir la mejora de la sociedad donde se desarrollan (2016, p.44).

Cabe resaltar que esta área tiene como componentes a la Historia, Geografía y Economía. Cada uno de ellos responden a una competencia en específico; la historia corresponde a la competencia Construye interpretaciones históricas; la geografía responde a la competencia Gestiona el responsablemente el espacio y el ambiente y finalmente la economía responde a la competencia de Gestiona responsablemente los recursos económicos.

En ese caso dentro de la competencia Construye interpretaciones históricas se encuentra la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos, según el Ministerio de Educación, menciona que “el estudiante, a partir de un problema

histórico, elabora explicaciones con argumentos basados en evidencias. En estas emplea adecuadamente procesos históricos” (2015, p. 8).

De acuerdo con MINEDU “la capacidad busca que el estudiante tenga la habilidad de poder argumentar los diversos procesos históricos basados en evidencias, relacionándolos con los contextos de los protagonistas y sus cosmovisiones regidas en la época donde vivieron”. (2016, p. 45).

Asimismo, busca que estos jerarquicen las causas de los procesos históricos, estableciendo diferentes resultados de los sucesos pasados y sus intervenciones en la actualidad.

En relación a lo anterior, Joaquín Prats (2001) comenta que esta capacidad se centra en desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, ya que, la Historia depende en gran medida de la investigación rigurosa y sistemática.

El conocimiento histórico es una disciplina para la formación de ideas sobre los hechos humanos, lo que permite la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas mucho más estrictas y racionales. El proceso que lleva a ello es un excelente ejercicio intelectual (p.15).

En concordancia con el autor, una capacidad es importante para las personas principalmente porque, ayuda a potenciar el pensamiento y desarrollar los procesos mentales, a tal punto que contribuye a tener una mejor comprensión de determinados hechos históricos.

Por otro lado, para fines de la presente investigación se tomó la decisión de utilizar 5 subcategorías que representan de forma muy clara y detallada el abordaje

de la capacidad a trabajar. En ese sentido, según las rutas de aprendizaje (2015) podemos mencionar que los estudiantes deben:

Identificar múltiples causas y consecuencias, explicar que todas las personas son actores de la historia, reconocer la relevancia histórica de un determinado hecho, comprender la perspectiva de los protagonistas y emplear un vocabulario histórico. (p.16)

Bajo la premisa anterior, entonces es importante considerar que para entender de una manera clara la capacidad, es necesario desarrollar dichas subcategorías con la finalidad de que los estudiantes logren tener un desenvolvimiento óptimo en cuanto a elaborar explicaciones acerca de un proceso histórico concreto.

Cabe resaltar que las rutas de aprendizaje fueron creadas en base a un documento titulado, la formación de competencias para el pensamiento histórico, desarrollado por Antoni Santisteban, quien es profesor y doctor en didáctica de las Ciencias Sociales. Sus investigaciones están enfocadas en la educación para la ciudadanía y la enseñanza crítica de las ciencias sociales.

Volviendo a lo descrito líneas arriba, gracias a las subcategorías que explican mejor la capacidad, los estudiantes, por ejemplo, sostendrán cuales fueron las causas y consecuencias de la desaparición del Tahuantinsuyo, además de comprender la perspectiva de los protagonistas en la lucha por el poder entre los hermanos Huáscar y Atahualpa. Asimismo, explicarán que todas las personas son actores de la historia, desde las máximas autoridades del imperio inca hasta las personas del pueblo.

Llegando a reconocer la importancia de ese acontecimiento histórico en la historia del Perú. Haciendo un empleo adecuado de un vocabulario histórico, identificando cambios, permanencias y paralelismos. Todo ello, con el fin de mejorar su desempeño y proceso de aprendizaje.

Finalmente, el desarrollo de la competencia y las capacidades en el área de Ciencias Sociales deben estar orientadas en palabras de Prats, a brindar una enseñanza de la historia capaz de formar “ciudadanos en la sociedad del conocimiento que se caractericen por ser personas informadas, vitalmente activas y conscientes de su identidad; tanto individual como colectiva.

Es decir, personas que tengan conciencia de sus derechos y de sus deberes, tanto si se trata de derechos políticos como en su condición de consumidor”. (p.50)

Como vimos a partir de lo anterior, la historia contribuye a la formación de una ciudadanía de calidad, donde los estudiantes una vez acabados la escuela puedan desempeñarse en la sociedad como individuos capaces de comportarse solidariamente con sus conciudadanos, fomentar el respeto hacia los demás y con el ambiente evitando todo tipo de discriminación, así como reconocer su derecho a estar informado y finalmente a expresarse libremente.

## **CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO**

### **2.1 Método de la investigación-acción**

El presente trabajo de investigación se orienta a la innovación educativa de enfoque cualitativo en la línea de investigación acción.

La innovación educativa es un procedimiento enfocado en la mejora significativa de un proceso, producto o servicio que responde a un problema, una necesidad o una oportunidad del sector educativo: el docente investigador actúa en la realidad educativa.

De acuerdo con Gonzales (2013), refiere que, el enfoque cualitativo aborda lo real en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con la que se intenta comprender e interpretar todas las acciones humanas, las vivencias, las experiencias, el sentir, con el fin de crear formas de ser en el mundo de la vida (p. 91).

En esa misma línea, Balcazár, Gonzales, Lopez, Gurrolla & Moysén (2013) mencionan que la investigación cualitativa es una de las más usadas y la que se ha desarrollado más es en el ámbito educativo al igual que en la antropología y la psicología. Esto se debe a que en estos ámbitos es muy necesaria la información que posean los objetos de investigación, para poder entender y conocer lo que piensan, perciben y sienten acerca de un tema en específico. (Iquise y Rivera, 2020, p.8)

Según el manual de investigación de EESPPM (2020) la investigación acción:

Consiste en realizar la exploración en un campo específico, después reflexionar, y luego elaborar un plan para una acción cambiada; otro modo de empezar consiste en recoger datos sobre aquello que sucede, reflexionar, y luego preparar planes de acción: los problemas y la comprensión y las prácticas se desarrollan y desenvuelven a través del proceso de la investigación-acción; la espiral introspectiva es acompañada por procesos de crítica (p. 41).

Así mismo de acuerdo con Creswell, la investigación acción se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico (2014, p.577).

A partir de la premisa anterior, el mismo autor hace una clasificación básica de dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. Es por ello que, para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación, se utilizará el de tipo práctico, que según Creswell se encarga de estudiar prácticas locales del grupo o comunidad. Involucra indagación individual o en equipo. Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes. Implementa un plan de acción para resolver el problema introducir la mejor o generar el cambio. El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad (p. 577).

El diseño de investigación es de tipo investigación-acción, en el ámbito educativo se denomina investigación-acción al proceso por el cual el docente debe reflexionar acerca de su práctica pedagógica con la finalidad de realizar cambios y mejorarla.

Según Susman “Estos ciclos de la investigación-acción están compuestos por las siguientes etapas: diagnóstico, planificación de acción, realización de la acción, evaluación y aprendizaje específico” (2017, p. 42)

El diagnóstico es el cual da inicio al ciclo de investigación, ello se refiere a identificar un problema o situación que requiere ser atendida. Luego se da paso a la planificación del plan de acción donde se diseña una serie de actividades acordes con el fin de dar solución a la problemática identificada.

Después en la realización de la acción significa el desarrollo y la aplicación del plan de acción elaborado en el segundo paso. Asimismo, se sugiere que el investigador sea parte de la aplicación del plan de acción para tener información directa y lo ayude a desarrollar el siguiente paso. En la evaluación se especifica si las acciones desarrolladas tuvieron los efectos deseados y los conceptos teóricos utilizados en la planeación tienen sustento.

Si los cambios fueron exitosos, el evaluador debe preguntarse seriamente el papel de la acción en dichos resultados, considerando todas las otras acciones realizadas por la organización. Por el contrario, si los resultados no tuvieron éxito, pueden plantearse nuevas acciones o bien ajustar las suposiciones teóricas que sirvieron de base para las acciones propuestas. Es decir, un resultado negativo puede implicar que las acciones no son las adecuadas para el problema, que no fueron implementadas correctamente, o bien que el problema organizacional es en realidad otro (Cruz, 2012, p. 4)

Por último, se da el paso del aprendizaje específico donde se explica cada aprendizaje que en cada fase se va teniendo. Cabe resaltar que esta fase se ve reflejada a lo largo de todas las fases de la investigación acción.

El diagnóstico genera conocimientos potencialmente útiles para otros investigadores sobre la naturaleza de los problemas, necesidades y áreas de oportunidad de mejora de las organizaciones involucradas. Durante la planeación se generan hipótesis de trabajo en la forma de “si hago x entonces espero que cambie y, para ayudar a resolver z”. En la ejecución de la acción, las actividades propias del desarrollo e implementación de las soluciones propuestas implican por sí mismas una generación de conocimientos aplicados. (Cruz, 2012, p.5)

Cabe resaltar que, durante la evaluación, el éxito o fracaso de las suposiciones teóricas sobre las cuales se propusieron las acciones realizadas representa un conocimiento útil a la comunidad científica o a practicantes de las disciplinas involucradas para lidiar con situaciones similares.

Finalmente, la investigación-acción educativa según Latorre, tiene el objetivo fundamental de mejorar y transformar la práctica pedagógica del docente, así como procurar una mejor comprensión de dicha práctica y las condiciones en las que se da (2016, p.17).

En el ámbito educativo, la investigación-acción representa un instrumento de aprendizaje primordial con el cual el docente por medio del ejercicio reflexivo y crítico puede confrontar su desenvolvimiento entre la teoría y la práctica.

Como expresa Restrepo, “La investigación-acción es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (2017, p. 142).

Para la presente investigación se optará por el diseño Investigación- Acción de tipo práctico, el cual estudia prácticas del grupo centrándose en los aprendizajes de los integrantes. En este tipo los investigadores obtienen protagonismo y controlan el desarrollo de la investigación, siendo el objetivo principal incentivar transformaciones en las prácticas educativas y generar conciencia de los integrantes del grupo a investigar.

La relación que se establece entre el investigador y el grupo humano, suele ser cooperativo. “La investigación- acción se caracteriza por ser práctica, los

resultados obtenidos de la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que orientan a mejorar las prácticas en todo el proceso investigativo” (Hannover y otros, 2017, p. 42).

## **2.2. Contexto de la investigación- acción.**

La población de estudio seleccionada forma parte del centro educativo Monterrico Institución Educativa Aplicación EESPP Monterrico, el cual se encuentra ubicado en el Jr. Morro Solar 954, Cercado de Lima 15039, perteneciente al distrito de Santiago de Surco. Por otro lado, según una encuesta realizada a inicios de año a través de formularios de Google a los padres de Familia, evidenció que la mayoría de estudiantes de dicho centro se encuentran en un buen nivel socioeconómico.

Por lo anterior mencionado, a partir de las preguntas y gráficos se encontró que todos los estudiantes cuentan con acceso a diferentes recursos tecnológicos (laptop, celular, PC o Tablet). Además, gracias a su óptima conexión a internet, un gran porcentaje de educandos pueden participar en el desarrollo de las clases sincrónicas en el colegio.

De acuerdo al diagnóstico recogido de la entrevista realizada a los docentes que ocuparon el 2do grado y el área de Ciencias Sociales en el 2020 y la docente del área de Ciencias Sociales del presente año, se detectó que se debe reforzar en los estudiantes las habilidades de argumentación y síntesis. Además, la elaboración de argumentos, el reconocimiento y relevancia de los procesos históricos. Todo ello con el objetivo de lograr la mejora de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.

Según Latorre, “el profesorado asume el papel de investigador y ello implica que esté atento a las contingencias del contexto, que se cuestione las situaciones y/o problemáticas que se pueden suscitar” (Hannover y otros, 2017, p. 30). Desde la investigación acción se pretende realizar una investigación detallada en el contexto, mediante el cual se observarán los fenómenos sociales y por la cual mediante las descripciones o interpretaciones se logrará un recojo y comprobación de la información.

En ese sentido, el contexto investigado se dio en espacios virtuales de aprendizaje, con el fin de implementar la técnica de la gamificación mediante aplicativos a los subgrupos de un grado predeterminado de la institución educativa. Para ello, según Latorre, “en el contexto del aula, la interpretación supone que el docente de credibilidad a sus hipótesis, asumir los resultados conceptualizados y poder llevar a la práctica una enseñanza” (Hannover y otros, 2017, p. 24).

### **2.3. Plan de acción.**

A continuación, se presenta la organización de esta investigación en una matriz de acción, en el cual se desarrolla cada campo de acción con su respectiva hipótesis mediante el uso de recursos para el desarrollo de las actividades en las sesiones de aprendizaje (ver Anexo N°2).

En el primer campo de acción, se define un objetivo claro teniendo en cuenta los procesos históricos y/o aspectos correspondientes a la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. La revisión teórica sostiene que señalar el objetivo previo a la actividad gamificada tiene mucha influencia e impacto en los

participantes o estudiantes. Por ello, en la construcción de este se detalla con un lenguaje claro y preciso aquello que se buscaba lograr con dicho objetivo.

Como hipótesis se considera que ante la definición de un objetivo claro se logra mejorar la capacidad de elabora explicaciones sobre procesos históricos. Para comprobar lo mencionado anteriormente se planeó formular un propósito y en función a esta crear una narrativa que sea pertinente al tema a desarrollar.

Por ello, se consideró al Diseño Curricular Nacional de EBR para elaborar las sesiones de aprendizajes cada una de ellas con un objetivo y/o propósito en específico, asimismo, se realizó una página web en la plataforma Wix para la presentación de las actividades gamificadas, acompañado de la aplicación Classcraft los cuales fueron realizados en encuentros sincrónicos mediante Google Meet y Google Classroom los cuales son herramientas que se emplea en el centro educativo aplicado.

En el segundo campo de acción, se considera el plantear diferentes retos específicos en los cuales, para el desarrollo de cada uno de estos, se toma en cuenta el mejorar los procesos históricos pertenecientes a la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. Asimismo, en correspondencia con la teoría la realización de retos en cada una de las sesiones de clase, contribuye a generar interés y aprendizajes en los estudiantes.

En cuanto a la hipótesis de acción, se toma en cuenta que el planteamiento de retos específicos aporta en mejorar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. Por otro lado, como actividades para la puesta en práctica de este punto se propuso el crear y/o diseñar retos que vayan exclusivamente acordes a los aspectos establecidos en el campo temático de un tema en particular.

En cuanto a los recursos utilizados, se optó por utilizar diversos materiales virtuales tales como: noticias, líneas de tiempo, la aplicación web Classcraft, Podcast, Padlet, WordWall, entre otras páginas gamificadas.

Como tercer campo de acción refiere al establecimiento de normas en el juego para mejorar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. De acuerdo con la teoría, esto promueve la motivación y el orden en la competición de los participantes para el desarrollo satisfactorio de la actividad gamificada.

De lo anterior, se desprende como hipótesis de acción el establecimiento de normas del juego mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. Por otro lado, para su formulación se tomó en cuenta las normas de convivencia establecidas por la institución educativa y poder así regular los comportamientos positivos y negativos durante los encuentros sincrónicos. Todo ello, se compartió al estudiante a través del uso de recursos como la página web Wix y la herramienta Classcraft.

En el cuarto campo de acción indica la creación de un sistema de recompensas (reconocimientos) para mejorar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. En base a la información revisada por los autores, señala que estas recompensas premian el progreso de los participantes. En este caso, estas estuvieron orientadas a las temáticas abordadas con el fin de resaltar su importancia e incentivar la participación en los estudiantes durante los encuentros sincrónicos.

Como hipótesis de acción señala la creación de un sistema de recompensas mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. En su elaboración se contó con material llamativo tomando en cuenta las características

de los estudiantes, por ejemplo, se realizó el uso de rompecabezas, frases digitales e imágenes con ayuda de herramientas virtuales.

En el quinto campo de acción, se estima el proponer una competición motivante, ya que, con la formulación de las misiones y diseño de retos, se debe apostar en que éstos motiven la participación de los estudiantes, además de generar en ellos las ganas de seguir aprendiendo y conociendo más acerca de un determinado proceso histórico.

Bajo la premisa anterior, en complemento con la información recabada, el generar una competencia sana entre todos los estudiantes contribuye a mejorar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. De ese mismo modo, como hipótesis de acción se expresa que la proposición de una competición motivante ayuda a desarrollar la capacidad.

