



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE INTERACTIVO EN SECUNDARIA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN EDUCACIÓN Y

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Aracely García Pérez

Directora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Zacatecas, Zac., 25 de septiembre de 2025

RESUMEN

Esta investigación explora la implementación de estrategias de gamificación e innovación didáctica de la enseñanza de la Historia en educación secundaria. En las estrategias diseñadas para el alumnado de tercer grado de secundaria de Zacatecas, México, se tomaron elementos lúdicos para transformar el aprendizaje pasivo en una experiencia interactiva y motivadora. Con una metodología cualitativa y de intervención educativa, se analiza el impacto de estas estrategias como lotería histórica, juego de simulación: empresarios y trabajadores, líneas del tiempo, trivia en plataforma de página web autoadministrada, entre otras. Los resultados cualitativos indican que se logró una participación más activa del alumnado y comprensión de los temas históricos; así como el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de eventos históricos y del pensamiento crítico.

Palabras clave:

Gamificación, Enseñanza de la Historia, Innovación didáctica, Aprendizaje interactivo.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración del presente estudio fue posible gracias al respaldo pecuniario conferido por la Beca Nacional de Posgrado, proporcionada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, durante el lapso comprendido entre el 01 de agosto de 2023 y el 31 de julio de 2025, con el propósito de cursar la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

Expreso mi gratitud a la divinidad por conducirme, en el instante oportuno y en los escenarios propicios, hacia sendas colmadas de enseñanzas y renovación interior. Me reconozco a mí misma por resistir, por persistir y por no sucumbir. Agradezco la entereza, y la perseverancia en este trayecto, pues batallar con mis propios pensamientos ha sido el antagonista más arduo de sostener.

A mis progenitores les debo gratitud profunda por erigirse como mi refugio cuando solo anhelo ser y permanecer, exenta de toda carga; por secundar cada anhelo y excentricidad, por no desfallecer ante mi agotamiento, por depositar una fe inquebrantable en mí y vislumbrar en mí capacidades aún en los momentos más inciertos. Son, sin duda, el aliento que impulsa mi marcha constante.

Extiendo mi reconocimiento a mis formadores y evaluadores por su presencia oportuna, por las coincidencias que trazaron este sendero y por su guía hacia la mejora educativa; en particular, a mi directora de tesis, por su paciencia y por acompañarme hasta la consumación de este proyecto.

No deseo cerrar este segmento sin expresar mi especial gratitud a dos catedráticos de mi alma mater, quienes, pese a la distancia, han permanecido como faros de respaldo, orientación e inspiración: al Dr. Juan Manuel Muñoz y al Dr. Salvador Lira, mi reconocimiento por enseñarme el verdadero significado de la vocación docente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	19
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NIVEL SECUNDARIA EN MÉXICO	19
1.1 La enseñanza de la Historia en el modelo Aprendizajes Clave 2017	19
1.1.1 Expresión y comprensión del mundo natural y social.....	20
1.1.2 La asignatura de Historia en secundaria: algunas características .	22
1.2 Bases de la educación básica en la Nueva Escuela Mexicana	26
1.2.1 Reformas curriculares de la NEM.....	26
1.3 Fines formativos del campo Ética, Naturaleza y Sociedades	31
1.3.1. La enseñanza de la Historia	31
CAPÍTULO II	35
LA GAMIFICACIÓN APLICADA EN LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE	
LA HISTORIA	35
2.1 Bases de la gamificación para construir significados.....	35
2.1.1 La Gamificación	37
2.1.2 La gamificación en el contexto educativo	40
2.2 La gamificación: recurso para la motivación	42
2.3 Enseñanza activa de la Historia.....	45
2.3.1 Casos de gamificación de la Historia en educación básica.....	46
CAPÍTULO III	52
ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN PARA ENSEÑAR HISTORIA EN TERCER	
GRADO DE SECUNDARIA EN ZACATECAS	52

3.1 Interés del alumnado y deseo de innovar la práctica	52
3.1.1 El grupo A de tercero de la secundaria “Vicente Escudero”	54
3.2 Selección de contenidos, juegos y planificación de estrategias gamificadas	58
3.2.1 Contenidos históricos de fase 6.....	58
3.2.2 Selección de juegos y planeación de secuencia gamificada.....	62
3.2.2.1 La lotería: recuperación de conocimientos previos	63
3.2.2.2 Juego de simulación empresarios y trabajadores	65
3.2.2.3 Cronología de los eventos históricos: la línea del tiempo.....	67
3.2.3 Juegos interactivos en página web: gamificación histórica.....	69
3.3 La lotería histórica: estrategia de gamificación	71
3.3.1 Lotería histórica: descripción general de las cartas y su planeación	72
3.3.3.1 Rúbrica para el juego de lotería y resultados	75
3.4 Resultados de la estrategia juego de roles: empresarios y trabajadores	79
3.5 Resultados de la Historia gamificada a través de la página web.....	83
3.5.1 Trivia interactiva en el aula de la Primera Guerra Mundial: resultados.....	83
CONCLUSIONES	88
ANEXOS	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matrícula de la secundaria por grupos, ciclo escolar 2024-2025	54
Tabla 2. Contenidos para Historia 3er grado fase 6	61
Tabla 3. Selección de contenido de Historia para estrategias de gamificación	62
Tabla 4. Preguntas detonadoras de conocimientos previos	64
Tabla 5. Plan de clase juego de roles	66
Tabla 6. Juegos en la página web para la Primera Guerra Mundial	71
Tabla 7. Plan de clase para lotería	73
Tabla 8. Preguntas y respuestas de conocimientos previos	74
Tabla 9. Preguntas de la Trivia	84

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Organizador por fases educativas	28
Imagen 2. Campos formativos y disciplinas de la fase 6	30
Imagen 3. Carta para el juego de lotería	72
Imagen 4. Juego de lotería histórica	78
Imagen 5. Juego de roles: diálogo y construcción de argumentos	80
Imagen 6. Estudiantes que jugaron el rol de empresarios y trabajadores	82
Imagen 7. Juego de trivia en clase	85

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Preguntas básicas en la intervención educativa.....	15
Diagrama 2. Matriz operativa de la intervención con estrategias gamificadas.....	15

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Diagnóstico de Ciclo escolar 2024- 2025	98
Anexo 2. Cartas de Lotería	99
Anexo 3. Evaluación de Actividades.....	100
Anexo 4. Test de canales de aprendizaje.....	100
Anexo 5. Resultados del Test de Canales de Aprendizaje.....	1043

ACRÓNIMOS

NEM	Nueva Escuela Mexicana
PDA	Procesos de Aprendizaje
SEP	Secretaría de Educación Pública
UCA	Unidad de Construcción de Aprendizaje
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje del saber histórico constituye una esfera epistemológica en transformación continua en diversas latitudes, incluido el territorio mexicano. Según refieren Plá y Latapí (2014), las indagaciones en torno a la didáctica de la Historia dejaron de ser compartimentos estancos sin articulación, para consolidarse como un ámbito investigativo en expansión, cuyo auge se manifestó hacia los albores de la última década del siglo XX, aunque sin alcanzar aún una consolidación definitiva.

Por tanto, para que la enseñanza de la Historia se sedimente como campo del conocimiento, resulta imperioso identificar la función social de la Historia, de los procedimientos propios de la historiografía y de las influencias ejercidas por las ciencias pedagógicas; así como robustecer las relaciones académicas entre redes especializadas en el análisis de la enseñanza histórica en niveles de licenciatura y posgrado, con vistas a forjar rutas epistémicas e incentivar la confluencia entre el cuerpo docente normalista y el profesorado universitario (Magallanes, 2024).

Dentro de este panorama, emergen tres paradigmas dominantes en la praxis didáctica de la Historia: el erudito, el constructivista y el sociocultural. El primero hunde sus raíces en la exploración documental de corte historiográfico; el segundo proviene de las ciencias psicológicas aplicadas a la educación, promoviendo el paradigma de la educación histórica; y el tercero se nutre de estudios etnográficos que interpelan las dinámicas de perpetuación cultural en el aula y las estructuras de poder entre los actores del entramado educativo (Plá & Latapí, 2014).