En esa misma línea para verificar lo descrito se decidió formular misiones y retos en la aplicación virtual Classcraft, que sean totalmente desafiantes y además que fomenten en los estudiantes un sano debate y apoyo entre ellos con el fin de aprender y conocer la importancia de los procesos históricos.

En el sexto campo de acción, se establecen los niveles de dificultad el cual permite generar interés y motivación en superar cada reto implementado. Cada uno de estos niveles abordaba aspectos de un proceso histórico, mediante juegos y uso de plataformas diversas. Como hipótesis se plantea que el establecimiento de niveles de dificultad creciente mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.

Para lograr comprobar dicha hipótesis se propuso gradualmente la elaboración de misiones y retos desafiantes para cada temática que se direcciona

atender procesos históricos. Las herramientas utilizadas fueron páginas como el Classcraft y la página Wix.

En el séptimo campo de acción, se considera el proporcionar una retroalimentación tras corregir errores, ya que así se puede dar un mayor alcance a los estudiantes de cuáles son sus fortalezas y aspectos de mejora en cuanto a su desempeño, todo ello con el fin de que puedan mejorar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. En contraste con la teoría este punto es muy necesario de realizar en una actividad gamificada.

Por otra parte, en cuanto a la hipótesis de acción, se aprecia que el proporcionar una retroalimentación tras corregir errores contribuye a mejorar la capacidad elabora explicación sobre procesos históricos. Para corroborar todo esto se planteó realizar un diálogo entre todos los estudiantes y la maestra al finalizar la sesión con el fin de que los chicos puedan identificar sus aspectos a fortalecer.

Por ello, se tomó en cuenta emplear la aplicación de videoconferencias Google Meet, además de la plataforma de correo Gmail, con el fin de comunicar a los estudiantes cuáles han sido sus avances y a partir de estas, brindarles indicaciones para su mejora continua.

#### **2.4. Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información.**

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos, sirven o se utilizan para verificar las hipótesis, además de dar respuesta a las interrogantes planteadas. Empleando las palabras de Arias, como primer punto señala que “la técnica de

investigación es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (2012, p. 67).

La aplicación de una técnica, conlleva a obtener información que debe ser almacenada específicamente en un medio concreto de forma que los documentos puedan ser analizados con posterioridad. A dicha ayuda se le denomina instrumento, el cual como expresa Arias, “Es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (2012, p. 68).

### **Diario de campo**

De acuerdo con Latorre “facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de la investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Espinoza y Ríos, 2017, p. 4).

Asimismo, tiene como objetivo reflexionar sobre la práctica pedagógica, sirviendo como fuente de información elemental que ayuda a reconocer las debilidades y potenciar las fortalezas, con el fin de tener una mirada más cercana del recojo de información respecto al aterrizaje de ambas variables del proceso de investigación. Teniendo como estructura los tres momentos de las situaciones de aprendizaje que se contempla en una sesión (inicio, desarrollo y cierre).

Para fines de la presente investigación se optó por realizar una matriz de análisis de diario de campo, cuya construcción se dio gracias a la indagación de diversas fuentes, mediante el cual se describen las categorías, se colocan los hallazgos que se recogen de los diarios de campo, de igual manera se confronta con la teoría es decir se alude a los autores que sustenta con fundamentos las

categorías descritas y por último, se redactan las conclusiones en la cual se aterriza lo observado con la base teórica de información.

Los diarios de campo fueron elaborados por el equipo investigador, los cuales fueron realizados después de culminar la aplicación de las sesiones de aprendizaje, fueron en total 9 diarios de deconstrucción.

### **Grupo focal**

Tal como plantean Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, la técnica de Focus Groups, También llamada “grupos focales” o “grupos de discusión” es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (2013, p.56).

Asimismo, en palabras de Kitzinger, lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.56).

Por lo anterior mencionado, se puede decir que el grupo focal es una herramienta muy importante que tiene como objetivo recabar información útil que permite analizar lo que una persona piensa, porque piensa y cómo piensa. Básicamente es una forma de escuchar lo que dicen los individuos y aprender a partir del análisis de lo que mencionaron. En cuanto a la estructura se formularon preguntas abiertas que recogían las opiniones e intervenciones de cada uno de los participantes.

Por otra parte, McDermott (2013) menciona que también es factible aplicar esta técnica a través de webcams, entornos virtuales y redes sociales (Rodas y Pacheco, 2020, p. 186). Por lo que para fines de esta investigación se utilizó la

plataforma de videoconferencias Google Meet con el fin de realizar el grupo focal, debido a que, el contexto vigente de pandemia impidió un encuentro presencial con los estudiantes.

En cuanto a la selección y número de los participantes de acuerdo con Talbot, Polit y Tatano, “proponen a los investigadores seleccionar a los participantes de un grupo focal tomando en cuenta su conocimiento y experiencia con respecto al tema a investigar”. (Rodas y Pacheco, 2020, p. 188). Por otro lado, algunos autores comentan que el número ideal de integrantes depende del tema a atenderse, así como del entendimiento que estos tengan de este.

En ese sentido como expresa Morgan y Bloor, “algunos autores sugieren conformar los grupos con seis hasta diez participantes” mientras que Krueger y Casey, recomiendan trabajar con seis hasta ocho participantes con el propósito de que el moderador pueda manejar la discusión. (Rodas y Pacheco, 2020, p. 188)

Bajo esta misma premisa y en general se puede decir que es recomendable tener de entre seis a diez participantes, ya que, como menciona Mella, “habitualmente el grupo focal está compuesto por 6 a 8 participantes, los cuales deben provenir de un contexto similar”. (Medina, 2019, p.15).

Cabe destacar que para la presente investigación el grupo focal fue aplicado por los integrantes del equipo de investigación a los estudiantes de 2do año del nivel de secundaria en base a diferentes criterios examinados por el equipo investigador, para esto se seleccionaron a 7 estudiantes con el fin de responder a las preguntas propuestas. El tiempo de duración fue de un aproximado de 35 minutos.

Por otro lado, el grupo focal está acompañado de una matriz de análisis de datos codificados, mediante el cual se describen las categorías y se colocan los

hallazgos recogidos de las preguntas realizadas en el grupo focal, de igual forma se confronta con la teoría, es decir, se acompaña con autores que sustentan con fundamentos las categorías mencionadas y finalmente se colocan las conclusiones donde se aterriza lo examinado con la base teórica.

### **Lista de cotejo de participación**

Se define como “un instrumento descriptivo de evaluación útil para evaluar capacidades y conocimientos, porque nos permite determinar si la conducta observable existe o no en el niño o niña.” (Hualpa, 2019, p.36)

Asimismo, para Rebeca Anijovich la lista de cotejo es un instrumento de evaluación, que tiene como finalidad la verificación, revisión y es un referente que ayuda en el acompañamiento del proceso de aprendizaje del estudiante.

Según la Universidad Tecnológica Metropolitana (2018):

La lista de cotejo es válida y tiene como objetivo realizar un seguimiento como parte de una evaluación continua, en función de las necesidades o acuerdos tomados entre los involucrados (docente - estudiante). Ésta debe permitir una reflexión acerca de lo que se está consiguiendo durante un tiempo acotado de antemano, para lo cual es imprescindible poseer datos confiables obtenidos a lo largo del proceso, que pueden anotarse muy bien en la lista de cotejo. (p. 6).

En la elaboración de la lista de cotejo de participación se tomó en cuenta la propuesta de Rebeca Anijovich, que es utilizada para monitorear proyectos. En ella se formulan ítems organizados en filas acompañados de columnas con los siguientes criterios: realizado, pendiente y sin iniciar aún. Sin embargo, en este caso se aumentó una columna más de observaciones en cada ítem con la finalidad de

recoger mayores insumos para la investigación. Asimismo este instrumento fue utilizado para evaluar las intervenciones de los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia.

Para que este instrumento, lista de cotejo de participación haya sido validado, se tuvo que verificar los ítems a través de juicio de expertos. Por ello, fue necesario el aporte de 4 especialistas con experiencia en el ámbito educativo, los cuales fueron los siguientes:

Juez 1: Bertha Judith Huillca Condori

*Docente Mag. del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pública Pedagógica Monterrico.*

Juez 2: Pilar Valderrama Silva

*Docente Mag. Coordinadora del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pública Pedagógica Monterrico.*

Juez 3: Martin Rafael Blanco Moreno

*Docente Lic. del Programa de Estudios de Ciudadanía y Ciencias Sociales de la Escuela de Educación Superior Pública Pedagógica Monterrico.*

Juez 4: Liliana Rosario Cajacuri Ardiles

*Docente Mag. Coordinadora General de Monterrico Institución Educativa Aplicación.*

En este sentido, este instrumento se ha utilizado para recabar información sobre la mejora de capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos a partir del desarrollo de los retos y misiones que forman parte de la gamificación durante el proceso de intervención pedagógica.

## **CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.**

### **3.1 Diagnóstico.**

Se puede comenzar este capítulo, haciendo hincapié a lo descrito en páginas anteriores, puesto que, la coyuntura vigente de emergencia sanitaria debido al COVID-19, generó que las clases y en general la educación, pase a realizarse de una modalidad presencial a un campo totalmente nuevo para todos que es la virtualidad.

Bajo la premisa anterior, como investigadores dentro de un contexto totalmente nuevo y sin precedentes de educación a distancia, se determinó la necesidad de verificar o constatar si los procesos de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales y en específico de las capacidades, se estaban desarrollando de una forma adecuada en Monterrico Institución Educativa Aplicación.

Es por ello, que por medio de una entrevista llevada a cabo en el 2020 y en el presente año, se dialogó con los docentes del área de Ciencias Sociales de dicho grado y se identificó la importancia de reforzar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos, ya que, según mencionaron, el grupo de segundo presentaba dificultad en el desarrollo de la capacidad señalada.

A los estudiantes les costaba mucho trabajo reconocer causas y consecuencias vinculadas a los ámbitos económico, social, político y cultural de un proceso histórico, así como también comprender las motivaciones de los protagonistas que formaron parte del desarrollo de un proceso histórico.

Por otro lado, sus respuestas carecían del uso de términos históricos y estas evidenciaban poca argumentación para resaltar la importancia de un proceso histórico, asimismo, señalar las repercusiones de este en su contexto actual. A partir de los problemas detectados, se decidió emplear una estrategia capaz de mejorar y aportar en la solución de dichas complicaciones en los estudiantes.

### **3.2 Desarrollo del plan de acción.**

El plan de acción inició su desarrollo en la semana 15 (12 de julio de 2021) y culminó la semana 19 (27 de agosto de 2021). Estos se dieron en 9 encuentros sincrónicos por medio de la plataforma de videoconferencia Google Meet.

A partir de la información obtenida y para su confrontación se utilizó la triangulación de datos, la cual “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada” (Aguilar, S. y Barroso, J.,2015, p.73). En este caso se organizó la información con la ayuda de una matriz de análisis de diarios de campo, matriz de análisis del Grupo Focal y la lista de cotejo de participación.

Para el análisis de la información recopilada gracias a los instrumentos aplicados Diario de Campo (ver Matriz de análisis N°1), Grupo Focal (ver Matriz de análisis N°2) y la Lista de Cotejo de participación (ver anexo N°5) se tuvo en cuenta los objetivos específicos de la presente investigación:

En la primera fase del estudio, para mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la definición de un objetivo claro, los estudiantes manifestaron haber comprendido los objetivos y/o propósitos

presentados al inicio de cada reto propuesto por la docente. Ello podría significar que dichos objetivos fueron significativos y motivaron a los estudiantes a resolver las actividades orientadas al desarrollo de los procesos históricos abordados (ver Matriz de análisis N°2).

Asimismo, lo mencionado en líneas anteriores comprueba lo descrito (ver Matriz de análisis N°1) la formulación de dichos objetivos facilitó al estudiante la comprensión y la significatividad de cada actividad que respondía al abordaje de los procesos históricos.

Algún factor estaría dificultando evidenciar lo mencionado anteriormente, puesto que el desempeño de los estudiantes observado durante los encuentros sincrónicos mediante el instrumento (ver anexo N°6) denota que presentan dificultad para expresar de manera coherente la importancia del objetivo propuesto.

En la segunda fase del estudio, para el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el planteamiento de retos específicos, (ver Matriz de análisis N°2) demuestra lo señalado por los estudiantes referente a formulación de los retos, sus respuestas guardaron cierta concordancia al mencionar que las misiones y retos propuestos por la docente a partir del desarrollo de las actividades gamificadas les ayudaron a comprender mejor los aspectos y procesos históricos, prestar más atención y participar.

De igual forma, la información brindada por los estudiantes se pudo corroborar (ver la Matriz de análisis N°1) puesto que la docente especificó el propósito de cada reto y lo observado por ella durante el encuentro.

Lo descrito anteriormente por los estudiantes y docente fue comprobado con el instrumento (ver anexo N°6) en el cual se evidenció mayor involucramiento en la resolución de los retos específicos.

En la tercera fase del estudio, para mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de normas para el desarrollo de la experiencia, es importante señalar que se tomaron en cuenta las características y contexto de los estudiantes para la formulación de las normas.

Todo ello, permitió comprender y desarrollar de manera ordenada los retos propuestos los cuales se encuentran orientados al abordaje de aspectos de un proceso histórico (ver Matriz de análisis N°2).

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los estudiantes afirmaron que el establecimiento de las normas proporcionadas por la docente en cada una de las misiones y retos les permitió entender mejor el tema. Asimismo, promovió una mayor concentración y comprensión de las actividades gamificadas desarrolladas en clase (ver Matriz de análisis N°1).

Según lo evidenciado en el instrumento (ver anexo N°6), los estudiantes demostraron el ejercicio activo de las normas establecidas, por ejemplo, manteniendo su cámara encendida durante los encuentros sincrónicos, cabe señalar que no fueron en su totalidad.

En la cuarta fase del estudio, para mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la creación de un sistema de recompensas, los estudiantes mencionaron que las recompensas obtenidas al término de cada reto proporcionadas por la docente, les ayudaron a seguir participando y a esforzarse cada vez más en realizar las actividades gamificadas,

que estas a su vez permitían que ellos identificaran un proceso histórico (ver Matriz de análisis N°2).

A partir de lo anterior mencionado y en concordancia con lo descrito (ver Matriz de análisis N°1), los estudiantes se sintieron motivados en recibir u obtener una recompensa al término de cada reto, ya que ello aportaba en reforzar sus conocimientos en cuanto a un proceso histórico, asimismo generó en ellos la voluntad seguir participación en cada actividad.

En esa misma línea, lo registrado anteriormente se complementa con la información obtenida (ver anexo N°6), la cual menciona que un porcentaje considerado de estudiantes si se sintió motivado al obtener diferentes recompensas por los retos cumplidos, sin embargo, hay otro grupo de estudiantes que no le resultó tan necesario ni significativo el lograr conseguir algún premio por su avance.

En la quinta fase de estudio, para mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proposición de una competición motivante, según lo recopilado (ver Matriz de análisis N°2) los estudiantes señalaron que los retos empleados por la docente, les ayudó a generar mucha motivación e interés por comprender y conocer más acerca de los procesos históricos abordados.

De igual forma, lo descrito en líneas anteriores se puede afirmar según lo señalado (ver Matriz de análisis N°1) en la cual se recalca que la motivación se dio a partir del desarrollo de los retos y misiones de los procesos históricos abordados.

Lo mencionado anteriormente significó que gracias a la superación de estos y la motivación generada, los estudiantes pudieron mejorar en sus intervenciones progresivamente. No obstante, lo recogido por el instrumento de participación (ver

anexo N°6) evidencia que la participación tuvo un incremento, sin embargo, no fue en la totalidad de estudiantes.

En la sexta fase del estudio, para el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de niveles de dificultad creciente, (ver Matriz de análisis N°2) muestra que la mayoría de los estudiantes afirmaron que estos niveles les permitieron comprender las características de un proceso histórico, ya que, a medida que avanzaban en las actividades, el nivel de complejidad aumentaba, provocando que prestarán una mayor concentración al tema.

En esa misma línea, se logró obtener mayor interés en los estudiantes por conocer los distintos retos propuestos, los niveles de dificultad se presentaban entre un reto y otro, es decir, eran progresivos conforme iban avanzando. Cabe destacar que estos niveles se establecieron conforme el desarrollo de los procesos históricos abordados y los aspectos (económico, social, político y cultural) de cada uno de estos, generando así el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes (ver Matriz de análisis N°1).

A partir de lo evidenciado en el instrumento (ver anexo N°6) los retos propuestos de cada temática, eran desarrollados satisfactoriamente por los estudiantes. Sin embargo, en los retos orientados a que el estudiante pueda comunicar sus opiniones, la mayoría de ellos evidenciaba cierta dificultad para realizarlos durante los encuentros sincrónicos.

En la séptima fase del estudio, para el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proporción de una retroalimentación tras corregir errores, los estudiantes manifestaron que esto les

ayudó a identificar sus principales logros y debilidades en cada una de las actividades realizadas, asimismo también reconocieron que este tratamiento se dio con la finalidad de que pudieran mejorar en sus argumentaciones respecto a los procesos históricos. (ver Matriz de análisis N°2).

De acuerdo con lo mencionado en párrafos anteriores y descrito (ver Matriz de análisis N°1), la retroalimentación realizada a los estudiantes ayudó a que estos pudieran afianzar sus respuestas acerca de los procesos históricos abordados, asimismo también contribuyó a que pudieran reconocer sus principales logros y aspectos a mejorar con el fin de dar una adecuada intervención en las actividades gamificadas y cumplir con el objetivo propuesto en el reto señalado.

Finalmente, en esa misma línea, según la información recabada (ver anexo N°6), el proceso de retroalimentación resultó muy necesario para que la mayoría de los estudiantes lograran reconocer cuáles son sus puntos a mejorar y sus fortalezas respecto a su argumentación en los procesos históricos.

Por otra parte, cabe resaltar que en este proceso algunos de los estudiantes pusieron en práctica las pautas brindadas por la docente, sin embargo, no todos lograron identificar sus debilidades y aplicar las mejoras mencionadas por la docente.

### **3.3 Logros y dificultades encontrados.**

A continuación, se comparten los logros alcanzados en cada objetivo específico planteado en la presente investigación:

La definición de un objetivo claro, como primer paso de la estrategia gamificación, permite que los estudiantes intervengan en cada reto propuesto, los cuales abordan un proceso histórico a partir de las actividades planteadas.

El segundo paso, permite que los estudiantes intervengan en la resolución de las actividades gamificadas y con ello favoreció en la comprensión de las temáticas abordadas las cuales estaban orientadas a desarrollar los procesos históricos. Sin embargo, se encontró como dificultad el tiempo de aplicación de cada reto.

El tercer paso, permite modificar ciertas conductas y motivar la participación de los estudiantes. Como dificultad se reconoce que, debido a la cantidad de reglas propuestas, el número de estudiantes y el corto tiempo de duración de cada encuentro sincrónico imposibilitó supervisar de manera correcta el cumplimiento de estas normas.

La creación de un sistema de recompensas, como cuarto paso de la estrategia gamificación, permite motivar la participación de los estudiantes en cada uno de los encuentros sincrónicos, además de generar interés en conocer más del tema y los procesos históricos.

El quinto paso, logra motivar a los estudiantes para que puedan intervenir y participar durante los encuentros sincrónicos. Como dificultad se puede reconocer el tiempo de duración de los encuentros sincrónicos, puesto que en la mayoría de oportunidades solo se alcanzaba a realizar los retos propuestos.

El sexto paso, permite incentivar a los estudiantes a seguir involucrándose en el desarrollo de las misiones y/o retos propuestos por la docente, asimismo, a conocer aún más los aspectos (económico, social, político y cultural). Como

dificultad se encontró que los niveles propuestos guardaban cierta similitud lo cual no permitía ver el proceso de forma gradual.

El séptimo paso, permite generar espacios donde se pudo identificar las principales fortalezas y aspectos a mejorar respecto a la argumentación de los estudiantes en relación de los procesos históricos. Sin embargo, como dificultad se puede señalar al factor tiempo, ya que impedía una atención personalizada en los estudiantes.

A través del análisis de la información encontrada gracias a los instrumentos aplicados se identifica que los estudiantes del 2° grado de secundaria presentan una mejora considerable de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la aplicación de la gamificación.

## **LECCIONES APRENDIDAS**

Luego de haber realizado la experiencia de investigación acción se puede concluir que se ha identificado una serie de aprendizajes a partir de la reflexión de los aspectos de mejora, adquiridos en cuanto a la implementación de la estrategia gamificación y el proceso de indagación vivido; a partir de lo mencionado anteriormente se logra reconocer que:

En el primer paso de la estrategia gamificación, en cuanto a los objetivos propuestos para el desarrollo de los retos, aprendimos que esto genera en los estudiantes motivación e interés, por ello es fundamental que desde su construcción se tenga presente que es lo que se quiere lograr en los estudiantes (aprendizajes)

o qué se busca mejorar. Asimismo, se reconoce que la formulación de los objetivos debe tener un lenguaje claro y entendible para el estudiante.

En el segundo paso de la estrategia gamificación, en cuanto a la formulación de los retos, aprendimos que la construcción de estos debe ser variada e implementada con recursos lúdicos, llamativos e impactantes. No obstante, se identificó que se debe tener en cuenta la distribución del tiempo para el abordaje de cada uno de estos.

En el tercer paso de la estrategia gamificación, aprendimos que el establecimiento de normas ayuda a regular las conductas de los estudiantes y así permiten el desarrollo óptimo del encuentro sincrónico. Sin embargo, a lo largo de la aplicación de la propuesta su eficacia se va perdiendo ya que se vuelve repetitivo y trae como consecuencia que poco a poco los estudiantes ya no las practiquen.

En el cuarto paso de la estrategia gamificación, aprendimos que para toda experiencia con actividades gamificadas, se deben realizar y establecer cierto sistema de recompensas que estén orientados en brindar al estudiante un símbolo significativo respecto al tema abordado, es decir, que, al término de un reto en específico, obtengan una recompensa que los motive a seguir participando y aprendiendo específicamente del tema desarrollado.

En el quinto paso de la estrategia gamificación, aprendimos que es fundamental establecer una competición motivante, a través de la resolución de los retos establecidos durante los encuentros sincrónicos. Sin embargo, se identificó que esta acción debe ser realizada de manera constante durante el desarrollo de actividades gamificadas para mejorar la participación de los estudiantes.

En el sexto paso de la estrategia gamificación, aprendimos que es importante que las actividades propuestas se relacionan entre sí y que lleve como resultado al logro del propósito para que el estudiante lo pueda alcanzar. Por ello, es importante tomar en cuenta comenzar en los primeros niveles con actividades simples y precisas hasta llegar a los niveles máximos con la ayuda de lo desarrollado inicialmente.

En el séptimo paso de la estrategia gamificación, aprendimos que es importante implementar, luego de haber realizado las actividades gamificadas, un espacio donde se le pueda comunicar a los estudiantes acerca de sus avances, logros y aspectos a mejorar, ya que, así podremos contribuir en fomentar en ellos las ganas de seguir progresando en su proceso de aprendizaje.

A través del análisis de la información encontrada gracias a los instrumentos aplicados se identificó que los estudiantes del 2° grado de secundaria presentan una leve mejora de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la aplicación de la gamificación, ya que, mediante el uso de los juegos los estudiantes se sintieron motivados y con ganas de conocer más sobre los hechos históricos.

No obstante, es necesario señalar que se debió contar con un mayor tiempo para el desarrollo de la experiencia y poder así influir de manera positiva para lograr la mejora de dicha capacidad.

## **REFERENCIAS**

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, (47) 73 - 88. <https://core.ac.uk/download/pdf/51407836.pdf>

Alejaldre, L. y García, M. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. Informe del taller Y tú, ¿gamificas?" en la III Jornada de formación de profesores de ELE en Hong Kong. <https://n9.cl/hjj9>

Alfonso, S. (2016). Juegos y juguetes infantiles en el arte medieval. *Revista digital de iconografía medieval*. 8 (15), 51-65. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/621-2016-06-30 Juegos%20y%20juguetes.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/621-2016-06-30%20Juegos%20y%20juguetes.pdf)

Aranda, M. & Caldera, J. (2018). Gamificar el aula como estrategia para fomentar habilidades socioemocionales. *Revista Educ@rnos*. 8(31). <https://bit.ly/3jKo8oI>

Alvarez, G. (2019). *Relación entre las actitudes y motivación hacia el Kahoot y el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima*. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://n9.cl/xee4>

Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2013). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor. <https://faud.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/3/files/sites/3/Evaluar-para-Aprender-Capi%CC%81tulo-2.pdf>

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación, Introducción a la metodología científica. Episteme. <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACI%C3%93N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>

Arila, C. (2018). *Crear, innovar y motivar en el aula gamificada* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Javeriana. <https://n9.cl/msk5g>

AulaPlaneta. (19 de octubre de 2015). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en el aula* [Publicación de blog]. Recuperado de <https://www.aulaplaneta.com/2015/08/11/recursos-tic/como-aplicar-la-gamificacion-en-el-aula-infografia/#comment-158199>

Biel, L., y Garcia, M. (2015). *Gamificar: El uso de los elementos del juego en la enseñanza de español*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf)

Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. [https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion\\_v1\\_1.pdf](https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf)

Cabrera, L. (2017). La investigación acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*. 26(51), 137-157. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a07v26n51.pdf>

Cárdenas, C. (2016). *Los docentes formados en la estrategia de investigación-acción: Percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://n9.cl/ixe5>

Cabedo, A., y Campaño, E. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Revista de Educación y*

*Sociedad.* 1(10). 15 – 36.

<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/175335/59521.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Campos, G., y Lule, N. (2012). “La observación, un método para el estudio de la realidad” *Revista de la Universidad La Salle Pachuca.* 7(13).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Castellón, L. y Jaramillo, O. (2012). Educación y videojuegos: Hacia un aprendizaje inmersivo. *Revista latinoamericana de Comunicación, CIESPAL,* (177), 11-19.  
[https://www.academia.edu/37431073/Educaci%C3%B3n\\_y\\_videojuegos\\_Hacia\\_un\\_aprendizaje\\_inmersivo](https://www.academia.edu/37431073/Educaci%C3%B3n_y_videojuegos_Hacia_un_aprendizaje_inmersivo)

Condori, Y., y Huayna, L. (2017). *Aplicación de estrategias de aprendizaje para mejorar la competencia construye interpretaciones históricas en el área de ciencias sociales en los estudiantes de 1° grado “a” de educación secundaria de la institución educativa Daniel Becerra Ocampo de Ilo, Moquegua.* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa] Repositorio Institucional UNSA.  
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/3812/Edhuhula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cruz, H., y Cruz, M. (2012). *La investigación-acción como proceso a seguir en los proyectos de vinculación industria-universidad para obtener resultados relevantes para ambas organizaciones.* Congreso Internacional de Contaduría e Administración e Informática.  
<http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/D06.pdf>

Díaz, Y., Baena, M. y Baena, G. (2018): “Nuevos escenarios de aprendizaje, un reto pedagógico”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/nuevosescenarios-aprendizaje.html>

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2021). Guía Metodológica de Investigación. Unidad de Investigación.  
<https://drive.google.com/file/d/1qE2S-Q0HplaLUaEmADinLrZxQ-xP-Exr/view>

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2021). Manual de investigaciones con fines de Graduación y Titulación.  
<https://drive.google.com/file/d/1iXfMmRfTmjKcGPb4C373-IN4X-OEbKSO/view>

Espinoza, Rosa. y Ríos, S. (2017). El Diario de Campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. Escuela Normal Superior de Hermosillo.  
<https://n9.cl/emrf8>

Ferran, T. (2015). Gamificación: fundamentos y aplicaciones. Editorial UOC.  
<https://n9.cl/d9xoj>

Foncubierta, M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Editorial Edinumen. <https://n9.cl/i18r9>

Futura Schools. (23 de febrero de 2021). *La gamificación es la técnica donde se aprende jugando*. <https://futureschools.edu.pe/blog/categoria/herramientas-virtuales/gamificacion-la-tecnica-pedagogica-en-el-que-se-aprende-como-jugando>

Gaspar, E. (2021). La gamificación como estrategia de motivación y dinamizadora de las clases en el nivel superior. *Educación*, 27(1), 33-40.  
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2361/2451>

González, M. (2016). Gamificación hagamos que aprender sea divertido. <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1>

Guevara, C. (2018). *Estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales docentes*. [tesis de maestría, Universidad Casa Grande]. Repositorio Institucional UCG. <https://n9.cl/2qdob>

Hamui, A. y Valera, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

Hannover, S., Lacolla, S., Lencinas, V., López, M., Nataloni, F., Villanueva, T. y Zabczuk, I. (2017). Investigación- acción: una oportunidad para generar conocimiento desde la práctica profesional de bibliotecarios y archiveros en Córdoba. *Revista Prefacio*, 1(1), 38-52. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/PREFACIO/article/view/18387>

Hualpa, L. (2019). *Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes a los estudiantes del Programa de Estudios de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación - Una Puno*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNAP. <https://n9.cl/7k299>

Hunter, D. y Werbach, K. (2012). *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid. Pearson Educación S.A. <https://n9.cl/tyg7>

Hsin-Yuan, W. y Soman, D. (2013). *La guía de un practicante para gamificación de la educación*. Escuela de administración Rotman. Universidad de Toronto. <https://n9.cl/dfbpb>

Infante, J. (2019). La gamificación en las ciencias sociales, ¿Una metodología idónea para la evaluación y calificación? análisis de la opinión del estudiante y el docente. [Tesis de Maestría, Universidad de Burgos]. [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5204/Infante\\_Valenzuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5204/Infante_Valenzuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Isaac, P., Rivera, E., y Delgado, M. (2017). Mejoras de hábitos de vida saludable en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición Hospitalaria*. [http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v34n4/26\\_original.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/nh/v34n4/26_original.pdf)

Iquise, M. y Rivera, L. (2020). La importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. [tesis para obtener el grado de bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9841/1/2020\\_Iquise%20Aroni.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9841/1/2020_Iquise%20Aroni.pdf)

Jaume, A., Lera, I., Vives, F., Moya, B. y Guerrero, C. (2016). *Experiencia piloto sobre el uso de la gamificación en estudios de Grado de Ingeniería en Informática*. Actas del Simposio-Taller XXII Jenui, 5(4), 35-40. <https://n9.cl/pcw4>

Lescano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5919087.pdf>

Llorens, F., Gallego, C., Villagrà, P., Compañ, R. y Molina, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. VAEP-RITA, 4 (1). <http://rita.det.uvigo.es/VAEPRITA/201603/uploads/VAEP-RITA.2016.V4.N1.A4.pdf>

Martínez, M. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (18), 58-86. [fecha de

consulta 8 de octubre de 2020]. ISSN: Disponible en:  
<https://ww.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283129394004>

Macías, A. (2017). *La Gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas*. [Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande].  
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1171/2/Tesis1362MACg.pdf>

Medina, Z. (2019). *Focus group como proceso de entrenamiento de coaching empresarial en una empresa de pelotas en Guadalajara, México*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].  
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/99937/TESIS.%20FOCUS%20GROUP%20COMO%20PROCESO%20DE%20ENTRENAMIENTO%20DE%20COACHING%20EMPRESARIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía, L. (2020). *La gamificación como estrategia del método de aprendizaje basado en proyectos para favorecer la Gestión de proyectos como logro de aprendizaje del curso de Dirección de proyectos de la comunidad SEDIPRO de una universidad pública en Lima en el año 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica del Perú].  
[https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/3148/Luis%20Mejia\\_Trabajo%20de%20Investigacion\\_Maestria\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/3148/Luis%20Mejia_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Perú  
<https://n9.cl/vsr7>

MINEDU. (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Lima: Perú  
<https://n9.cl/d9ub>

MINEDU. (2015). Rutas del aprendizaje de historia, geografía y economía. Lima: Perú <https://www.augeperu.org/blog?theme=rutas-de-aprendizaje-2015-para-descargar->

Mikel, J. (2016). Gamificación, hagamos que aprender sea divertido [Tesis de Maestría, Universidad Pública de Navarra]. <http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-GONZALEZ-68030.pdf?sequence=1>

Morales, B. (2019). Gamificando la clase de Historia: una propuesta didáctica para los alumnos de 3° de la ESO [tesis de Maestría Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/8364/MORALES%20PEREZ%20C%20BELEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morera, A. (2015). Jugando a la moderna. *Cuadernos de historia moderna*, XIV (135-149). <https://revistas.ucm.es/index.php/CHMO/article/view/51182/47518>