En este bullicio epistemológico del campo de la didáctica de la Historia, la

ludificación ha irrumpido con vigor como táctica instruccional en el terreno de la enseñanza histórica, erigiéndose tanto en recurso metodológico como en objeto de estudio emergente.

En líneas generales, la incorporación de dinámicas lúdicas en el ámbito formativo puede encuadrarse bajo las nociones de juego serio, aprendizaje lúdico y gamificación, pues *“el juego resulta ser una estrategia efectiva para aumentar la motivación, el compromiso con la tarea y el rendimiento académico de los estudiantes durante su formación”* (Jiménez, Ordóñez & Avello, 2025, p. 93), no obstante, la inserción de componentes propios del juego dentro del entramado educativo se alinea de forma más precisa con la noción de gamificación (Revelo, Collazo & Jiménez, 2018).

La lúdica en el ámbito didáctico de la Historia pretende conferir al alumnado un rol de intervención más dinámica dentro del espacio pedagógico, valiéndose de artefactos tecnológicos como apoyo complementario en el proceso de adquisición del saber. Según lo planteado por Irigaray y Luna (2014), la incorporación de herramientas digitales en el quehacer áulico facilita un aprendizaje nutrido por retroalimentación constante y mayor eficacia, al posicionar al discente como agente activo en la elaboración de su propio andamiaje cognitivo.

En esta esfera disciplinaria, la gamificación se orienta hacia la inteligibilidad de los devenires históricos, su correspondencia con el entorno vital del estudiantado, así como la trascendencia de dichos eventos para la comprensión del presente y la proyección del porvenir; además, se vincula con el reconocimiento de la herencia cultural, la construcción identitaria, los fundamentos cívicos y la conciencia sobre el patrimonio (Irigaray & Luna, 2014).

No obstante, la percepción del empleo didáctico de los medios tecnológicos dentro del aula se presenta como equívoca. En el contexto zacatecano, dentro del marco instructivo ordinario, el profesorado manifiesta que la dinámica escolar se ve entorpecida por el uso reiterado de teléfonos móviles, lo que conlleva una problemática significativa en el lapso de concentración del alumnado. Esta circunstancia incide negativamente en el rendimiento académico en horizontes temporales amplios y, adicionalmente, genera tensión emocional en el cuerpo docente, quien tiende a considerar el uso tecnológico como perturbador del ecosistema escolar.

Desde otra óptica, el empleo del móvil por parte del estudiantado evidencia su condición de nativo digital: individuos que han crecido inmersos en la tecnología, dotados de habilidades innatas para desenvolverse en entornos virtuales. Las competencias digitales exhibidas por los jóvenes de nivel secundario resultan evidentes e incluso notables. En consecuencia, muestran escaso interés hacia contenidos transmitidos mediante recursos convencionales como videogramas, presentaciones estructuradas, síntesis escritas o el examen de textos historiográficos.

Atendiendo a los fundamentos previamente expuestos, esta tesis se adscribe al paradigma lúdico y de aprendizaje activo con el propósito de reconfigurar los dispositivos didácticos vinculados a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar, apelando al empleo de tácticas y recursos sustentados en la lógica del juego. Se trata de un proyecto de índole aplicada, insertada en contextos educativos concretos, que busca dinamizar la praxis docente a través de la gamificación, y paralelamente, transformar la mirada del alumnado de tercer

grado de secundaria respecto a la Historia, frecuentemente reducida a una letanía de hechos lejanos e innecesarios con su entorno.

Esta concepción del aprendizaje histórico se replica en numerosos recintos escolares del territorio mexicano. De acuerdo con Barajas & Latapí (2023), la Historia Nacional impartida principalmente en los niveles básicos de instrucción es percibida como la Historia de “los otros”; por ende, se considera ajena y carente de significación. Urge, entonces, promover una visión centrada en la Historia del nosotros y el reconocimiento como sujetos históricos.

Frente a ese retos de orden didáctico y formativo, esta tesis busca mostrar que la planificación y elaboración de materiales pedagógicos de libre acceso por parte de las y los docentes pueden ser implementadas eficazmente en el aula, mientras que la incorporación de plataformas educativas posibilita que el magisterio despliegue actividades asincrónicas destinadas a reforzar el quehacer presencial, propiciando aprendizajes más profundos y autónomos, ajustados a los ritmos y estilos cognitivos del estudiantado mediante estrategias de gamificación.

Para sustentar la validez de esta propuesta didáctica, se llevó a cabo una revisión crítica de investigaciones que conforman un estado del arte, cuyo punto de partida fue la premisa de que la gamificación puede constituirse en una herramienta propicia para el fomento del aprendizaje y el sostenimiento de altos niveles de motivación en el alumnado.

En cuanto a referentes internacionales, destaca el estudio desarrollado en Argentina por Elaskar (2013), cuyo objetivo fue subvertir las prácticas tradicionales del profesorado en la enseñanza de Historia. El autor argumenta que este saber histórico posee una utilidad social tangible y puede ser significativo en la

cotidianidad estudiantil. Su abordaje metodológico cualitativo le permitió realizar una lectura amplia de las prácticas pedagógicas a través de la observación directa del quehacer docente en segundo grado de primaria.

El profesorado participante se enfocó al análisis de fuentes relacionadas con la didáctica histórica y el enfoque constructivista, emprendió búsquedas documentales guiadas por palabras clave y organizó la información obtenida. Los hallazgos ponen en evidencia la escasez de actividades orientadas al cultivo del pensamiento histórico en el alumnado. No obstante, los recursos propuestos por el autor avivaron el interés por la disciplina, promovieron la empatía histórica, el análisis de fuentes primarias y la elaboración de relatos (Elaskar, 2013).

De igual modo, en la ciudad de Buenos Aires, Irigaray y Luna (2014) llevaron a cabo una intervención cuyo objetivo fue evidenciar que el empleo de videojuegos en las clases de Historia permite instaurar una metodología didáctica eficaz basada en la resolución de problemas, capaz de generar aprendizajes colaborativos y motivacionales que favorecen la apropiación del conocimiento histórico.

En su labor investigativa, las autoras adoptaron el estudio de caso como vía metodológica para aprehender la praxis docente en su transcurso temporal y en el marco contextual genuino, explorando su repercusión directa en el alumnado. Concluyeron que, mediante la implementación de videojuegos, los y las estudiantes lograron articular narrativas históricas propias; este hito transformó su percepción de la disciplina, suscitó una inclinación hacia la interrogación del pasado y del presente, y despertó una curiosidad generalizada, la cual se manifestó en el deseo de seguir indagando en los procesos históricos abordados

(Irigaray & Luna, 2014).

Paralelamente, existen estudiosos que han estructurado propuestas pedagógicas bajo esta misma perspectiva. Tal es el caso de Álvarez y Humberto (2020) en Chile, cuya investigación se aboca a analizar la presencia de técnicas y estrategias orientadas a fomentar el pensamiento histórico dentro de la literatura especializada de la última década, así como a incorporar enfoques didácticos más lúdicos y constructivistas que propicien la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias cognitivas tales como la crítica reflexiva, la conciencia temporal y espacial, el análisis e interpretación de fuentes primarias y la expresión oral argumentativa.

El propósito de esa revisión historiográfica consistía en impulsar la innovación del proceso didáctico en la enseñanza de la Historia. Para ello, llevaron a cabo un riguroso examen de prácticas docentes, observación reflexiva sobre su propio quehacer, análisis de fuentes vinculadas a la didáctica histórica y al constructivismo, así como búsquedas documentales sistemáticas. En total, revisaron 197 documentos publicados entre 2011 y 2019 procedentes de España, Portugal, Chile, México y Brasil (Álvarez & Humberto, 2020).