Navarrete, C. (2017). *La gamificación al servicio de las Ciencias Sociales en secundaria, Teoría y práctica docente* [Tesis de máster, Universidad Complutense]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/46481/>

Novillo, M. (2016). Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma. *Tendencias Pedagógicas*. (27), 125-140. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3003>

Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16 (44), 108-118. <https://bit.ly/3oPwWuo>

Ortiz, A., Jordán, J., Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa* (44). 1-17, <https://www.scielo.br/j/ep/a/5JC89F5LfbgvtH5DJQQ9HZS/?format=html#>

Pagés J. y Santisteban A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*. (17), 11-16. [https://www.researchgate.net/publication/331009957\\_La\\_ensenanza\\_de\\_la\\_historia](https://www.researchgate.net/publication/331009957_La_ensenanza_de_la_historia)

Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica. *Teoría y práctica curricular de la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia\\_educacion\\_basica.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf)

Pérez, C. (2012). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Autodidacta*. (9), 10-20. [https://nanopdf.com/download/la-importancia-del-juego-y-los-juguetes-para-el\\_pdf](https://nanopdf.com/download/la-importancia-del-juego-y-los-juguetes-para-el_pdf)

Rincón, V. (2019). Manual de gamificación para divertirse aprendiendo. *Revista de Transdisciplina y Cultura Digital*, 1(1), 1-28. <https://n9.cl/o1of>

Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1401/1735>

Rojas, A., Hernández, I. y Portilla, M. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>

Saldaña, S. (2019). Percepción de los docentes sobre el Diseño Curricular del área de ciencia, tecnología y ambiente en la institución educativa Juan xxiii. [Tesis de Máster, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/UNC/3778/Salda%C3%B1a%20Alvarado%2C%20Sonia%20Penelope.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Sánchez, E. y Pareja, D. (2015). *La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar*. Innovaciones con tecnologías emergentes. Málaga: Universidad de Málaga. <https://n9.cl/f8yk>

Sánchez, J. (2018). *La gamificación a través de la plataforma Smartick para mejorar el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de la I.E.D. Tercera Mixta de Fundación -Magdalena* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/67/85471669.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanchez, C. (2019). Elementos de la gamificación y sus impactos en la enseñanza y aprendizaje. *Identidad Bolivariana*. 1 (3) 1-12. <https://identidadbolivariana.itb.edu.ec/index.php/identidadbolivariana/article/view/56/48>

Sobrino, D. (2017). Gamificación y Ciencias Sociales. Revista IBER. [Diapositiva de PowerPoint]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/diegociru/gamificacin-y-ciencias-sociales-revista-iber>

Soëtard, M. (2013). Grandes de la Educación, Friederich Fröbel (1782-1852). *Padres y Maestros*. (350), 45-48. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/1002/849>

Torres, A. y Romero, L. (2018). Gamificación Iberoamericana. Experiencias desde la comunicación y la Educación. Editorial Abya Yala. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=723858>

Universidad Complutense de Madrid, (2018). *La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico*. <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf>

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2018). *“Uso de listas de cotejo como instrumento de observación”*. [https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista\\_Cotejo-1.pdf](https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf)

Vargas, L. (2019). *El juego didáctico aplicado a la educación inicial* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Institucional UNT. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/UNITUMBES/1622/VARGAS%20PEREZ%2C%20LUZ%20ESMERIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villalustre, L. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education*, 27(15), 13-3. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11591>

Werbach K. (2013) *La gamificación kit de herramientas: Dinámicas, Mecánicas y Componentes para la victoria*. <https://vdoc.pub/documents/the-gamification-toolkit-dynamics-mechanics-and-components-for-the-win-43a7pdss55r0>

Zambrano, S. y Marcillo, Concepción. (2021). La gamificación como estrategia de comunicación asincrónica en la Educación Básica Superior. *Dominio*

*de las Ciencias*, 7(1), 971-986.

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1751/0>

### ANEXO 1: MATRIZ DE COHERENCIA: INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Gamificación para mejorar la elaboración de explicaciones sobre procesos históricos en secundaria.

| AUTORES:  | ESPECIALIDAD:                | DISEÑO:                | ENFOQUE:    |
|---|------------------------------|------------------------|-------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Diana Angélica Acosta Henostroza.</li> <li>Liz Andrea Castro Valencia.</li> <li>Carlos Enrique Ñahui Chavarria.</li> </ul> | Ciencias Históricas Sociales | Investigación – acción | Cualitativo |

| PROBLEMA   | OBJETIVOS  |                         |                            | ACTIVIDADES  | TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN   |
|--|--|-------------------------|----------------------------|--|--|
| ¿La aplicación de la estrategia pedagógica gamificación mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos del área de Ciencias Sociales en los estudiantes de segundo grado de | <b>OBJETIVO GENERAL</b><br><br>Mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos del área de Ciencias Sociales mediante la aplicación de la estrategia pedagógica gamificación en estudiantes de 2 grado de secundaria de Monterrico I.E. Aplicación. | <b>CAMPOS DE ACCIÓN</b> | <b>HIPÓTESIS DE ACCIÓN</b> | Indagación y análisis del logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos durante el primer periodo del año 2021.<br><br>Diagnóstico, árbol de problemas y elección del problema de investigación. | Técnica: Observación participante.<br><br>Instrumento: Matriz de análisis de datos del diario de campo.<br><br>Técnica: Observación.<br><br>Instrumento: Lista de cotejo de participación. |
|  | <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b><br><br>1. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones   |                         |                            | Definir un objetivo claro.   | La definición de un objetivo claro mejora el logro de la capacidad   |

|  |   |   |  |  |   |
|--|---|---|--|--|---|
| secundaria de Monterrico I.E.<br>Aplicación? | sobre procesos históricos mediante la definición de un objetivo claro.  |   | elabora explicaciones sobre procesos históricos.   | explicaciones sobre procesos históricos: Gamificación.<br><br>Aplicación de instrumentos de acompañamiento y evaluación de logro durante la intervención pedagógica. | Instrumento: Matriz de análisis de datos del grupo focal. |
|  | 2. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el planteamiento de retos específicos.                             | Plantear retos específicos.                             | El planteamiento de retos específicos mejora el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.   |  |   |
|  | 3. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de normas para el desarrollo de la experiencia. | Establecer normas para el desarrollo de la experiencia. | El establecimiento de normas para el desarrollo de la experiencia permite la mejora del logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. |  |   |
|  | 4. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la creación de un sistema de recompensas.                          | Crear un sistema de recompensas.                        | La creación de un sistema de recompensas mejora el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.                                      |  |   |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  | 5. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proposición de una competición motivante.                  | Proponer una competición motivante.                      | La proposición de una competición motivante mejora el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.                  |  |
|  | 6. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de niveles de dificultad.                  | Establecer niveles de dificultad.                        | El establecimiento de niveles de dificultad mejora el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.                  |  |
|  | 7. Desarrollar la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proporción de una retroalimentación tras corregir errores. | Proporcionar una retroalimentación tras corregir errores | La proporción de una retroalimentación tras corregir errores mejora el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. |  |

## ANEXO 2: PLAN DE ACCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

| PLAN DE ACCIÓN                                       |   |   |   |  |  |
|--|---|---|---|--|--|
| Campos de acción                                     | Hipótesis de acción   | Actividades   | Recursos  | Responsables   | Cronograma/<br>mes-semana  |
| 1. Definir un objetivo claro.                        | La definición de un objetivo claro mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.       | - Formular un propósito y en función de esta crear una narrativa acorde al tema.                            | - Diseño Curricular Nacional de EBR.<br>- Sesiones de aprendizaje.<br>- Wix (página web).<br>- Classcraft (Aplicación).<br>- Google meet.<br>- Google Classroom | Liz Castro Valencia<br><br>(Aplicadora)  | <b>*INICIO DE LA APLICACIÓN:</b><br><br>12 de julio de 2021<br><br>(Semana 15) |
| 2. Plantear retos específicos.                       | El planteamiento de retos específicos mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.    | - Diseñar los retos acordes a los aspectos definidos en el campo temático.                                  | - Noticias<br>- Sesiones de aprendizaje<br>- WordWall<br>- Podcast<br>- Padlet  | Diana Acosta Henostroza<br><br>(Diseñadora de la página virtual wix y observadora)                   | <b>FINAL DE LA APLICACIÓN*:</b><br><br>27 de agosto de 2021<br><br>(Semana 19) |
| 3. Establecer normas del juego.                      | El establecimiento de normas del juego mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.   | - Establecer normas para regular comportamientos positivos y/o negativos durante los encuentros de trabajo. | - Wix (página web)<br>- Classcraft<br>- (Aplicación)  | Carlos Ñahui Chavarria<br><br>(Implementador de materiales en la aplicación Classcraft y observador) | Sesión 1<br>Semana 15:<br>12/07/21 –<br>16/07/21                               |
| 4. Crear un sistema de recompensas (reconocimiento). | La creación de un sistema de recompensas mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. | - Diseñar un material visual como reconocimiento al término de cada misión.                                 | - Rompecabezas<br>- Imágenes<br>- Frases digitales  |  | Sesión 2   |

|  |  |   |   |  |  |
|--|--|---|---|--|--|
| 5. Proponer una competición motivante.                       | La proposición de una competición motivante mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.                 | - Implementar retos que motiven la mejora de la capacidad.                        | - Wix (página web)<br>- Classcraft (Aplicación) |  | Semana 16:<br>19/07/21 –<br>23/07/21<br><br>Sesión 3<br><br>Semana 18:<br>23/08/21 –<br>27/08/21<br><br>*Los pasos de la propuesta pedagógica “gamificación” se evidencian en el diseño de cada sesión por tema. |
| 6. Establecer niveles de dificultad.                         | El establecimiento de niveles de dificultad creciente mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos.       | - Proponer gradualmente misiones desafiantes para cada temática.                  | - Wix (página web)<br>- Classcraft (Aplicación) |  |  |
| 7. Proporcionar una retroalimentación tras corregir errores. | El proporcionar una retroalimentación tras corregir errores mejora la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos. | - Realizar la retroalimentación para identificar los logros y aspectos a mejorar. | - Plataforma Google meet<br>- Correo Gmail      |  |  |

## ANEXO 3: MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS DEL GRUPO FOCAL N°1

|   | CATEGORÍAS                | PREGUNTAS   | HALLAZGOS CODIFICADOS   | INTERPRETACIÓN TEÓRICA   | CONCLUSIÓN (POR CATEGORÍAS)   |
|---|---------------------------|---|---|--|---|
| P<br>A<br>S<br>O<br>S<br>D<br>E<br>L<br>A<br>E<br>S<br>T<br>R<br>A<br>T<br>E<br>G<br>I<br>A<br>G<br>A<br>M<br>I<br>F<br>I<br>C<br>A<br>C<br>I<br>Ó<br>N | Definir un objetivo claro | ¿De qué manera los objetivos propuestos por la docente te ayudaron a reconocer los procesos históricos? | <p>E1: También los materiales nos ayudaron a comprender mejor el tema y a la hora de presentar los videos o el índice de la presentación, nos podemos ayudar sabiendo cual es el orden y así poder participar activamente y comprendiendo el tema.</p> <p>E3: Porque nos ponían metas para lograr alcanzar, a parte los materiales nos explicaban más o menos qué temas íbamos a ver, de que lo vayamos viendo con anterioridad para venir mejor preparados para la clase.</p> <p>E5: En mi opinión me han ayudado los materiales y también por mi misma he estado investigando un poco más sobre el tema hablado, los objetivos si me han ayudado para reconocer los procesos históricos para también saber lo que quiero aprender y lo que me puede ayudar en un futuro en mi vida.</p> <p>E6: Las clases nos ayudaron a entender más sobre el tema y eso nos ayudó a poder realizar distintas actividades propuestas por la miss.</p> <p>E4: Sí nos ayudó a comprender más el tema, ya que, el propósito es como una breve descripción de lo que</p> | <p>Los estudiantes identifican la importancia de establecer un objetivo para reconocer procesos históricos, como lo menciona según Infante (2019), El objetivo de esto (la gamificación) es elevar el rendimiento académico de los estudiantes y complementar los procesos de enseñanza tradicionales (p.8).</p> <p>La gamificación se presenta como una alternativa más que tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de los estudiantes en lo referente a lograr que estos obtengan un aprendizaje significativo. (Oliva, 2017, p. 34)</p> <p>Los juegos están orientados al objetivo de aprendizaje teniendo fuertes componentes sociales y plantean simulaciones de algún tipo de experiencia del mundo real que los estudiantes encuentran relevante para sus vidas. (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018, p. 3)</p> <p>El objetivo de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es persuadir al estudiante a que se involucre en el proceso dinámico de transformar una simple clase, en un momento de aprendizaje atractivo y que represente un reto. (Oliva, 2017, p. 37)</p> | En la primera fase de definir un objetivo claro, los estudiantes manifestaron que los objetivos y/o propósitos presentados al inicio de cada sesión por la docente, les permitieron comprender mejor la temática a abordar. A partir de ello, gracias al establecimiento de estos, los estudiantes pudieron reconocer la relevancia de un proceso histórico, ya que, mediante el desarrollo y avance de las actividades gamificadas lograron identificar el impacto que tiene un acontecimiento histórico en su presente. Por otra parte, también manifestaron que los materiales empleados contribuyeron a lograr tal fin. |

|  |  |   |  |   |  |
|--|--|---|--|---|--|
|  |  |   | <p>vamos a realizar en clase o lo que se va estudiar.</p> <p>E7: Sí me ayudó porque me pude enfocar más en el tema porque cuando tenemos un objetivo de algo, la idea es lograrlo y eso me ayuda a entender el tema.</p> |   |  |
|  |  | <p>¿Cómo los retos propuestos te permitieron identificar los aspectos (económico, social,</p> | <p>E3: Sí miss porque hicieron las clases más divertidas y más dinámicas y eso como que nos</p>  | <p>Una clase gamificada se sostiene con argumentos centrados en el juego, pero implementados como experiencias de</p> | <p>En la segunda fase de plantear retos específicos, a partir de la información recabada los</p> |

|  |  |  |   |  |  |
|--|--|--|---|--|--|
|  | <p><b>Plantear retos específicos</b></p> | <p>político y cultural) de un proceso histórico?</p> | <p>llamaba más la atención y pues podríamos hacer un mayor trabajo y prestar más atención.</p> <p>E1: Las actividades que realizamos durante las clases y los materiales también nos ayudó a comprender mejor el tema y se nos motivaba bastante como ver videos o realizar actividades como Kahoot y pizarras virtuales.</p> <p>E2: Los retos que vimos en cada clase como por ejemplo el Wordwall que había una actividad donde teníamos una pirámide y era para identificar las clases sociales, eso me ayudó de una manera en que pude comprender mejor el tema que estábamos tratando.</p> <p>E5: Los retos propuestos fueron muy interesantes y también nos permitieron estar más atentos, participativos y prestar más atención.</p> <p>E4: Nos ayudaron a reconocer por medio de ejemplos abordados en clase y también por los temas que se dieron como la mujer en el siglo XVI y el tema nos ayudó a contextualizar de qué se trataba.</p> <p>E7: Usando herramientas virtuales e indagar más sobre el tema.</p> <p>E6: Los retos propuestos en clase nos ayudaron a poder comprender y prestar atención al tema y nos ayudó a indagar más sobre los temas y también sobre los distintos ámbitos económico, social político y cultural.</p> | <p>aprendizaje que utilizan los retos en situaciones y elecciones reales cuyo nivel de dificultad vaya en aumento, por lo cual una clase gamificada deberá contar con una historia atractiva que permita convertir los objetivos de aprendizaje en retos por superar. (Oliva, 2017, p. 46)</p> <p>El juego es un elemento clave para desarrollar la interacción y las habilidades sociales. Mediante el empleo de los retos hacemos del aprendizaje una experiencia cooperativa y/o participativa, lo que nos ayuda a generar el deseo por aprender en los estudiantes. (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p. 4)</p> <p>Cada actividad suponía un reto que el educando debía desarrollar o realizar, lo que permitió que el aprendizaje fuera más significativo para los estudiantes, ya que, eran situaciones problemáticas reales, propias del contexto de los estudiantes. (Macías, 2017, 51)</p> <p>La gamificación debe poner en el centro al estudiante y trabajar con diferentes elementos para que se sienta motivado y juegue con los contenidos de las materias y los asuma como retos a superar y se sienta protagonista de su aprendizaje. (Gaspar, 2021, p. 4)</p> | <p>estudiantes mencionaron que las misiones y los retos presentados por la docente, les ayudaron a tener una mejor comprensión sobre el desarrollo tema, lo cual permitió que mediante el avance de estas actividades gamificadas, ellos reconozcan la importancia de un proceso histórico, es decir, (La situación de la mujer en el siglo XVI), tomando en cuenta causas y consecuencias, además del análisis estructural por aspecto económico, social, político y cultural de esas coyunturas. Asimismo, también se percibió que ellos pudieron comprender la perspectiva o motivaciones de los protagonistas en cada tema, sin embargo, lo que no pudieron lograr de manera satisfactoria es emplear un adecuado vocabulario histórico en sus respuestas.</p> |
|--|--|--|---|--|--|

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <p><b>Establecer normas para el desarrollo de la experiencia</b></p> | <p>¿El establecimiento de normas te permitió comprender el desarrollo de las misiones y los retos en cada temática abordada? ¿Cómo así?</p> | <p>E1: Bueno como hay normas de convivencia y normas durante las clases, sí se realizan correctamente entonces nos van ayudar a mejorar en cada clase y así poder entender el tema más rápido porque hay más concentración.</p> <p>E7: Sí nos permitió por ejemplo cuando aprendíamos las cámaras, prestamos más atención a las clases o cuando seguíamos las normas para participar en clase, etc.</p> <p>E2: Nos permite tener un mayor conocimiento de las normas que se tienen que cumplir con permanencia durante todas las clases que hemos abordado en el bimestre.</p> <p>E5: Con el establecimiento de las normas que es por ejemplo prender las cámaras, participar, mantener el micro apagado y todas en general permiten tener un buen desarrollo de un aprendizaje para poder estar más atentos.</p> <p>E6: Yo creo que sí miss, porque nos ayudó a establecer un orden para realizar las distintas actividades.</p> <p>E4: Gracias a las normas podemos comprender con más atención el tema ya que con el encendido de las cámaras y con las participaciones se puede ir aprendiendo poco a poco.</p> | <p>La realidad del juego, está reglado por un conjunto de normas que determinan ciertos resultados. (Sánchez, 2018, 34)</p> <p>Podemos considerar que gamificar es una actividad más compleja que aplicar un juego. Es necesaria una profunda reflexión sobre los objetivos que se quieren alcanzar: una vez determinados, se establecerán las normas que regirán el proceso (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018, p. 5)</p> <p>Para lograr cualquier clase de objetivo debe haber orden y disciplina por ello el conocimiento y vivencia de normas es parte también de todas las clases, es transversal a ellas, un elemento clave en los contenidos. (Sánchez, 2018, 83)</p> <p>Cuando la actividad se desarrolla en un marco de normas claras y arroja resultados positivos, se logra por parte del estudiante las recompensas lo cual biológicamente produce dopamina, e intensifica la actividad neurológica y ocasiona un incremento en la motivación, la cognición, la atención y el sentido del proceso de aprendizaje. (Werbach, 2013, p. 9)</p> | <p>En la tercera fase en la cual se requería establecer normas para el desarrollo de la experiencia, la mayoría de estudiantes mencionaron que el establecimiento de estas normas proporcionadas por la docente en cada una de las misiones y retos, les permitió entender mejor el tema, además de generar en ellos una mayor concentración y comprensión de las actividades gamificadas desarrolladas en clase. Por otra parte, cabe resaltar que este punto no permitió que los estudiantes lograrán identificar la importancia de un proceso histórico, así como también no propició que utilicen de una forma apropiada un vocabulario histórico en sus intervenciones.</p> |
| <p><b>Crear un sistema de recompensas</b></p>                        | <p>¿Las recompensas obtenidas al término de cada reto te ayudó a identificar un proceso histórico?</p>                                      | <p>E2: Nos ayudó ya que fue de una manera didáctica en la que cumplíamos misiones por todo el mapa establecido, además que también nos incentivaba a seguir</p>   | <p>Los estudiantes al cumplir objetivos y metas pueden acumular puntos, insignias y cualquier otra evidencia que denote el progreso significativo que tienen durante una clase (Oliva, 2017, p. 31)</p>   | <p>En la cuarta fase donde se requirió crear un sistema de recompensas, la mayoría de los estudiantes mencionaron que las recompensas obtenidas al término de cada reto proporcionadas por la docente, les</p>   |

|  |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|--|
|  |   |   | <p>cumpliendo esas misiones y esforzarnos cada día más.</p> <p>E1: Bueno las recompensas sí ayudaron porque, uno que nos motivan y dos de que ayuda también porque así podemos participar más seguido y ganar las recompensas.</p> <p>E5: Me ayudó a identificar el proceso histórico ya que cuando ya terminamos la temática que se estaba abordando, allí me ayudaba a reforzar lo que había aprendido practicando un poco más.</p> <p>E6: Las recompensas nos incitaron a poder seguir haciendo los trabajos ya sea solo o en grupo.</p> <p>E4: Las recompensas nos ayudaron a reconocer más el tema y aprender, así como también los procesos históricos.</p> <p>E7: Nos impulsó a saber más sobre el tema además de motivarme mucho.</p> | <p>Las recompensas son un aspecto muy importante de la gamificación. Durante mucho tiempo las únicas recompensas que los alumnos han adquirido han sido las calificaciones, el proceso de gamificación hace más frecuente la obtención de recompensas con el fin de motivar la participación y aprendizaje. (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018, p. 6)</p> <p>Al momento de enriquecer una clase mediante un conjunto apropiado de mecánicas de juego que permitan crear una experiencia centrada en la búsqueda de una recompensa que se pueda alcanzar un estatus, que facilite la obtención de logros, que dé espacio para generar una sana competición (Olivia, 2017, 38)</p> <p>La gamificación se constituye de la manipulación de elementos empíricos y abstractos con un fin específico, agregando escenarios de recompensa como incentivos a las actividades, como pueden ser puntos, medallas o tablas de posiciones. Del mismo modo, la recompensa puede plantearse como por medio de la cooperación o la convivencia, dependiendo la perspectiva lúdica. (Ardila, 2018, p. 29)</p> | <p>permitieron participar de forma más activa y seguir esforzándose cada vez más en realizar las actividades gamificadas. Este punto, a su vez, contribuyó a que ellos al finalizar un reto determinado, expliquen que todas las personas de los grupos sociales, sin distinción alguna, son agentes activos de la historia y forman parte de un proceso histórico. Por otro lado, es necesario mencionar que esta fase no ayudó a que los estudiantes pudieran mejorar en otra subcategoría perteneciente a la capacidad trabajada.</p> |
|  | <p><b>Propone una competición motivante</b></p> | <p>¿De qué manera las misiones y retos empleados te generaron interés en conocer los procesos históricos?</p> | <p>E7: En que gracias a las misiones y los retos ganábamos recompensas por saber más o conocer los procesos históricos y finalmente nos motivaba a saber más sobre el tema.</p> <p>E2: Nos generan una interactividad ya que al realizar la misiones que se proponían como unos casos, nos recompensaba con monedas y así poder comprar objetos para el personaje en el Classcraft.</p>   | <p>Desde la gamificación hay un componente de competencia. Al ser un juego en el cual hay una premiación simbólica de puntos, medallas o trofeos a modo de incentivo, genera una competencia en cuanto a las actividades propuestas. (Ardila, 2018, p. 38)</p> <p>Los juegos motivan a los estudiantes, lo cual tiene gran relación con lo expuesto por Pedraz en Blasco Perales Ed. (2018),</p>  | <p>En la quinta fase donde se requirió proponer una competición motivante, los estudiantes manifestaron que las misiones y los retos empleados en las sesiones de clase por la docente, les ayudaron a generar mucha motivación e interés por comprender y conocer más acerca de los temas abordados en cada una de las clases, además de ello, hicieron mención de que las</p>  |

|  |  |  |   |   |   |
|--|--|--|---|---|---|
|  |  |  | <p>E1: Bueno las misiones y los retos que estuvieron dentro de las plataformas, sí nos ayudaron mucho y nos motivaron ya que gracias a ello conocimos más y experimentamos una nueva forma de aprender los procesos históricos.</p> <p>E5: Las plataformas que nos brindaron como el classcraft me motivó a participar y cumplir las misiones y retos, además también de aprender nuevos temas en los procesos históricos.</p> <p>E6: Porque las misiones abarcan temas históricos interesantes y gracias a los retos que tuvimos hicieron estos temas más didácticos.</p> <p>E4: Las misiones empleadas nos ayudaron a reconocer el tema y también nos motivaron por medio de las monedas y personajes del Classcraft.</p> | <p>cuando habla de los placeres que se pueden encontrar en el juego, siendo la motivación uno de los principales. Esto posibilita la construcción de aprendizaje significativo, facilita la comprensión conceptual, hay un esfuerzo por parte de los estudiantes para alcanzar un objetivo. (Díaz, Baena y Baena, 2018, p. 37)</p>  | <p>actividades gamificadas les parecieron muy dinámicas e interesantes. Por otra parte, es importante mencionar que, esta fase también permitió que los estudiantes empleen adecuadamente términos históricos en sus intervenciones al participar.</p>  |
|  | <p><b>Establecer niveles de dificultad creciente</b></p> | <p>¿El establecimiento de niveles de dificultad en cada una de las misiones y retos te ayudó a comprender las características de un proceso histórico?</p> | <p>E1: Bueno como había bastantes niveles, dificultades, obstáculos, una de ellas las misiones de la agente Carter y las demás actividades también nos ayudaban a comprender los procesos históricos porque con eso podíamos responder preguntas y compartir nuestras opiniones e ideas.</p> <p>E5: El establecimiento de niveles de dificultad en cada misión y reto sí me ayudó a comprender las características de un proceso histórico, pero a veces no comprendía tanto las dificultades y</p>   | <p>Es muy importante que haya una relación controlada entre los retos que se muestran a los alumnos y la capacidad de estos para llevarlos a cabo, pues si un reto es demasiado fácil, provocará aburrimiento en el alumno, mientras que un reto inalcanzable supondrá la frustración, concluyendo ambas opciones en una pérdida de motivación por el aprendizaje. (Castellón y Jaramillo, 2012, p. 270)</p> <p>Conseguir algo con un cierto grado de dificultad (alto pero factible), puede ser un buen elemento de motivación para algunas personas. A menudo los logros están bloqueados y no se desbloquean</p> | <p>En la sexta fase donde se requirió establecer niveles de dificultad, la mayoría de los estudiantes mencionaron que el establecimiento de estos niveles de dificultad en cada una de las misiones y los retos empleados por la docente, les permitieron realizar un empleo adecuado de términos históricos que finalmente ayudaron a que puedan caracterizar un proceso histórico, ya que, como recalcan a medida que avanzaban en el desarrollo de las actividades, el nivel de complejidad aumentaba, provocando que utilicen un vocabulario más complejo en cada</p> |

|  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
|  |  |   | <p>obstáculos y me quedaba con las dudas.</p> <p>E2: Pienso que sí me ayudó ya que, en cada misión se iba incrementando un poco la dificultad, pero eso me ayudó a seguir aprendiendo más y a buscar más información sobre los procesos históricos.</p> <p>E7: Sí miss porque mientras subíamos de nivel íbamos aprendiendo al ritmo de los niveles establecidos.</p> <p>E4: El aumento de niveles en la dificultad pues nos ayudaba en el proceso de aprendizaje, íbamos poco a poco aprendiendo más sobre los procesos históricos, aumentando más la dificultad dependiendo del nivel.</p> <p>E6: Sí me ayudó a comprender los temas porque gracias a los niveles de dificultad mientras más avanzábamos en las misiones más se aprendía sobre el tema.</p> | <p>hasta que se realizan una serie de acciones que consigan obtener el éxito. Conviene proponer retos en determinados momentos con el fin de aumentar la participación e impedir que se vuelva monótono o aburrido. Los desafíos introducen el factor sorpresa, lo que incita a jugar más. (Mikel, 2016, p. 21)</p>   | <p>una de las propuestas gamificadas.</p>   |
|  | <p><b>Proporcionar una retroalimentación tras corregir errores</b></p> | <p>¿La retroalimentación brindada por la docente al término de cada proceso histórico (misión) te permitió reconocer tus logros y aspectos a mejorar?</p> | <p>E1: Sí, porque al final compartimos nuestras ideas y lo que llegamos a comprender de la clase, y sí es que algo no estaba claro otro compañero decía lo mismo y algo distinto y así podíamos entender entre todos.</p> <p>E5: La retroalimentación sí me sirvió para reconocer mis logros y debilidades, en lo que trate de mejorar.</p> <p>E2: Para mí son preguntas que me permitieron reconocer las</p>   | <p>La gamificación, busca crear una dinámica del juego enfocada en la retroalimentación positiva del aprendizaje, en donde los estudiantes parten de la estructura jerárquica de clase. (Oliva, 2017, 31)</p> <p>Con la retroalimentación insertada en la clase gamificada se presenta una detección y solución oportuna de los problemas de comprensión y colectivización del conocimiento, en función de las dificultades que</p> | <p>En la séptima y última fase, en la cual se requería proporcionar una retroalimentación tras corregir errores, los estudiantes manifestaron que la retroalimentación al término de cada misión, les permitió identificar sus principales logros y debilidades en cada una de las actividades realizadas. Por otra parte, es válido mencionar que esta fase también contribuyó a que los estudiantes puedan mejorar en el uso y/o empleo de términos</p> |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>actividades que puse en práctica cómo buscar información y la utilización de los materiales en clase y como eso me puede ayudar para la vida diaria.</p> <p>E7: Sí porque en la retroalimentación pude mejorar y ver lo que hice mal y lo que hice bien.</p> <p>E4: Sí me ayudó a reconocer los logros para mejorar en mis aprendizajes.</p> <p>E6: Me permitió reconocer como fue mi proceso de aprendizaje al termino de cada tema.</p> | <p>manifiestan los estudiantes (Oliva, 2017, p. 42)</p> <p>En la gamificación es importante que el docente retroalimente cada respuesta oportunamente para cerciorarse que el estudiante ha comprendido el tema. (Alvarez, 2019, p. 30)</p> <p>La retroalimentación es un factor clave en el proceso de aprendizaje y enseñanza y en la gamificación, debido a que si la retroalimentación es oportuna permitirá que el estudiante sepa cuál es su progreso. (Lorens, 2016, p. 9]</p> <p>La gamificación al caldo del saber permite el hecho de que desde el estudiante más desinteresado hasta el más atento puedan asumir el reto de aprender y superar sus dificultades de aprendizaje, ya que la gamificación les permite ver el error como algo bueno y superable. (Oliva, 2017, 36)</p> | <p>históricos en sus participaciones, ya que, la retroalimentación es un proceso continuo que aporta en mejorar el desenvolvimiento y expresión de los estudiantes durante las clases.</p> |
|--|--|--|--|---|--|