Entre los hallazgos obtenidos, se reveló una escasez de actividades y propuestas concretas para promover el pensamiento histórico. Solo 12 textos desarrollaban alguna propuesta metodológica específica; 26 destacaban la urgencia de introducir innovaciones en la enseñanza de la Historia, sin detallar su implementación; mientras que 159 enfatizaban como objetivo la formación del pensamiento histórico, aunque sin acompañarlo de estrategias precisas. Según los autores, la revisión realizada puede servir como base para reavivar el interés

estudiantil, cultivar la empatía histórica, fomentar el análisis de fuentes y la elaboración de relatos históricos propios (Álvarez & Humberto, 2020).

En cuanto al panorama nacional, se identificaron diversas investigaciones centradas en la enseñanza de la Historia y su articulación con la gamificación. Destaca el trabajo de Arteaga y Vargas (2017), quienes emprendieron un ejercicio exploratorio en el que analizaron las características de distintos portales digitales seleccionados como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje histórico. Entre los sitios examinados se encuentran *History Matters*, desarrollado por la Universidad de Nueva York y la Universidad George Mason (EE.UU.); *National Archives*, del gobierno británico; y el portal infantil del Instituto Nacional de Antropología e Historia (México).

Los investigadores consignan que, en 2013, año en que se difunde su indagación, la enseñanza-aprendizaje se encontraba en trance de mutación hacia un horizonte didáctico inédito respecto a décadas anteriores, propiciado por la irrupción de la gamificación. Con esta pauta metodológica, el alumnado asume un rol protagónico que lo lleva a indagar, interpretar, verificar e identificar múltiples narrativas sobre un acontecimiento o proceso histórico, sin arribar a una única tesis, sino aspirando a erigir conexiones con un pasado vivificado que posibilita tanto la autoidentificación como el reconocimiento de la alteridad. En tal sentido, resulta indispensable discriminar y ponderar portales digitales especializados en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Arteaga & Vargas, 2013).

En dicha indagación, Arteaga y Vargas (2017) adoptaron una estrategia metodológica orientada a la contrastación y evaluación de tres sitios web. Para ello, diseñaron un instrumento analítico que les permitiera rastrear los objetivos

pedagógicos estipulados en el currículo escolar en torno a elementos cardinales para el cultivo del saber histórico en el aula, tales como las fuentes primarias, los conceptos de segundo orden y ejercicios orientados al robustecimiento del pensamiento histórico.

Los autores arriba mencionados infieren que cada plataforma digital brinda contribuciones tanto teóricas como operativas al quehacer didáctico de la Historia, susceptibles de ser aprovechadas por discentes de nivel básico; subrayan, además, la necesidad de incorporar en la praxis docente la vasta gama de posibilidades que las tecnologías ofrecen al proceso educativo. No obstante, advierten sobre el riesgo de asumir de manera acrítica que todo recurso en línea posee valor pedagógico (Arteaga & Vargas, 2017).

Otra arista del empleo de artefactos digitales en la instrucción histórica se encuentra en la dimensión lúdica. Quevedo (2017) propone desplazar la mirada que sitúa al juego y al espacio recreativo como meros complementos metodológicos, para convertirlos en ejes vertebradores de la enseñanza del tiempo pasado y del presente-histórico.

Este estudio sostiene que el juego ofrece una plataforma propicia para enriquecer el aprendizaje de disciplinas como la Historia, al considerar no sólo los intereses del estudiantado, sino también el entorno simbólico de las generaciones contemporáneas, habituadas a interacciones lúdicas derivadas del auge tecnológico y el uso intensivo de internet. Bajo esta óptica, la enseñanza histórica transita de un relato unidireccional hacia una experiencia participativa, donde el alumnado es autor y co-constructor de los relatos históricos mediante simulaciones lúdicas (Quevedo, 2017).

Por su parte, Jiménez, Vidal & Villegas (2014) abordaron el entramado educativo y las dinámicas cognitivas generadas en el aula en torno a la Historia. Argumentan que la sociedad del conocimiento engendra nuevas formas de interacción y de acceso a la información; asimismo, identifican el entusiasmo que despierta la tecnología en el estudiantado y la potencialidad de ésta como vehículo didáctico para motivar la apropiación de contenidos históricos, los cuales suelen ser percibidos como insípidos o distantes por la comunidad estudiantil.

Camargo & Valadez (2017), a su vez, delinean una estrategia de intervención pedagógica enfocada en la enseñanza de la Historia. Detectan como obstáculo la representación que poseen las y los adolescentes de secundaria respecto a la utilidad del conocimiento histórico. Para este colectivo, la asignatura les parece irrelevante, al estar asociada a lo pasado y ser percibida sin utilidad frente a sus vivencias cotidianas y al entorno social que habitan.

En el ámbito local, se incorpora el trabajo de Bugarín (2024), quien estructura una propuesta de intervención atendiendo a las exigencias del cuerpo docente para abordar la Historia desde el nivel preescolar, bajo el prisma de la educación histórica. Este enfoque busca propiciar en el estudiantado la construcción de una identidad propia, así como el reconocimiento de sí y de sus iguales, mediante el uso deliberado de fuentes primarias.

La investigadora diseñó una intervención pedagógica denominada *Las y los pequeños historiadores*, cuyo propósito principal es propiciar la aprehensión de las transformaciones temporales mediante el empleo de fuentes primarias, con miras a estimular el raciocinio histórico. Entre las prácticas más notables se hallan la confección de una biografía personal, la excursión museística y la construcción de

una cronología gráfica. En el primer ejercicio, valiéndose de imágenes fotográficas provistas por el propio estudiantado, se logró advertir el transcurrir temporal en sus trayectorias vitales, dotando de significación concreta entre “antes” y “ahora”, esto es, pasado y presente. En el recorrido por el museo, se promovió la emergencia de una empatía histórica a partir de interrogantes provocadoras en torno a los artefactos expuestos (Bugarín, 2024).

En sintonía con esta problemática, Altamirano (2024) emprende una indagación centrada en la experiencia conceptual del magisterio de cuarto grado en una institución de educación primaria, relativo a la enseñanza de la Historia. Su análisis visibiliza la función social de dicha disciplina, así como sus dispositivos metodológicos desde los aprendizajes esperados establecidos por el modelo educativo de 2017 y las vivencias docentes asociadas al rol de enseñar Historia.

Para examinar esta praxis educativa, se aplicó al profesorado involucrado un cuestionario estructurado en torno a dos ejes: por un lado, el prescriptivo, sustentado en el plan y programas de 2017 vinculados a los aprendizajes clave; por otro, el empírico, basado en la praxis acumulada y la formación inicial del cuerpo docente (Altamirano, 2024).

Las conclusiones apuntan a que la transformación en la enseñanza de esta asignatura es inexorable, y forma parte del continuo reformismo que ha permeado el ámbito educativo; además, se subraya que el ejercicio docente exige trayectorias formativas de actualización constante, a fin de ofrecer una instrucción histórica pertinente que permita al profesorado influir significativamente en el aprendizaje profundo del estudiantado en esta esfera disciplinar (Altamirano, 2024).

A partir de este corpus teórico-contextual, esta tesis se orienta mediante cinco nociones cardinales: gamificación, motivación, juego formal, didáctica de la Historia y aprendizaje con sentido. El término “gamificación” encuentra su origen en la esfera de los videojuegos, y se define como:

“una disciplina caracterizada por el diseño como evaluación, desarrollo y estudio en torno a fenómenos que rodean los sistemas informáticos que están desarrollados para ser utilizados por las personas y de los cuales sus objetivos son la creación de software que sean fáciles, funcionales y seguros para implementarse” (Lacalle, 2009 citado en Vargas, 2019, p. 62).

Desde esta base conceptual general de la gamificación es importante enriquecerla a través de la identificación de las características propias que están presentes en este concepto, pues:

“la incorporación de engranajes mecánicos, estéticas sugestivas y dinámicas cognitivas propias del ámbito lúdico, con la finalidad de captar el interés de los individuos, estimular su implicación, incitarlos a la acción, favorecer procesos de aprendizaje y propiciar la resolución de situaciones problemática” (Kapp, 2012 citado en Vargas, 2019, p. 15).

Un concepto que forma parte del análisis de los procesos de aprendizaje es la motivación. Este componente psicológico se define como:

“aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover [...] es el motor de la conducta humana, el interés por una actividad es despertado por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción y que puede ser de origen fisiológico o psicológico” (Carrillo, 2009, p. 21).

La Psicología y la Pedagogía han identificado varios tipos de motivación para comprender los mecanismos que inciden en el compromiso y el aprendizaje:

“1) Motivación Intrínseca: Es la que nace propiamente en el seno de la persona, es algo interior que no depende de elementos externos. Querer aprender.

2) Motivación Extrínseca: Influenciada por elementos externos, no nace del propio interés del alumno y depende de una serie de condiciones o pautas. Este tipo de motivación está muy unido al conductismo: si haces tal cosa, obtendrás esta otra. Al final esto lo que hace es fomentar en el alumnado las ganas de querer aprobar sin necesidad de aprender.

3) *Motivación Logro: Es aquella que está influenciada por el ambiente social. Los alumnos se encontrarán ante la dualidad de querer triunfar y conseguir el reconocimiento social y la contraposición del temor al fracaso*” (Vargas, 2019, p. 89).

En el caso de la gamificación, las tres variantes de la motivación convergen en mayor o menor medida, debido a que, las estrategias fundamentadas en el juego son una motivación extrínseca y la motivación de logro que incide en el deseo de aprender. En este tenor, el aprendizaje significativo se entiende como:

“el proceso según el cual se relaciona con un nuevo conocimiento una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce, así como una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de [...] La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en esa interacción [...] La atribución de significados sólo es posible por medio de un aprendizaje significativo” (Rodríguez, 2011, p. 32).

Por último, la didáctica de la Historia es un concepto que ha sido construido de acuerdo a las temporalidades y los diferentes modelos educativos, sin embargo, para autores como Pantoja (2017), esta didáctica es:

“un campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado, que a su vez corresponde a las características de docentes y educandos en contextos y realidades determinadas. Todo ello otorga al saber histórico un carácter de mayor amplitud al desarrollo netamente por los historiadores, pues el compromiso político, ético y social de la historia como área escolar o integrada en las Ciencias Sociales es representativo y requiere por ello de un proceso de formación particular para el docente que va a enfrentarse a muchos de los problemas disciplinares, pero con mayor importancia a los problemas socialmente vivos que impactan a las comunidades” (p. 14).

Los conceptos citados con anterioridad son esenciales dentro de esta investigación pues nos ayudan a clarificar las acciones y las precisiones en las que se deberá indagar según la intencionalidad de este proyecto.

Por lo anteriormente expuesto, la cuestión nodal que articula la tesis es: ¿cómo lograr la innovación de la didáctica de la Historia en tercer grado de secundaria en un plantel educativo de Zacatecas, México? Las interrogantes específicas son: ¿cuáles son los fines educativos que orientan la enseñanza de la Historia en el nivel secundaria en México conforme a los modelos de 2017 y 2022? ¿cuáles son los fundamentos teóricos y operativos de la gamificación aplicada a la didáctica de la Historia? ¿qué resultados arrojaron las estrategias ludificadas diseñadas y aplicadas en el grupo A de tercer grado de secundaria en Zacatecas?

La hipótesis de esta tesis sostiene que la innovación didáctica de la Historia en tercer grado de secundaria, en un centro escolar zacatecano, puede lograrse mediante el diseño de estrategias de gamificación basadas en dinámicas lúdicas y contenidos de Historia Mundial correspondientes a la fase 6. Se postula que una didáctica ludificada incide positivamente en la motivación del alumnado -considerado nativo digital-, favoreciendo el involucramiento interactivo y propiciando una aprehensión más significativa de los procesos históricos seleccionados para su estudio.

Consecuentemente, el propósito general de esta investigación aplicada es innovar la didáctica de la Historia mediante la implementación de estrategias de gamificación en el tercer grado de secundaria de un plantel zacatecano. Los objetivos específicos son: 1) Describir los fines formativos de la enseñanza de la Historia en el nivel secundaria en México conforme a los modelos de 2017 y 2022; 2) Examinar los sustentos teóricos y metodológicos de la gamificación aplicada a la enseñanza de dicha disciplina; e 3) Interpretar el logro cualitativo de las estrategias de gamificación diseñadas y aplicadas en el grupo A de tercer grado en Zacatecas.

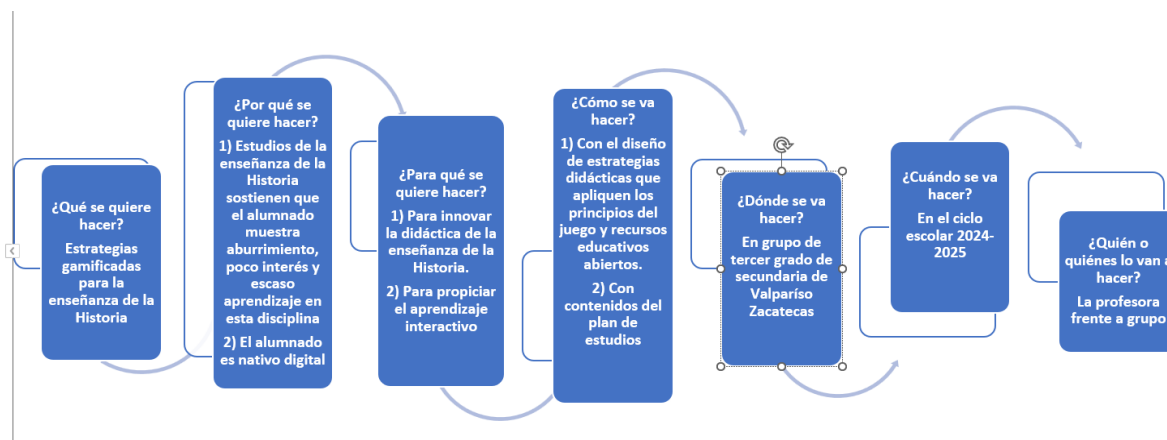
En esta tesis se adopta un enfoque metodológico cualitativo-descriptivo, articulado en dos fases. La primera corresponde a una investigación documental y la segunda en la intervención educativa. Para Yuni y Urbano (2014), la revisión documental consiste en: *“el uso de la información disponible -cualquiera sea su carácter documental- acerca de los antecedentes que dan cuenta de un fenómeno de la realidad”* (p. 99). En este caso, se recurrió a los preceptos normativos emanados del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como la teoría en torno a la gamificación aplicada a la educación y a la enseñanza de la Historia; expuestos en los capítulos uno y dos, respectivamente.

Para la fase dos, concretamente en el capítulo tres, se aplicó la metodología de la intervención educativa, la cual hace alusión a *“la elaboración de un plan, de un proyecto o un programa de acción; está referido al proceso de organización y preparación que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos”* (Jordán, Pachón, Blanco & Achiong, 2011, p. 3). Pero antes de iniciar la planificación, se efectúa un diagnóstico para tener un conocimiento preliminar sobre la problemática educativa que experimentan las personas en las que se desea intervenir (Jordán et al., 2011).

En este sentido, Barraza (2021) hace énfasis en la importancia de definir la estructura de un proyecto de intervención educativo, solo hasta que la persona que investiga identifique y contextualice in situ y a priori una situación-problema, es decir, construya un diagnóstico, con el cual redacta un pregunta y objetivo de logro (cuantitativo o cualitativo) que permitan el planteamiento de la cantidad de acciones que sean necesarias para el logro de la meta del proyecto. Estos momentos de la intervención responden al qué se quiere hacer, por qué se quiere hacer, para qué

se quiere hacer, dónde se va hacer, cómo se va hacer, cuándo se va hacer y quién lo va hacer, es decir, sostienen un proyecto programático.