## ANEXO 4: MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS DEL DIARIO DE CAMPO N°2

| CATEGORÍA  | HALLAZGO  | INTERPRETACIÓN TEÓRICA   | CONCLUSIONES   |
|--|---|--|--|
| <p align="center"><b>Definir un objetivo claro</b></p> | <p>D.C. 1, D.C. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Luego de presentar la misión procedí a proyectar el objetivo a lograr “Explica la situación de la mujer indígena en los países sudamericanos, a través de la interpretación de imágenes”.</li> </ul> <p>D.C.3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Abrimos la plataforma virtual y dentro de ello leímos el objetivo del reto el cual era reconocer el ámbito económico en los países Sudamericanos en el siglo XVI.</li> </ul> <p>D.C.4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Procedí a dar las indicaciones y a leer el objetivo del reto n°2 titulado “Demuestro lo aprendido”.</li> </ul> <p>D.C.5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Una vez todos listos en plataforma mencioné el propósito (objetivo) del juego y procedí a reproducir el audio.</li> </ul> <p>D.C. 6 - 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para comenzar el reto mencioné el objetivo a lograr durante el encuentro y el video que estarían por ver a continuación.</li> </ul> <p>D.C. 8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compartí el propósito (objetivo) del encuentro, los estudiantes se dirigieron a la plataforma donde se precisó las indicaciones.</li> </ul> <p>D.C. 9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para comenzar mencioné el propósito del reto el cual consistía en ubicarnos en el espacio geográfico.</li> </ul> | <p>Lo primero en declarar son los objetivos antes de cada reto y/o misión propuesta, conviene describir cada objetivo de la forma más precisa posible. (Werbach y Hunter 2012, p.31)</p> <p>Establece qué conocimientos o actitudes quieres que tus alumnos adquieran o practiquen mediante el juego. Puede ser una asignatura completa, los contenidos de un trimestre o un tema concreto (aulaplaneta, 2015).</p> <p>El objetivo o propósito de enseñanza y aprendizaje es necesario; de no concebir la actividad así desde el comienzo se cae en el riesgo de que los estudiantes no entiendan cuál será el propósito de la actividad gamificada (Ardila, 2018, p.36)</p> <p>Define un objetivo claro, en primer lugar, es decir, antes de comenzar a diseñar la propia actividad, vamos a determinar cuál es la meta de la misma. Es importante que sepamos qué destrezas queremos conseguir que aprendan nuestros alumnos. (Universidad Complutense de Madrid, 2018)</p> <p>El objetivo es el resultado que los jugadores deberán conseguir por su participación en el juego. Centra su atención y los dirige a lo largo del reto. Su consecución o no determinará el éxito o el fracaso, respectivamente, de su actividad lúdica. (Ferran Teixes 2015)</p> | <p>En la primera fase en el cual requería definir un objetivo claro, según los autores mencionados estos objetivos tienen que ser lo más preciso y claro para que el estudiante y/o competidor entiendan la importancia de la actividad gamificada. De igual manera, este objetivo desde el tratamiento pedagógico es factible tener claro qué aprendizaje queremos conseguir, es por ello que desde la formulación de dichos objetivos se tuvo en cuenta los aspectos del proceso histórico (Situación de la mujer en Sudamérica, Europa y Asia en el siglo XVI) los cuales fueron el ámbito económico, social, político y cultural de dichos contextos. Asimismo, esta fase facilitó al estudiante la comprensión de la significatividad de cada actividad propuesta planteada a través de las plataformas que acompañaron el proceso de la propuesta metodológica.</p> <p>En la construcción de los objetivos se conjugó términos históricos y a su vez palabras que hacían referencia a conseguir lograr ciertas destrezas, enlazar ambas variables (gamificación y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos) evidenció que los estudiantes a través de sus respuestas puedan reconocer los ámbitos económico, social, político y cultural. Asimismo, identifica la importancia y el impacto de los hechos históricos, empleando un vocabulario histórico.</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p><b>Plantear retos específicos</b></p> | <p>D.C. 1, D.C. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nos dirigimos a la plataforma Classcraf para observar nuestro primer reto titulado: “Nos ubicamos en el espacio y tiempo”, el cual consistía en observar la línea de tiempo y el mapa geográfico para ubicarnos en el tiempo y espacio de Sudamérica en el siglo XVI.</li> </ul> <p>D.C.3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Procedí a compartir mi pantalla y nos dirigimos a la página de la agente Carter para observar el reto N°2 el cual consistía en conocer el aspecto económico en el siglo XVI en el territorio Sudamericano.</li> </ul> <p>D.C. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Luego de ello procedí a dar las indicaciones y a leer el objetivo del reto n°2 titulado “Demuestro lo aprendido”.</li> </ul> <p>D.C.5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El reto n°3 se propuso una estratégica más didáctica, Una vez todos listos en plataforma mencioné el propósito (objetivo) del juego y procedí a reproducir el audio.</li> </ul> <p>D.C. 6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mencioné el reto titulado: “expreso mi arte” asimismo, mencioné el objetivo de dicho reto el cual era representar a través de dibujo el rol y la participación de las mujeres en el siglo XVI EN Sudamérica.</li> </ul> <p>D.C. 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para el reto n°1 leí el objetivo de este y seguido a ello les brindé las indicaciones del reto el cual era responder de manera individual algunas preguntas a partir del video presentado, procedí a proyectar el video titulado: “Aspectos económico, social, político y cultural ante la llegada a América”.</li> </ul> <p>D.C. 8</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para comenzar el reto N°1 el cual atendía a la temporalidad y geografía del proceso histórico abordado, los estudiantes observaron las líneas de tiempo previamente compartidas para que logren desarrollar el reto.</li> </ul> <p>D.C. 9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para comenzar mencioné el propósito del reto el cual consistía en ubicarnos en el espacio geográfico y con la línea de tiempo situarnos en</li> </ul> | <p>Propón un reto específico, cómo docente, debes tener claro el objetivo didáctico del juego, tus alumnos deben estar al tanto y qué tienen que hacer para lograrlo. Céntrate en un reto concreto y motivador, explícalo a tus alumnos siempre presentes antes, durante y tras el desarrollo del juego (aulaplaneta, 2015)</p> <p>Propón un reto específico. Para que todos participen con motivación podemos fijar un reto respecto al juego, uno concreto y claro para los alumnos (Universidad Complutense de Madrid, 2018).</p> <p>Plantear retos a los estudiantes que les permitan fomentar su competencia. Se trata, por tanto, de plantear retos que les permitan aprender jugando, emocionándose y divirtiéndose y que supongan un aprendizaje más efectivo y significativo para ellos (Torres Ángel y Romero Luis, 2018).</p> <p>Retos y pruebas que el usuario debe resolver. Normalmente se construyen bajo un sistema basado en puntos y están enfocados en la motivación de los usuarios de finalizar tareas más complicadas (Borrás Oriol, 2015)</p> | <p>En la fase plantear retos en específicos, se redactó cada uno de estos en función a los ámbitos (económico, social, político y cultural) de cada proceso histórico planificado en las sesiones de aprendizaje.</p> <p>En la formulación de los retos y abordaje de alguna temática, permite identificar, a su vez, las creencias, valores y actitudes de los protagonistas de dicho proceso histórico.</p> <p>Según la teoría, proponer un reto específico en el aula implica mejorar los aprendizajes y su motivación en poder intervenir, por ello la docente establece retos de manera clara y concreta para que el estudiante identifique la importancia y relevancia de cada uno de estos.</p> <p>Confrontado con la teoría la implementación de los retos específicos implementados en las sesiones y expuestos en los espacios sincrónicos ayudan a no solo reforzar los aprendizajes de una mirada didáctica, sino que también motiva al estudiante y/o participante a involucrarse en la metodología implementada.</p> |
|--|---|--|--|

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | <p>el tiempo. Para darle tratamiento a ello respondemos las siguientes preguntas.</p>   |   |   |
| <p><b>Establecer normas para el desarrollo de la experiencia</b></p> | <p>D.C. 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mientras mencionaba las reglas de la misión N°3 (lograr la misión, encender las cámaras, participar activamente, mostrar actitud de respeto y llegar puntual a los encuentros sincrónicos) los estudiantes encendieron sus cámaras, asimismo, les hice recordar los comportamientos negativos por lo cual se descuenta las monedas (no responder al llamado de la docente, mostrar actitudes inadecuadas o no involucrarse en las actividades).</li> </ul> <p>D.C. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Brevemente mencioné las normas para la misión N°1 mencionando las monedas obtenidas una vez cumplida estas normas (lograr la misión, encender las cámaras, participar activamente, mostrar actitud de respeto y llegar puntual a los encuentros sincrónicos) dicho ello observé que poco a poco encendían su cámara para obtener las monedas.</li> </ul> <p>D.C. 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Antes de empezar mencioné las normas ya conocidas y establecidas (lograr la misión, encender las cámaras, participar activamente, mostrar actitud de respeto y llegar puntual a los encuentros sincrónicos). Asimismo, recordé aquellos criterios que provocaría que se le reste puntaje.</li> </ul> <p>D.C. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Seguido a ello mencioné las indicaciones y/o normas resaltando el encendido de las cámaras para acumular puntaje.</li> </ul> <p>D.C. 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Seguido a ello mencioné las normas positivas las cuales le permitían acumular puntaje esperado, dicho ello dimos inicio a la clase.</li> </ul> | <p>Establece ciertas normas, la formulación de ciertas reglas o normas concretas para que los alumnos comprendan de qué se trata de una competición sana y participen de forma ordenada (Universidad Complutense de Madrid, 2018). Establece unas normas del juego. Las reglas sirven para reforzar el objetivo del juego, pero también evitan que el caos se apodere del desarrollo del mismo, delimitan comportamiento, promueven una competencia limpia o facilitan ciertos acontecimientos. Crea normas concisas para compartirlo con los estudiantes procura que estén claras y que se respeten (aulaplaneta, 2015).</p> | <p>En la tercera fase, el cual hace referencia al establecimiento de las normas para el desarrollo de la experiencia, es favorable mencionar que las propuestas de estas se redactaron según el contexto del estudiante, en el cual sería aplicado, con ello no solo se buscaba mejorar los comportamientos dentro de los espacios virtuales de aprendizaje, si no a su vez a lograr una competición sana y reforzar el objetivo de los retos propuestos.</p> <p>Confrontando con la teoría las normas o reglas que se establecen con los estudiantes facilitan los aciertos en los objetivos planteados en un inicio en el encuentro.</p> <p>Según lo realizado con los estudiantes el establecimiento de normas permite comprender y desarrollar de manera ordenada los retos propuestos los cuales se encuentran orientados al abordaje de un proceso histórico. De igual manera, permite el empleo de términos históricos para caracterizar el hecho histórico.</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>D.C. 6</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De igual manera, resaltó las normas de comportamiento positivo, sobre todo resaltó el encendido de las cámaras.</li></ul> <p>D.C. 7</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Seguido a ello, brevemente resalté las normas de conducta (prender las cámaras, participar activamente, completar las misiones, etc.).</li></ul> <p>D.C. 8</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mencioné los comportamientos positivos con los cuales los estudiantes obtienen los puntajes en la plataforma Classcraf y de igual manera, señalé los comportamientos negativos con los cuales se les descontaba puntaje.</li></ul> <p>D.C. 9</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resalté las normas (participar activamente, lograr la misión, prender las cámaras) para la obtención de las monedas en la plataforma Classcraf.</li></ul> |  |  |
|--|---|--|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Crea un sistema de recompensas</b></p> | <p>D.C.1, D.C. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar el reto N°1 los estudiantes obtuvieron en su correo su recompensa el cual consistía en piezas de una imagen que les daba pistas del siguiente reto. De igual manera obtuvieron sus monedas en la plataforma Classcraf.</li> </ul> <p>D.C.3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes E8 y E24 automáticamente contestaron de manera correcta (agricultura, ganadería y minería, <i>por lo cual obtuvieron como recompensas sus puntos en la plataforma Classcraf.</i></li> </ul> <p>D.C.4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes que lograron superar el reto presentado obtuvieron su recompensa de manera inmediata en la plataforma Classcraf.</li> </ul> <p>D.C. 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El estudiante Bruno obtuvo el puntaje deseado, de igual manera, lo felicité y anoté su puntaje, con la respuesta brindada formulada.</li> <li>Al término de la actividad los estudiantes obtuvieron su recompensa (rompecabezas) con la finalidad de que los estudiantes reconozcan la misión que vendría a continuación.</li> </ul> <p>D.C. 6, D.C.7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar el reto procedí a brindarles su recompensa en la plataforma Classcraf.</li> </ul> <p>D.C. 8, D.C. 9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concluida esta actividad recibieron en su Classcraf sus recompensas por haber participado.</li> </ul> | <p>Crea un sistema de recompensas. Podemos premiar a los estudiantes por ejemplo por su progreso, comportamiento y participación (Universidad Complutense de Madrid, 2018).</p> <p>Las recompensas son parte del juego, hay sistemas de gamificación que se basa en el establecimiento de puntuaciones o premios que se aplica en el desarrollo tradicional de la clase y sirven para valorar la adquisición de contenidos, pero también los comportamientos y la participación (aulaplaneta, 2015).</p> <p>La implementación de premios y beneficios en el juego se ha confirmado como un motivador potente para los participantes donde se enfatiza al estudiante como el actor principal de su peculiar progreso (Iquise y Rivera, 2020, p. 15).</p> | <p>En la fase de crear un sistema de recompensas, la implementación de estas según la teoría ayuda a propiciar un ambiente de comportamientos óptimos para el desarrollo de alguna temática, asimismo motiva la participación de los estudiantes o involucrados en dicha propuesta según sea el contexto.</p> <p>Confrontando la teoría con lo realizado en los entornos virtuales, se identifica que los estudiantes se sentían motivados en recibir u obtener una recompensa al término de cada reto que reforzaba sus conocimientos reconociendo que todas las personas forman parte de un proceso histórico.</p> <p>El sistema de recompensa estuvo también acorde a los objetivos de los niveles de complejidad que se establecen durante los encuentros sincrónicos. De igual forma, al cumplimiento de las normas establecidas se obtenían las recompensas.</p> |
|--|--|---|--|