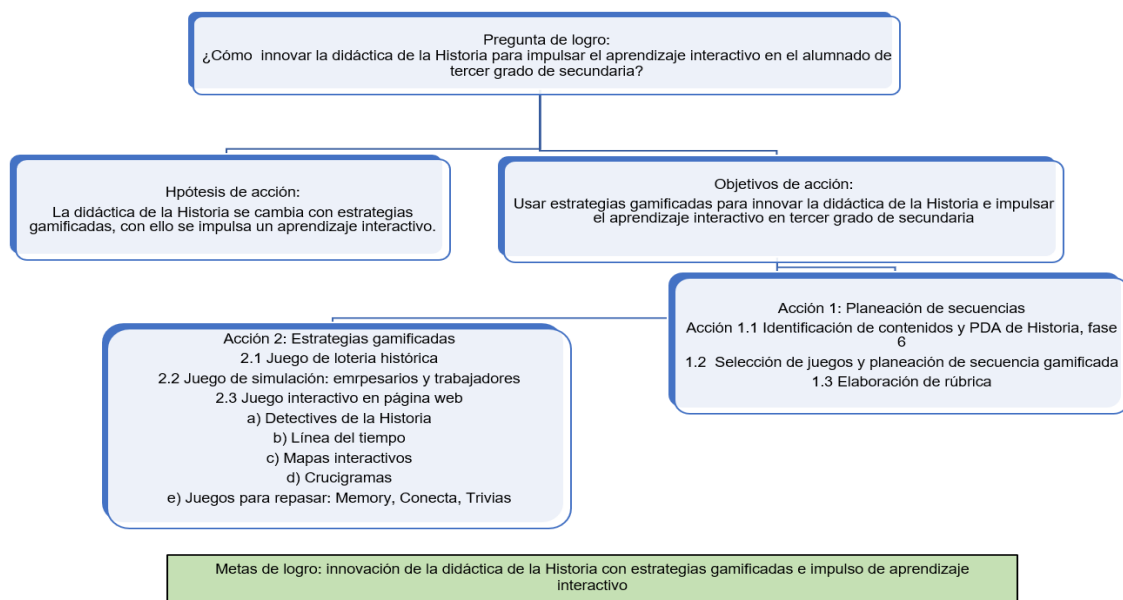
Diagrama 1. Preguntas básicas en la intervención educativa



Fuente: elaboración propia.

A partir de la metodología de la intervención educativa señalada por Barraza (2021), el capítulo tres da respuesta a estas preguntas, al objetivo, acciones y metas de logro. La matriz operativa de la intervención se expone en el siguiente diagrama:

Diagrama 2. Matriz operativa de la intervención con estrategias gamificadas



Fuente: elaboración propia.

Mediante esta metodología se desentrañan los propósitos formativos y las mediaciones didácticas de la enseñanza histórica en tercer grado de secundaria, así como el alcance de las estrategias ludificadas implementadas con miras a estimular la participación e impulsar un aprendizaje histórico con sentido. Se examina tanto la praxis sincrónica del aula como las dinámicas asincrónicas promovidas a través de un sitio web concebido como instrumento para afianzar los logros cognitivos del estudiantado.

Atendiendo al impacto favorable de la implementación de la gamificación en la educación, particularmente en la enseñanza de la Historia y la añeja problemática de la percepción que tiene el estudiantado de nivel secundaria de que la disciplina es aburrida y de que el alumnado que curso la sexta etapa de su educación (tercero de secundaria) se considera nativo digital expuesto en el estado del arte, se optó como profesora de Historia en esta etapa escolar, diseñar e implementar una intervención en el centro escolar en el que labora.

Los primeros criterios para seleccionar al grupo participante fueron dos: 1) Que fuera estudiante de la Escuela Secundaria Técnica “Vicente Escudero” y 2) Que la interventora de este proyecto fuera la docente de Historia del grupo. Posteriormente se introdujeron otros criterios, tal como se expone en el apartado 3.1.1 de esta tesis.

La presente tesis se articula en tres capítulos. El primero de ellos se enfoca a la descripción de los propósitos formativos que orientan la enseñanza de la Historia en el nivel secundario mexicano, conforme a los paradigmas curriculares de 2017 y 2022. Este apartado permite valorar la relevancia de dicha disciplina en la educación básica, con especial énfasis en la etapa correspondiente al tercer

grado, a través del análisis de los ejes organizadores que estructuran ambos modelos. En las propuestas curriculares, se reitera que la materia de Historia encarna un saber orientado al cultivo de competencias que alientan el pensamiento histórico, propician la edificación de identidades y tutelan el acervo cultural.

El segundo capítulo examina los cimientos teóricos y operativos de la gamificación aplicada a la enseñanza de la Historia, concebida esta última como una herramienta de carácter disruptivo en el terreno pedagógico. Se desarrollan conceptos fundamentales y se delinean las propiedades didácticas de la gamificación, resaltando su capacidad para estimular la motivación intrínseca del alumnado y propiciar una participación más comprometida en el espacio escolar.

En capítulo tres se interpretan los resultados cualitativos de las estrategias de gamificación creadas para el grupo A del tercer grado en la Escuela Secundaria Técnica “Vicente Escudero”, ubicada en el municipio de Valparaíso, Zacatecas, México. Se ofrece una síntesis de la composición demográfica de la matrícula escolar, así como un análisis de los cambios derivados de la selección temática, tanto para el alumnado como para la docente.

Asimismo, se incluyen tabla de contenidos correspondientes a Historia en la fase 6, secundaria, junto con la justificación y elección de las actividades lúdicas, tales como la planificación del juego de lotería histórica, la simulación de roles entre empresarios y obreros, la cronología de sucesos históricos, los juegos digitales integrados en la plataforma *Gamificación Histórica*, la trivia temática, y los resultados cualitativos extraídos de estas experiencias.

Finalmente, se exponen las conclusiones generales y específicas emanadas de cada capítulo, subrayando la urgencia de revitalizar la praxis didáctica de la

Historia en el tercer grado de secundaria. Tal renovación busca convertir al alumnado en protagonista activo del proceso formativo, capaz de trascender la mera repetición mecánica de fechas y figuras emblemáticas, en aras de una comprensión crítica del pasado, sus devenires, transformaciones, permanencias y despertar el interés por la disciplina.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NIVEL SECUNDARIA EN MÉXICO

Este capítulo describe los propósitos formativos que orientan la instrucción de la Historia en la etapa secundaria del sistema educativo mexicano, a la luz de los entramados curriculares promulgados en los modelos de 2017 y 2022, con el fin de conocer las pautas rectoras que encauzan la praxis pedagógica y el entramado didáctico inherente al aprendizaje histórico en dicho nivel en tres apartados.

En el primero se muestran los rasgos cardinales del plan de estudios de 2017, en lo tocante a las metas y aspiraciones pedagógicas de la enseñanza histórica, el caudal formativo atribuido a la asignatura y las destrezas que se pretende cultivar en las y los educandos. El segundo apartado muestra la estructura del modelo educativo de 2022, destacando la arquitectura organizativa y los cambios curriculares que respaldan el ideario de transformación educativa, así como las particularidades de la fase 6, la cual comprende los tres grados de la educación secundaria. Finalmente, en el tercer segmento, se examina desde el eje formativo *Ética, naturaleza y sociedad*, ámbito en el que se inscribe la disciplina de Historia, la trascendencia de su enseñanza y el rol de la figura de las maestras y maestros en este proceso.

1.1 La enseñanza de la Historia en el modelo Aprendizajes Clave 2017

En el siglo XXI, los planes y programas de educación básica en México han pasado por diversos cambios; las modificaciones se han implementado a través de reformas

educativas y curriculares, como es el caso del modelo educativo Aprendizajes Clave de 2017 y el modelo educativo de la NEM de 2022. En estos modelos, los fines de la educación, los principios pedagógicos, los objetivos formativos, los perfiles de egreso, las metodologías, el diseño curricular, los contenidos de enseñar, entre otros aspectos, han experimentado variaciones. En cada caso, el profesorado ha tenido que cambiar y desarrollar habilidades para transitar a lo nuevo, para ello, requiere modificar las formas de trabajar en el aula y adaptarlas al contexto en el que se está laborando.

1.1.1 Expresión y comprensión del mundo natural y social

El programa de *Aprendizajes Clave* se hallaba estructurado en tres esferas curriculares que abarcaban la totalidad del ciclo de instrucción básica: la formación académica, el ámbito del desenvolvimiento personal y social, y los espacios de autonomía curricular. En lo que atañe a la formación académica, desde tres dominios: *Lenguajes y comunicación*, *Pensamiento matemático* y *Expresión y comprensión natural y social*. En los dos últimos núcleos, se establecieron metas idénticas y cargas horarias uniformes para la totalidad del alumnado de los tres niveles escolares -preescolar, primaria y secundaria- (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2018).

Dentro de esta configuración programática, la noción de *aprendizaje clave* fungía como eje vertebrador del currículo; definía los saberes, destrezas, disposiciones y principios axiológicos que las y los discentes debían asimilar a lo largo de su tránsito escolar. Dichos aprendizajes constituían una brújula para el cuerpo docente al momento de diseñar y ejecutar las secuencias didácticas,

asegurando que el estudiantado adquiriera las competencias imprescindibles para encarar las problemáticas del presente. Con ellos se pretendía forjar una formación integral que fomentara la aptitud para comprender, deliberar, expresarse y participar activamente en la vida social (Martínez, Tobón, Huesca & Gómez, 2017).

Bajo este marco normativo, la intención formativa del campo *Expresión y comprensión del mundo natural y social* era desarrollar las capacidades necesarias para decodificar, interpretar y comunicar con solvencia nociones sustanciales vinculadas al entorno físico y al tejido social circundante. Este campo propiciaba que el estudiantado accediera a conocimientos y herramientas que le permitiesen dilucidar las interacciones entre ambas esferas -natural y sociocultural- y ponderar su propio rol como sujetos actuantes en tales contextos (López, 2024).

Dicho dominio educativo estimulaba diversas modalidades expresivas orientadas al afianzamiento del aprendizaje, tales como la escritura, la verbalización y el uso de tecnologías informacionales; ofrecía al alumnado la oportunidad de estructurar sus ideas, argumentar con ilación lógica y emitir juicios debidamente fundamentados sobre cuestiones atinentes al mundo natural y social (SEP, 2017). Asimismo, el cultivo de destrezas interpretativas potenciaba la facultad de leer críticamente la información recibida, ponderar multiplicidad de miradas y edificar saberes propios. Por otra parte, permitía al estudiantado:

“profundizar en la naturaleza y características de distintas disciplinas contribuye al desarrollo integral de los estudiantes ya que se fortalecen, al mismo tiempo, procesos cognitivos y de sensibilidad estética, además de promover el derecho al acceso a la cultura, así como al precio del patrimonio artístico nacional y del mundo” (SEP, 2017, p. 622).

Se infiere que mediante un ejercicio metacognitivo disciplinar y transversal el alumnado desarrollaba la capacidad para comprender cualquier campo formativo. En el caso del campo de *Expresión y comprensión del mundo natural y social*, se favorecía: *“el desarrollo de actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal”* (SEP, 2017, p. 622).

Para la Historia en este plan y programa se promovía el estudio y análisis de diferentes fuentes históricas: documentos, testimonios, obras de arte y artefactos para que el estudiantado aprendía a cuestionar, contrastar y evaluar la información, formula preguntas, busca evidencias y considera diferentes puntos de vista con el objetivo de construir conocimiento. Además, se estimulaba la reflexión sobre el contexto histórico y las implicaciones de los acontecimientos pasados en el presente, incentivando así, la capacidad de análisis y el razonamiento crítico (Espinoza, Ordoñez, Erráez & Lema, 2020).

1.1.2 La asignatura de Historia en secundaria: algunas características

En el nivel de secundaria, la asignatura de Historia se imparte en los tres grados escolares. En la carga horaria para primer grado había dos módulos semanales, en segundo y tercer grado cuatro módulos a la semana. Los fines formativos para este nivel se dividían en cinco puntos:

1. *Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral.*
2. *Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos.*
3. *Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico.*
4. *Investigar las causas de diferentes problemas de México y el*

mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico.

5. *Valorar el patrimonio natural y cultural para reconocer la importancia de su cuidado y preservación para las futuras generaciones* (SEP, 2017, p. 162).

El logro de estos objetivos son complejos en virtud de que la comprensión de la disciplina, en este caso, de la temporalidad, el valor de las fuentes históricas y el establecimiento de causas y efectos son procesos heurísticos que se desarrollan a nivel superior. No obstante, esto no impide que los fines formativos reiteren la importancia de la disciplina histórica y la función que tiene de crear conciencia histórica del patrimonio.

Estas acciones docentes para el desarrollo del trabajo en clase se sustentan en los objetivos, el contenido, los aprendizajes esperados y principalmente se sustenta en el enfoque pedagógico formativo que se basa en *“el análisis del pasado para que las y los educandos encuentren explicaciones en su presente”* (SEP, 2018, p. 163). Este plan y programa busca dejar atrás la repetición de hechos, lugares y personajes históricos; se quiere llevar al aprendiz a la reflexión sobre el pasado, para asumir responsabilidades y compromisos con su presente.

Por lo tanto, el papel del profesorado se distingue por establecer metodologías, herramientas y estrategias docentes que articulan el presente y el pasado, se valora el impacto de los fenómenos del pasado histórico en la actualidad y para que el estudiantado identifique continuidades. Es importante mencionar que el programa y los fines formativos de la Historia tienen como sustento el enfoque de la Educación Histórica. Por tanto:

“desde la perspectiva de la educación histórica, las fuentes de esta disciplina se dividen en primarias y secundarias. Las primarias son aquellas que fueron elaboradas en el momento en el que sucede los hechos y procesos

históricos, son evidencias materiales y registros de diversos tipos pueden ser monumentos históricos, diarios, objetos, entre otros. Por otro lado, las fuentes secundarias son aquellas que analizan la fuente primaria, trabajan con ella y nos dan una interpretación como son los libros de texto, enciclopedias, páginas de Internet, etc.” (Arteaga & Camargo, 2014, p.123).

Esta distinción entre fuentes primarias y secundarias es útil para que el profesorado diseñe estrategias para el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura de Historia. Este programa de estudios subraya con claridad que *“no se debe descuidar el qué estudiaron, los ejes, temas y aprendizajes esperados”* (SEP, 2017, p. 163).

Otro factor importante del proceso de enseñanza de la Historia es el propiciar el estudio de esta disciplina en el ámbito político, económico, cultural y social (SEP, 2017). Este enfoque global se genera a través de una metodología o propuesta didáctica denominada, unidades de construcción de aprendizaje (UCA), las cuales se describen como:

“un ejercicio de investigación individual y colectiva que los estudiantes deben desarrollar de manera sostenida a lo largo de 10 o 12 semanas. El objetivo de la UCA es profundizar en el estudio de alguno de los temas comprendidos en los periodos históricos que toca el programa a partir del análisis de fuentes históricas como documentos escritos, imágenes, vestigios de la cultura material, testimonios orales, huellas en los edificios y en el paisaje, entre otros” (SEP, 2017, p. 165).

Retomando la definición de la UCA como un ejercicio de investigación individual y colectivo, se puede identificar que estas unidades representan un avance significativo en el Plan de estudios 2017; el diseño de la UCA ofrece múltiples aportes en el ámbito educativo. En primer lugar, se destaca su capacidad para integrar conocimientos y habilidades de diversas áreas, permitiendo a las y los estudiantes tejer conexiones entre distintos temas y enriquecer su comprensión del mundo.