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Propone una competición motivante</b></p>          | <p>D.C 1, D.C.2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mencioné la actividad y realicé énfasis en mis palabras para animar el trabajo en equipo para ello mencioné lo siguiente: “Veamos quien concluye con el primer reto los magos, cazadores o guerreros” seguido a ello llegaron las primeras respuestas.</li> </ul> <p>D.C. 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En pleno desarrollo del reto me mostré animosa y mediante mis palabras animaba a los estudiantes a poder formular sus respuestas.</li> </ul> <p>D.C. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En busca de mejorar la participación de los estudiantes los motivé llamado asistencia para que todos estén atentos y puedan participar de manera activa.</li> </ul> <p>D.C. 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En el desarrollo del reto me mostré animosa buscando motivarlos para que logren participar.</li> </ul> <p>D.C. 6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Al momento de desarrollar el reto animé a los estudiantes a seguir desarrollando la actividad en la plataforma Gartic Phone, el E9 se mostró participativo y comentaba el desarrollo del reto.</li> </ul> <p>D.C. 7 D.C. 8 D.C.9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cabe señalar que no todos los estudiantes respondieron de manera autónoma ante el llamado, sin embargo, seguí motivando la participación de los estudiantes.</li> </ul> | <p>Propón una competición con rankings. El alumno puede saber así cómo progresa su aprendizaje y motivarse gracias al factor de la competición (Universidad Complutense de Madrid, 2018).</p> <p>Una sana competencia es parte indispensable del juego. No es necesario el enfrentamiento directo e individual, puedes optar por juegos cooperativos en los participantes tendrán que colaborar y aportar de diversas maneras para lograr la recompensa final (aulaplaneta, 2015).</p> <p>Los estudiantes al estar en constante competencia mediante actividades lúdicas segregan endorfinas y cuando estas se liberan, un estudiante está más enfocado mentalmente en el proceso que lo lleva a una mejor retención del conocimiento (Iquise y Rivera, 2020, p. 18).</p> | <p>En la fase proponer una competición motivante, el participante y/o estudiante va incrementando su grado de competición dentro de las actividades gamificadas.</p> <p>Contrastando la teoría con lo implementado dentro de los espacios virtuales de aprendizajes, la competición se da a través del empleo de niveles de dificultad y según los objetivos de cada reto, los cuales permiten dar el tratamiento de manera más lúdica a los procesos históricos abordados.</p> <p>La docente mediante el desarrollo de las actividades motiva a sus estudiantes a poder lograr y superar los niveles de dificultad.</p> |
| <p><b>Establecer niveles de dificultad creciente</b></p> | <p>D.C. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Socializamos en material y señalé que realizada la primera actividad ahora subimos de nivel y respondemos por grupo el siguiente foro en el cual tendremos un tiempo límite por equipo.</li> </ul> <p>D.C. 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como parte del reto N°2 subimos el grado de dificultad y desarrollamos “el juego del topo”.</li> </ul> <p>D.C. 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para subir el nivel de dificultad en el reto n°3 se propuso una estrategia más didáctica.</li> </ul> <p>D.C. 6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En el siguiente reto titulado: “expreso mi arte”, el nivel de reto aumentó su dificultad puesto que en esta ocasión debían escuchar un audio que</li> </ul>   | <p>Establece niveles de dificultad creciente. Esto resulta recomendable para que la actividad se adapte paulatinamente a los progresos que experimenta el alumno y que este no pierda de vista el reto propuesto (Universidad Complutense de Madrid, 2018).</p> <p>Conforme el alumno avanza y práctica, el nivel de dificultad debe ir en aumento para adaptarse al dominio que ha ido adquiriendo. De este modo se mantendrá la tensión reto-superación y, por lo tanto, la motivación del estudiante para seguir jugando y superándose (aulaplaneta, 2015).</p>  | <p>En la fase establecer niveles de dificultad creciente, es decir se presenta entre un reto y otro cierto grado de dificultad a medida que se avanza en los niveles. Cabe señalar que estos niveles de dificultad se fueron estableciendo conforme el desarrollo de los procesos históricos abordados y los aspectos (económico, social, político y cultural).</p> <p>Contrastando con la teoría de diversos autores expertos en la materia se concluye que la implementación de niveles progresivos permite captar mayor interés en descubrir lo</p>   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | <p>mencionaba algunas características y la función de las mujeres en sociedad.</p> <p>D.C. 7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para el reto n°2 subió el grado de dificultad. Comencé mencionándoles el propósito del reto que venía a continuación, el cual era plasmar la situación, rol o participación de las mujeres sudamericanas en el siglo XVI.</li> </ul> <p>D.C. 8, D.C. 9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para el N°2 y N°3 se subió el nivel de dificultad y para ello observamos el libro virtual en el cual se describieron los aspectos (económico, social, político y cultural)</li> </ul>  | <p>Los niveles de dificultad, los estudiantes desarrollarán diferentes competencias y habilidades para progresar de forma gradual; con estos niveles se podrá medir su progreso (Iquise y Rivera, 2020, p. 18).</p>   | <p>que procede luego de un reto o desafío logrado, asimismo, permite desarrollar competencias y habilidades de manera progresiva.</p>   |
| <p><b>Proporcionar una retroalimentación tras corregir errores</b></p> | <p>D.C. 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para finalizar el encuentro realicé una retroalimentación de las respuestas compartidas de los estudiantes, agradecí su participación en el reto N°1.</li> </ul> <p>D.C. 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realicé una retroalimentación de las respuestas expuestas por los estudiantes, asimismo, volví a plantear algunas preguntas para comprobar si quedó claro lo visto en clase.</li> </ul> <p>D.C. 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para finalizar realicé una retroalimentación de los temas abordados y los estudiantes respondieron en la brevedad cada pregunta que iba presentando.</li> </ul> <p>D.C. 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para concluir el encuentro brindé una retroalimentación con preguntas; ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? Los estudiantes procedieron a responder recordando lo visto anteriormente.</li> </ul> <p>D.C. 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para finalizar el encuentro a modo de retroalimentar les planteé preguntas ¿Qué me llevo a casa el día de hoy? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me ha servido lo aprendido? Los estudiantes respondieron de manera breve y se dio por concluido el encuentro.</li> </ul> <p>D.C. 6, D.C. 7, D.C.8, D.C. 9</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar el compartir de estos dibujos brindé una pregunta de metacognición: ¿Qué aprendí?</li> </ul> | <p>Proporciona un feedback tras corregir los errores. El alumno tiene que ver que aceptamos el error como algo natural y superable y que le proporcionamos una solución e información sobre sus puntos más débiles (Universidad Complutense de Madrid, 2018).</p> <p>El docente será guía y brindará el feedback en tiempo real para que así se convierta en un aprendizaje más significativo (Iquise y Rivera, 2020, p. 21).</p> <p>Proporcionar un feedback inmediato, para saber si están avanzando en la dirección correcta, bien sea mediante información proporcionada por el profesor, por el propio juego, entre los alumnos, etc. (González Mikel, 2016, p. 42).</p> | <p>En la fase de proporcionar una retroalimentación, tras realizar cada reto propuesto la docente realizó una retroalimentación para afianzar las respuestas brindadas por los estudiantes acerca de las temáticas de índole histórico que fueron abordados, asimismo gracias a la retroalimentación se pudo reconocer los logros y aspectos a mejorar de cada estudiante que intervino en las actividades gamificadas.</p> <p>Contrastando con la teoría, el proporcionar una retroalimentación de manera inmediata permite conocer el proceso del estudiante, a su vez el aprendizaje se vuelve más significativo y real puesto que el participante o estudiante conocerá qué aspectos debe mejorar y que está cumpliendo del objetivo propuesto en el reto señalado.</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | ¿Cómo lo aprendí? para reforzar lo aprendido el día de hoy los estudiantes. |  |  |
|--|---|--|--|

### ANEXO 5: FORMATO DE LA LISTA DE COTEJO DE PARTICIPACIÓN

|                             |  |                     |  |              |  |
|-----------------------------|--|---------------------|--|--------------|--|
| <b>APELLIDOS Y NOMBRES:</b> |  | <b>ÁREA Y GRADO</b> | <b>CIENCIAS SOCIALES - SEGUNDO GRADO</b> | <b>FECHA</b> |  |
| <b>COMPETENCIA:</b>         | <b>CONSTRUYE INTERPRETACIONES HISTÓRICAS.</b>          |                     |  |              |  |
| <b>CAPACIDAD:</b>           | <b>ELABORA EXPLICACIONES SOBRE PROCESOS HISTÓRICOS</b> |                     |  |              |  |

| <b>CRITERIO</b>  | <b>REALIZADO<br/>A</b> | <b>PENDIENTE<br/>B</b> | <b>SIN INICIAR AÚN<br/>C</b> | <b>OBSERVACIONES</b>        |
|--|------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Establece una vinculación directa entre una causa y su respectiva consecuencia(s) de un proceso histórico, a partir de sus dimensiones económico, social, político y/o cultural. |                        |                        |                              |                             |
| Reconoce que todas las personas de los diferentes sectores sociales forman parte de un proceso histórico.  |                        |                        |                              |                             |
| Expone de qué manera un proceso histórico se relaciona con su contexto actual, estableciendo un contraste con su presente.   |                        |                        |                              |                             |
| Expresa de manera autónoma sus opiniones sobre las principales motivaciones de aquellos protagonistas de los procesos históricos abordados.                                      |                        |                        |                              |                             |
| Emplea adecuadamente diferentes términos históricos para caracterizar de forma clara un proceso histórico en sus opiniones.  |                        |                        |                              |                             |
| <b>TOTAL</b>   |                        |                        |                              | <b>OBSERVACIÓN GENERAL:</b> |

**ANEXO 6: MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE DATOS**

| CATEGORÍAS                | CONCLUSIONES DE ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS   |  |  | COINCIDENCIAS   |
|---------------------------|---|--|--|---|
|                           | DIARIO DE CAMPO   | GRUPO FOCAL  | LISTA DE COTEJO DE PARTICIPACIÓN   |   |
| Definir un objetivo claro | <p>En la primera fase en el cual requería definir un objetivo claro, según los autores mencionados estos objetivos tienen que ser lo más preciso y claro para que el estudiante y/o competidor entiendan la importancia de la actividad gamificada. De igual manera, este objetivo desde el tratamiento pedagógico es factible tener claro qué aprendizaje queremos conseguir, es por ello que desde la formulación de dichos objetivos se tuvo en cuenta los aspectos del proceso histórico (Situación de la mujer en Sudamérica, Europa y Asia en el siglo XVI) los cuales fueron el ámbito económico, social, político y cultural de dichos contextos. Asimismo, esta fase facilitó al estudiante la comprensión de la significatividad de cada actividad propuesta planteada a través de las plataformas que acompañaron el proceso de la propuesta metodológica.</p> <p>En la construcción de los objetivos se conjugó términos históricos y a su vez palabras que hacían referencia a conseguir lograr ciertas destrezas, enlazar ambas variables</p> | <p>En la primera fase de definir un objetivo claro, los estudiantes manifestaron que los objetivos y/o propósitos presentados al inicio de cada sesión por la docente, les permitieron comprender mejor la temática a abordar. A partir de ello, gracias al establecimiento de estos, los estudiantes pudieron reconocer la relevancia de un proceso histórico, ya que, mediante el desarrollo y avance de las actividades gamificadas lograron identificar el impacto que tiene un acontecimiento histórico en su presente. Por otra parte, también manifestaron que los materiales empleados contribuyeron a lograr tal fin.</p> | <p>Los estudiantes presentan dificultad para identificar el objetivo (propósito) de cada misión, el cual no le permite contrastar un proceso histórico con su contexto actual durante los encuentros sincrónicos. Asimismo, esto no ayuda a que el estudiante pueda reconocer la importancia del estudio de dichos procesos históricos para su formación académica. Por último, se evidenció que en sus participaciones no utilizaron términos históricos.</p> | <p>En la primera fase del estudio, la definición de un objetivo claro permitió que los estudiantes manifesten haber comprendido los objetivos y/o propósitos presentados al inicio de cada misión propuesta. Se encontró un grado de coincidencia, entre el grupo focal, el diario de campo, ya que la formulación de dichos objetivos facilitó al estudiante la comprensión y la significatividad de cada reto que respondía al abordaje de los procesos históricos. Esto quiere decir que, en cada una de las sesiones ejecutadas, los estudiantes pudieron identificar y/o reconocer el objetivo general de cada misión y los objetivos de cada reto propuesto ayudaba a comprender los procesos históricos.</p> <p>No obstante, la lista de cotejo de participación, que el estudiante tiene dificultad para expresarlo durante los encuentros.</p> |

|                         |  |   |  |   |
|-------------------------|--|---|--|---|
|                         | (gamificación y la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos) evidenció que los estudiantes a través de sus respuestas puedan reconocer los ámbitos económico, social, político y cultural. Asimismo, identifica la importancia y el impacto de los hechos históricos, empleando un vocabulario histórico.   |   |  |   |
| Poner retos específicos | <p>En la fase plantear retos en específicos, se redactó cada uno de estos en función a los ámbitos (económico, social, político y cultural) de cada proceso histórico planificado en las sesiones de aprendizaje.</p> <p>En la formulación de los retos y abordaje de alguna temática, permite identificar, a su vez, las creencias, valores y actitudes de los protagonistas de dicho proceso histórico.</p> <p>Según la teoría, proponer un reto específico en el aula implica mejorar los aprendizajes y su motivación en poder intervenir, por ello la docente establece retos de manera clara y concreta para que el estudiante identifique la importancia y relevancia de cada uno de estos.</p> <p>Confrontado con la teoría la implementación de los retos específicos implementados en las sesiones y expuestos en los espacios sincrónicos ayudan a no solo reforzar los aprendizajes de una mirada didáctica, sino que también motiva al estudiante y/o participante a involucrarse en la metodología implementada.</p> | <p>En la segunda fase de plantear retos específicos, a partir de la información recabada los estudiantes mencionaron que las misiones y los retos presentados por la docente, les ayudaron a tener una mejor comprensión sobre el desarrollo tema, lo cual permitió que mediante el avance de estas actividades gamificadas, ellos reconozcan la importancia de un proceso histórico, es decir, (La situación de la mujer en el siglo XVI), tomando en cuenta causas y consecuencias, además del análisis estructural por aspecto económico, social, político y cultural de esas coyunturas.</p> <p>Asimismo, también se percibió que ellos pudieron comprender la perspectiva o motivaciones de los protagonistas en cada tema, sin embargo, lo que no pudieron lograr de manera satisfactoria es emplear un adecuado vocabulario histórico en sus respuestas.</p> | <p>Los estudiantes a partir del desarrollo de distintos retos durante los encuentros sincrónicos en su mayoría lograron establecer una vinculación coherente de las causas y consecuencias según los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales de un proceso histórico. Todo ello, no permitió que reconozcan las motivaciones de los protagonistas que participaron en dicho proceso histórico. Finalmente, en sus respuestas no se evidenció el uso de distintos términos históricos.</p> | <p>En la segunda fase del estudio, el planteamiento de retos específicos, se logra encontrar un grado coincidencia entre el grupo focal, el diario de campo y la lista de cotejo de participación al evidenciar que los retos ayudaron a comprender mejor los ámbitos (económico, social, político y cultural) y poder así reconocer las motivaciones de los protagonistas de cada proceso histórico. Cabe señalar que cada reto implementado está acompañado de un objetivo en específico que aborda un proceso histórico.</p> <p>De lo anterior, se puede especificar que los retos, los cuales estuvieron orientados a cada ámbito (económico, social, político y cultural) de un proceso histórico ayudó a su vez a promover una mayor atención y participación en el desarrollo de estos por parte de los estudiantes.</p> |

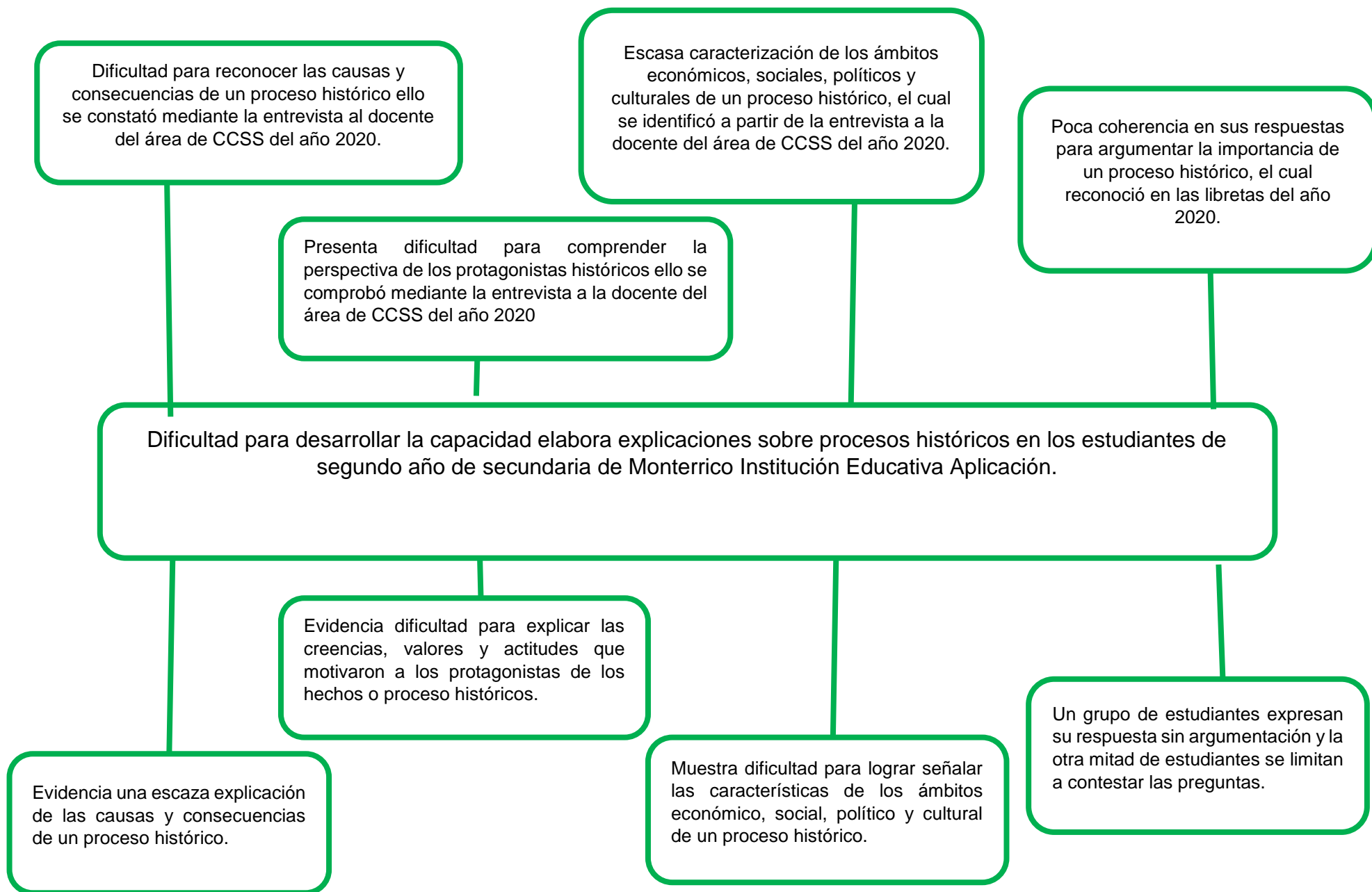
|   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|--|
| <p>Establecer normas para el desarrollo de la experiencia</p> | <p>En la tercera fase, el cual hace referencia al establecimiento de las normas para el desarrollo de la experiencia, es favorable mencionar que las propuestas de estas se redactaron según el contexto del estudiante, en el cual sería aplicado, con ello no solo se buscaba mejorar los comportamientos dentro de los espacios virtuales de aprendizaje, si no a su vez a lograr una competición sana y reforzar el objetivo de los retos propuestos.</p> <p>Confrontando con la teoría las normas o reglas que se establecen con los estudiantes facilitan los aciertos en los objetivos planteados en un inicio en el encuentro.</p> <p>Según lo realizado con los estudiantes el establecimiento de normas permite comprender y desarrollar de manera ordenada los retos propuestos los cuales se encuentran orientados al abordaje de un proceso histórico. De igual manera, permite el empleo de términos históricos para caracterizar el hecho histórico.</p> | <p>En la tercera fase en la cual se requería establecer normas para el desarrollo de la experiencia, la mayoría de estudiantes mencionaron que el establecimiento de estas normas proporcionadas por la docente en cada una de las misiones y retos, les permitió entender mejor el tema, además de generar en ellos una mayor concentración y comprensión de las actividades gamificadas desarrolladas en clase.</p> <p>Por otra parte, cabe resaltar que este punto permitió que los estudiantes lograrán utilizar de forma apropiada un término histórico en sus intervenciones.</p> | <p>Los estudiantes en su mayoría practicaban las normas establecidas, los cuales ayudaron a promover comportamientos positivos para el desarrollo satisfactorio de los encuentros sincrónicos. Por ejemplo, en el encendido de la cámara, cabe señalar que no fueron todos.</p> | <p>En la tercera fase del estudio, el establecimiento de normas para el desarrollo de la experiencia, se logra encontrar un grado de coincidencia entre el diario de campo y el grupo focal, debido a que como se mencionó, el establecimiento de normas ayudó a que los estudiantes comprendieran y desarrollaran de manera ordenada los retos, además, promovió regularmente que practicarán comportamientos positivos para el desarrollo satisfactorio de los procesos históricos.</p> <p>Lo anteriormente señalado, se logra mencionar que el establecimiento de normas en cada una de las sesiones ejecutadas, contribuyó a que los estudiantes pudieran mantener el orden, controlar su imposibilidad al momento de intervenir y respetar paulatinamente las actividades gamificadas, además de cumplir con ciertos comportamientos positivos con el fin de tener un ambiente propicio para aprender mejor los temas abordados.</p> <p>Sin embargo, cabe señalar que el instrumento de lista de cotejo de participación arroja como resultado que el cumplimiento de estas normas se contempla en su gran mayoría.</p> |
|---|---|---|---|--|