Esta visión interdisciplinaria no solo ampliaba el horizonte de aprendizaje, sino que también estimulaba el pensamiento crítico y creativo al desafiar a las y los jóvenes a abordar situaciones problemáticas que exigían análisis, reflexión profunda y búsqueda de soluciones innovadoras. Asimismo, las UCA se consideran como un potente motor para el fomento de la autonomía y la responsabilidad en el alumnado. Al implicar la planificación, organización y ejecución de tareas prolongadas, estas unidades promovían un desarrollo integral que trascendía lo puramente académico.

La idea de trabajar a través de proyectos de investigación histórica, no sólo brindaba a las y los estudiantes la oportunidad de aplicar conceptos y habilidades desarrolladas en las diversas asignaturas, sino que lograba cultivar habilidades transversales como el análisis, la síntesis y la resolución de problemas en un contexto histórico. Las y los jóvenes se involucran activamente en la construcción de su propio conocimiento y en la valoración de la Historia como una construcción colectiva.

Sin embargo, a pesar de los prometedores propósitos y metodologías, la implementación de la UCA no estuvo exenta de desafíos. Por ejemplo, la exigencia y un trabajo sostenido a lo largo de 10 a 12 semanas resultaba agobiante, especialmente si no se contaba con el acompañamiento y los recursos adecuados. La profundidad en el análisis de fuentes históricas y la investigación individual o colectiva requerían de habilidades que no siempre estaban plenamente desarrolladas; esto limitaba el alcance real de la autonomía y el pensamiento crítico deseados.

Además, la integración interdisciplinaria, si bien es valiosa en teoría, podía ser difícil de concretar en la práctica sin una coordinación efectiva entre las

diferentes asignaturas y una formación específica para las y los docentes en este tipo de metodologías. Estos puntos críticos sugieren que, aunque la visión era clara la ejecución demandaba un esfuerzo y una adaptación significativa para alcanzar plenamente los objetivos planteados.

1.2 Bases de la educación básica en la Nueva Escuela Mexicana

En el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), la educación básica experimentó una profunda reestructuración. Con la modificación del artículo tercero constitucional el 19 de mayo de 2019, se inició el proceso de cancelación gradual de la reforma educativa del sexenio (2012-2018) y se anunció la implementación paulatina en la NEM, el diseño del Plan y programas de estudio y los libros de texto. Estas modificaciones fueron algo más que un ajuste curricular; los cambios se fundamentan en principios ideológicos educativos y pedagógicos que buscan redefinir el propósito y la práctica de la enseñanza en el país.

1.2.1 Reformas curriculares de la NEM

En agosto de 2022, se dio a conocer el Plan y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria. En esta propuesta, los elementos centrales de la política curricular son cuatro:

*“I. Integración curricular: expresa los campos formativos- ejes articuladores, los cuales establecen los contenidos fundamentales de estudio. La integración curricular articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello promueve una formación integral, así como situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan las y los profesores.
II. Autonomía profesional del magisterio: Para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.*

III. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad [...] concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación.

IV. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes, en tanto sujetos de la educación” (SEP, 2022a, pp. 10-11).

La NEM se basa en una serie de principios y objetivos que buscan transformar la educación secundaria en México. Estos principios incluyen la formación integral de las y los estudiantes, el fomento de la equidad y la inclusión, el desarrollo de habilidades y aptitudes disciplinares y sociales. Para este modelo, la educación secundaria juega un papel central, pues es la etapa en la que las y los alumnos consolidan los conocimientos adquiridos en la educación primaria y se preparan para la educación media superior. Además, brinda al estudiantado la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias necesarias para su vida personal, académica y profesional (SEP, 2022).

Este nivel educativo tiene como objetivo fomentar la formación integral, promoviendo el desarrollo físico, intelectual, emocional y social de niñas, niños y adolescentes. A través de estos principios, se busca proporcionar una educación integral de calidad que permita a este grupo estudiantil desarrollarse plenamente en todas las áreas de su vida y convertirse en ciudadanas y ciudadanos activos y responsables en su entorno social, cultural, político y económico (SEP, 2022a).

La NEM busca garantizar que la población tenga acceso a una educación inclusiva y equitativa, promover el desarrollo integral y fortalecer sus habilidades y competencias para enfrentar su realidad. Esta racionalidad curricular tiene su sustento en el artículo tercero constitucional que a la letra dice:

“Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras” (SEP, 2022, p. 25).

Aunado a estos cambios en la organización curricular se presenta la integración de la formación académica del alumnado por fases, las cuales se muestran a continuación:

Imagen 1. Organizador por fases educativas



Fuente: SEP, 2022a, p. 159.

La formación integral de las y los estudiantes es uno de los pilares fundamentales de la NEM, esto implica que la educación secundaria vaya más allá de la enseñanza académica y busque desarrollar todas las dimensiones: física, emocional, social e intelectual de las y los educandos. Para lograrlo, se promueven actividades extracurriculares, deportivas, culturales y artísticas que complementan los contenidos curriculares; además, se fomenta el análisis crítico, la reflexión y la conciencia de sí mismos y del entorno (SEP, 2022a).

En este sentido, la educación en los nuevos planes y programas pretenden superar la transmisión de conocimientos pues *“es importante asumir que la finalidad*

de la educación es propiciar el desarrollo humano en sus potencialidades” (Díaz, 2022, p. 7). Por ello, el profesorado necesita tener mayor libertad para adaptar contenidos y las estrategias de enseñanza a las necesidades e intereses de sus estudiantes; además ha de promover la innovación, la creatividad y la importancia de la evaluación formativa y fomentar la implementación de diferentes metodologías de enseñanza (SEP, 2022a).

En estas metodologías de aprendizaje se promueve un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, donde se fomenta la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico; se utilizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, estudios de caso y servicio-acción que buscan generar un aprendizaje significativo y contextualizado que prepare a las y los educandos para enfrentar los retos en el mundo actual (SEP, 2022a).

Parte de los retos que debe atender la educación surgen de la idea de educar en derechos humanos para vivir en una sociedad democrática, por ende, la escuela ha de impulsar aprendizajes efectivos (fundamentales). El aprendizaje efectivo es aquel que es congruente con las claves culturales de un grupo poblacional y que es imprescindible para vivir con dignidad (Magallanes, 2024); pero al mismo tiempo, este aprendizaje se concibe como *“un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción, con el propósito de garantizar primero la supervivencia y después la felicidad”* (Pérez 2016 citado en Magallanes, 2024, p. 32).

En este modelo educativo, la instrucción secundaria se inscribe en la fase seis. En ella se profundiza en los procesos tanto comunicativos y de expresión desde el uso de textos, las artes y el conocimiento propio del contexto. Esta fase se

caracteriza por pretender una formación integral, en la que se desarrollen habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse en el mundo actual. Se enfoca en los aprendizajes socialmente relevantes y adaptados al contexto del estudiantado, la autonomía curricular, la mayor oferta de contenidos, la articulación con la educación media superior y la evaluación formativa (SEP, 2022b).

Por otro lado, para dar respuesta al perfil de egreso de las y los estudiantes de nivel básico se considera a los siete ejes articuladores, que son: inclusión, interculturalidad crítica, igualdad de género, pensamiento crítico, vida saludable, artes y experiencias estéticas son pertinentes para conectar la didáctica del cuerpo docente con la realidad cotidiana y los saberes del estudiantado.

De igual forma, se establece en los campos formativos, las seis fases con sus respectivos grados escolares, las disciplinas específicas tal como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen 2. Campos formativos y disciplinas de la fase 6



Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2022b.

Estos campos proporcionan un enfoque integral para el desarrollo de las y los estudiantes. Cada campo formativo abarca una serie de aprendizajes que van de acuerdo con las finalidades de la disciplina al nivel secundaria que asegura el desarrollo del mismo, pero también existe una integración del conocimiento que *“permite ampliar el acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas”* (SEP, 2022b, p. 143).