|   |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| <p>Crea un sistema de recompensas</p>     | <p>En la fase de crear un sistema de recompensas, la implementación de estas según la teoría ayuda a propiciar un ambiente de comportamientos óptimos para el desarrollo de alguna temática, asimismo motiva la participación de los estudiantes o involucrados en dicha propuesta según sea el contexto.</p> <p>Confrontando la teoría con lo realizado en los entornos virtuales, se identifica que los estudiantes se sentían motivados en recibir u obtener una recompensa al término de cada reto que reforzaba sus conocimientos reconociendo que todas las personas forman parte de un proceso histórico.</p> <p>El sistema de recompensa estuvo también acorde a los objetivos de los niveles de complejidad que se establecen durante los encuentros sincrónicos. De igual forma, al cumplimiento de las normas establecidas se obtenían las recompensas.</p> | <p>En la cuarta fase donde se requirió crear un sistema de recompensas, la mayoría de los estudiantes mencionaron que las recompensas obtenidas al término de cada reto proporcionadas por la docente, les permitieron participar de forma más activa y seguir esforzándose cada vez más en realizar las actividades gamificadas. Este punto, a su vez, contribuyó a que ellos al finalizar un reto determinado, expliquen que todas las personas de los grupos sociales, sin distinción alguna, son agentes activos de la historia y forman parte de un proceso histórico. Por otro lado, es necesario mencionar que esta fase no ayudó a que los estudiantes pudieran mejorar en otra subcategoría perteneciente a la capacidad trabajada.</p> | <p>Los estudiantes en su mayoría demostraron una participación a partir de la obtención de recompensas por cada reto desarrollado. Por otro lado, estas recompensas ayudaron a que los estudiantes resalten la importancia de qué manera todas las personas forman parte de un proceso histórico.</p> <p>Finalmente, se evidencia poco manejo de vocabulario histórico en sus participaciones durante los encuentros sincrónicos.</p> | <p>En la cuarta fase del estudio, la creación de un sistema de recompensas (rompecabezas, frases, medallas e imágenes), se encontró coincidencia en las conclusiones de los tres instrumentos establecidos, ya que, los estudiantes mencionaron que las recompensas obtenidas al término de cada reto, les ayudaron a seguir participando y a esforzarse cada vez más. Asimismo, dichas recompensas responden al grado de complejidad de cada nivel, debido a que, ello aportaba en reforzar sus conocimientos en cuanto a un proceso histórico. Además, que generó en el estudiante la voluntad de seguir participando en cada actividad.</p> |
| <p>Proponer una competición motivante</p> | <p>En la fase proponer una competición motivante, el participante y/o estudiante va incrementando su grado de competición dentro de las actividades gamificadas.</p> <p>Contrastando la teoría con lo implementado dentro de los espacios virtuales de aprendizajes, la competición se da a través del</p>   | <p>En la quinta fase donde se requirió proponer una competición motivante, los estudiantes manifestaron que las misiones y los retos empleados en las sesiones de clase por la docente, les ayudaron a generar mucha motivación e interés por comprender y conocer más acerca de los temas abordados</p>   | <p>Los estudiantes en su mayoría lograron el incremento en la participación activa como respuesta a las actividades atractivas desarrolladas durante los encuentros sincrónicos. Por otro lado, se evidencio el uso de términos históricos en sus opiniones durante los encuentros virtuales de aprendizaje.</p>  | <p>En la quinta fase de estudio, para mejorar el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante la proposición de una competición motivante, según lo recopilado se evidencia un grado de coincidencia entre el grupo focal, diario de campo y lista de participación de los estudiantes, puesto que estos señalan que las</p>   |

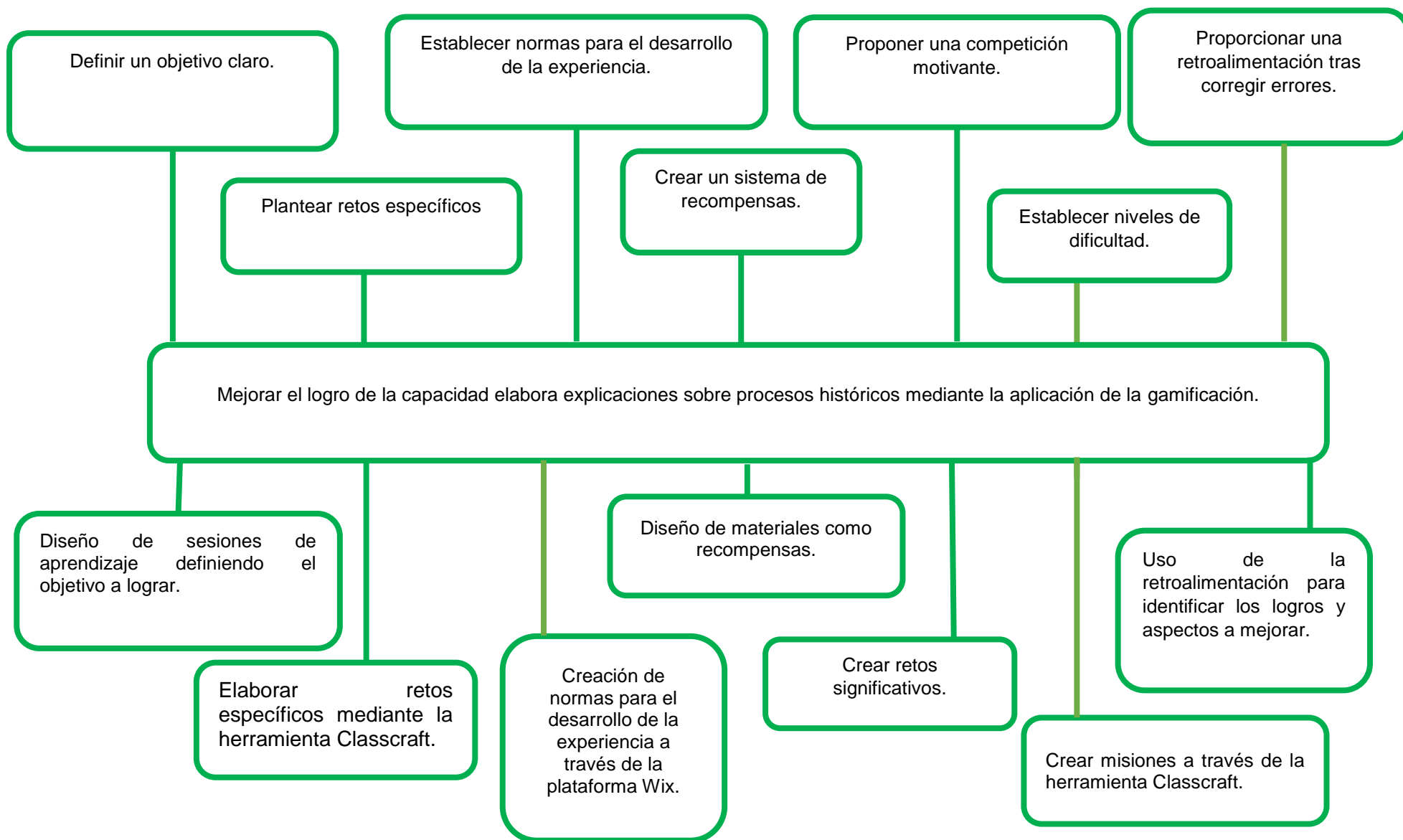
|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  | <p>empleo de niveles de dificultad y según los objetivos de cada reto, los cuales permiten dar el tratamiento de manera más lúdica a los procesos históricos abordados.</p> <p>La docente mediante el desarrollo de las actividades motiva a sus estudiantes a poder lograr y superar los niveles de dificultad.</p>  | <p>en cada una de las clases, además de ello, hicieron mención de que las actividades gamificadas les parecieron muy dinámicas e interesantes. Por otra parte, es importante mencionar que, esta fase también permitió que los estudiantes empleen adecuadamente términos históricos en sus intervenciones al participar.</p>  |  | <p>actividades propuestas en los retos generaron mucha motivación e interés por conocer más acerca de los procesos históricos abordados. Cabe señalar que estas fueron dinámicas e interesantes promoviendo una participación activa en el desarrollo de estos por parte de los estudiantes.</p>  |
| <p>Establece niveles de dificultad creciente</p> | <p>En la fase establecer niveles de dificultad creciente, es decir se presenta entre un reto y otro cierto grado de dificultad a medida que se avanza en los niveles. Cabe señalar que estos niveles de dificultad se fueron estableciendo conforme el desarrollo de los procesos históricos abordados y los aspectos (económico, social, político y cultural).</p> <p>Contrastando con la teoría de diversos autores expertos en la materia se concluye que la implementación de niveles progresivos permite captar mayor interés en descubrir lo que procede luego de un reto o desafío logrado, asimismo, permite desarrollar competencias y habilidades de manera progresiva.</p> | <p>En la sexta fase donde se requirió establecer niveles de dificultad, la mayoría de los estudiantes mencionaron que el establecimiento de estos niveles de dificultad en cada una de las misiones y los retos empleados por la docente, les permitieron realizar un empleo adecuado de términos históricos que finalmente ayudaron a que puedan caracterizar un proceso histórico, ya que, como recalcan a medida que avanzaban en el desarrollo de las actividades, el nivel de complejidad aumentaba, provocando que utilicen un vocabulario más complejo en cada una de las propuestas gamificadas.</p> | <p>Los estudiantes lograron desarrollar de manera satisfactoria los distintos niveles de las actividades, sin embargo, es necesario que sigan reforzando el uso de términos históricos para explicar sus opiniones durante los encuentros sincrónicos.</p> | <p>En la sexta fase del estudio, para el logro de la capacidad elabora explicaciones sobre procesos históricos mediante el establecimiento de niveles de dificultad creciente, se encuentra un grado de coincidencia entre el grupo focal, diario de campo y lista cotejo de participación, ya que, la mayoría de los estudiantes afirmaron que estos niveles les permitieron comprender las singularidades de un proceso histórico.</p> <p>De la misma manera, se logró obtener mayor interés en los estudiantes por conocer los distintos retos propuestos, los niveles de dificultad se presentaban entre un reto y otro, los cuales responden a los aspectos (económico, social, político y cultural) de cada uno de estos, generando así el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.</p> |

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
| <p>Proporciona una retroalimentación tras corregir errores</p> | <p>En la fase de proporcionar una retroalimentación, tras realizar cada reto propuesto la docente realizó una retroalimentación para afianzar las respuestas brindadas por los estudiantes acerca de las temáticas de índole histórico que fueron abordados, asimismo gracias a la retroalimentación se pudo reconocer los logros y aspectos a mejorar de cada estudiante que intervino en las actividades gamificadas.</p> <p>Contrastando con la teoría, el proporcionar una retroalimentación de manera inmediata permite conocer el proceso del estudiante, a su vez el aprendizaje se vuelve más significativo y real puesto que el participante o estudiante conocerá qué aspectos debe mejorar y que está cumpliendo del objetivo propuesto en el reto señalado.</p> | <p>En la séptima y última fase, en la cual se requería proporcionar una retroalimentación tras corregir errores, los estudiantes manifestaron que la retroalimentación al término de cada misión, les permitió identificar sus principales logros y debilidades en cada una de las actividades realizadas. Por otra parte, es válido mencionar que esta fase también contribuyó a que los estudiantes puedan mejorar en el uso y/o empleo de términos históricos en sus participaciones, ya que, la retroalimentación es un proceso continuo que aporta en mejorar el desenvolvimiento y expresión de los estudiantes durante las clases.</p> | <p>Los estudiantes lograron identificar los aprendizajes esperados y los aspectos a mejorar de cada temática abordada durante los encuentros sincrónicos.</p> <p>Por otro lado, no se logró evidenciar el uso de vocabulario histórico en su postura durante el desarrollo de las actividades.</p> | <p>En la séptima fase del estudio, la proporción de una retroalimentación tras corregir errores, se encuentra un grado de coincidencia entre los instrumentos señalados (Matriz de diario de campo, grupo focal y lista de cotejo de participación) puesto que la retroalimentación permite al estudiante logra identificar sus aciertos y errores para poder fortalecer los aprendizajes según los objetivos propuestos de cada encuentro. Asimismo, la metodología de la institución (aula invertida) permitió que el estudiante venga con una gama de información previamente proporcionada la cual facilita la comprensión de los temas abordados y reconocer el grado de compromiso que tuvo con sus aprendizajes.</p> |
|--|---|---|--|---|

## ANEXO 7: ÁRBOL DE PROBLEMAS



## ANEXO 8: ÁRBOL DE OBJETIVOS



### ANEXO 9: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| Variable/ Unidad de análisis   | CATEGORÍAS/DIMENSIONES                                     | INDICADORES  |
|--|--|--|
| Independiente:<br><br><b>Gamificación</b>                                  | Definir un objetivo claro                                  | Participa en los encuentros sincrónicos para lograr el objetivo establecido.   |
|  | Plantear retos específicos.                                | Desarrolla cada reto propuesto en los encuentros sincrónicos.  |
|  | Establecer normas para el desarrollo de la experiencia.    | Respetar las normas establecidas.  |
|  | Crear un sistema de recompensas.                           | Interactúa con las recompensas obtenidas al término de cada reto.  |
|  | Proponer una competición motivante.                        | Demuestra actitudes que evidencien interés y concentración durante la competición.   |
|  | Establecer niveles de dificultad creciente.                | Desarrolla cada nivel para lograr el objetivo.   |
|  | Proporcionar una retroalimentación tras corregir errores.  | Explica sus logros y aspectos a mejorar.   |
| Dependiente:<br><br><b>Elabora explicaciones sobre procesos históricos</b> | Identifica múltiples causas y consecuencias.               | Reconoce la relación entre las causas y consecuencias según su dimensión, es decir, ámbito económico, social, político y/o cultural de un proceso histórico. |
|  | Explica que todas las personas son actores de la historia. | Explica que todas las personas sin distinción alguna forman parte de un proceso histórico.   |
|  | Reconoce la relevancia histórica.                          | Reconoce la importancia de los hechos o procesos históricos que han tenido un impacto en el presente.  |
|  | Comprende la perspectiva de los protagonistas.             | Explica las creencias, valores y actitudes que motivaron a los protagonistas de los hechos o procesos históricos.  |
|  | Emplea un vocabulario histórico.                           | Utiliza términos históricos para caracterizar un hecho o proceso histórico.  |