1.3 Fines formativos del campo Ética, Naturaleza y Sociedades

En el campo de Ética, Naturaleza y Sociedades se *“fomenta el aprecio e interpretación de diferentes manifestaciones culturales y artísticas; promueve las formas de compartir experiencias individuales y colectivas para favorecer la alteridad; impulsa el acceso a saberes y estrategias para seguir aprendiendo”* (SEP, 2022b, p. 33). Este campo integra nociones, conocimientos, habilidades actitudes y valores de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía, lo cual implica que las y los docentes que imparten estas disciplinas trabajen de manera colegiada para desarrollar proyectos que integren habilidades disciplinares.

1.3.1. La enseñanza de la Historia

Desde el ideal formativo institucional de la Historia, en la educación secundaria la disciplina tiene un valor trascendental para el desarrollo integral de las y los alumnos, pues les permite desarrollar el análisis y la comprensión de su presente; a través de las culturas, las sociedades, los conflictos sociales; todo esto ayuda a comprender las problemáticas del presente y a buscar soluciones a partir de las experiencias del pasado.

Asimismo, la enseñanza de la Historia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico fomentando el análisis crítico de las fuentes de información y la capacidad de interpretar diferentes perspectivas *“basadas en el análisis de las transformaciones sociales, naturales, culturales, económicas y políticas ocurridas en su localidad, el país y el mundo en tiempos y espacios determinados”* (SEP, 2022b, p. 153).

En este sentido, el conocimiento histórico impulsa en el estudiantado el desarrollo de una visión crítica del mundo y propicia el alejamiento acrítico de la información que reciben. Esta capacidad tuvo su origen en las fases escolares previas a la seis; en esas fases, el alumnado fue construyendo una identidad nacional, social y personal, en virtud de que la Historia incide en la comprensión de las raíces históricas propias, sedimentan la identidad comunitaria y la percepción como sujetos históricos. Aporta a generar una ciudadanía responsable pues el estudio de esta disciplina permite conocer los derechos y deberes como ciudadanos, fomenta la participación activa de la sociedad y la construcción de una mejor convivencia.

En efecto, la enseñanza de la Historia puede ser una materia interesante y atractiva para el alumnado de la fase seis, y es ahí donde el quehacer docente juega un papel importante, desde la utilización de estrategias didácticas innovadoras y atractivas para aprender de manera significativa y disfrutar del estudio de la Historia, esto a través de la metodología que se implementa en clases de acuerdo a su propio conocimiento sobre la enseñanza, las metodologías que se proponen y las que el docente adapte a su contexto grupal y poniendo en práctica la autonomía curricular que promueve la NEM.

Esta disciplina proporciona conocimientos fundamentales sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza. Por tanto., se abordan temas como la interdependencia entre los seres vivos, la importancia de la conservación y protección del medio ambiente, así como los efectos de las acciones en el entorno natural desde un enfoque histórico y analítico, permitiéndoles observar y conocer su historia a través de su contexto inmediato, en virtud de que, *“el campo busca que los adolescentes se asuman como sujetos de derecho, con identidad personal y colectiva, integrantes de comunidades plurales que comparten espacios democráticos y que conforman la diversidad del país”* (SEP, 2022b, p. 17).

En la fase seis, la enseñanza de esta disciplina se organiza en torno a tres bloques: Cómo se estudia la Historia y la Historia de México antiguo para primer año, Historia de México desde la llegada de los españoles al presente e Historia Mundial para tercer grado. Con estos bloques generales y tópicos específicos en cada grado, se pretende que *“sean capaces de desarrollar una conciencia histórica y que establezcan posicionamientos éticos respecto de sus propias acciones y los problemas actuales”* (SEP, 2022b, p. 71), relacionándolos con los procesos históricos relevantes a lo largo de la historia a nivel global.

Cabe precisar que, en la NEM se plantea para tercer grado, el contenido de manera generalizada y gradual de acuerdo al nivel educativo y de acuerdo al proceso de desarrollo de aprendizaje (PDA). En cuanto a las metodologías de aprendizaje para el estudio se busca fomentar habilidades críticas y analíticas en las y los estudiantes.

Una de estas metodologías es la lectura de textos históricos. Se pretende que las y los alumnos puedan comprender y analizar de manera precisa los relatos

históricos; además se promueve el análisis de fuentes históricas para que las y los estudiantes desarrollen la habilidad de cuestionar la veracidad y la interpretación de los hechos históricos. Cabe precisar que desde el modelo de educación histórica:

“el análisis de fuentes primarias constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera [...] en el contexto educativo permite a los estudiantes formular hipótesis de manera autónoma y analizar distintas versiones de un mismo proceso” (Arteaga & Camargo, 2012, p. 129).

En este sentido, el uso de recursos audiovisuales es una estrategia empleada para enriquecer el aprendizaje, pues a través de imágenes, videos y documentos visuales se facilita la comprensión y se estimula el interés; asimismo, se busca desarrollar trabajos de investigación, participación en debates, discusiones en clases, juegos, trabajo colaborativo, y espacios que propicien el intercambio de opiniones.

A manera de conclusión se puede precisar que, entre las implicaciones que se identifican en el Plan analítico 2022 para el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedad en la disciplina de Historia y el trabajo por campos formativos, se encuentra que dirige el abordaje desde una perspectiva integral, conectado con otras áreas del conocimiento y favoreciendo un aprendizaje contextualizado en su entorno local, regional y universal. Este programa ofrece una mayor autonomía a las y los docentes y esto implica una serie de oportunidades y desafíos que se deben considerar, entre los que destacan la adaptación al contexto, la innovación didáctica, la capacitación docente, la comprensión y asimilación del nuevo plan.

CAPÍTULO II

LA GAMIFICACIÓN APLICADA EN LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Este capítulo explica las bases teóricas y prácticas de la gamificación, así como su aplicación en la enseñanza de la Historia en secundaria. Por tanto, se revisan los componentes clave de la gamificación y la manera en que éstos pueden ser utilizados para construir significados históricos profundos y duraderos. Además, se discute el papel de la gamificación como una propuesta motivacional que transforma la enseñanza de la Historia, pasando de una experiencia pasiva y aburrida a un proceso activo y participativo. Como cierre, se describen los beneficios de la gamificación para el aprendizaje de la Historia, así como los desafíos y las consideraciones pedagógicas que deben tenerse en cuenta al implementar esta metodología.

2.1 Bases de la gamificación para construir significados

La enseñanza de la Historia, tradicionalmente concebida como una disciplina estática y basada en la memorización de fechas y hechos, se encuentra en un punto de inflexión; la creciente necesidad de formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de comprender el pasado para construir una sociedad más crítica y reflexiva, demanda la exploración de nuevas metodologías. En este contexto, la gamificación surge como una propuesta innovadora que promete revolucionar la manera en la que las y los estudiantes se relacionan con el conocimiento histórico.

La gamificación entendida como la aplicación de elementos propios del juego a contextos no lúdicos, ha demostrado ser una herramienta eficaz para aumentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo en diversas áreas. En el ámbito educativo, su potencial es aún mayor, especialmente en disciplinas como la Historia, donde la conexión motivacional con los contenidos es fundamental.

A lo largo de la historia se han desarrollado de manera consciente e inconscientes herramientas que facilitan la adquisición de conocimientos y mejoran la existencia humana en diversos ámbitos de la vida. Algunas herramientas han generado que los entornos sean más propicios y sean más fáciles de alcanzar metas específicas de una actividad o proyecto. Por otra parte, el juego como acción fundamental en la vida de toda persona, particularmente durante la infancia, se ha valorado como una herramienta que contribuye al logro de metas de diversa índole, entre ellas, las educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2018).

De esta manera, gracias al avance tecnológico, este valor intrínseco y extrínseco del juego, aplicado a la vida cotidiana por medio de plataformas digitales ha adquirido relevancia en la era de la información, el conocimiento y la comunicación. Dicha importancia estriba en que, durante la niñez y la adolescencia, el juego es un elemento clave en su desarrollo cognitivo, social y cultural. Así, *“a través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación”* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2018, p. 8).

2.1.1 La Gamificación

El juego no es algo nuevo, sus orígenes son remotos. Desde tiempos inmemorables se juega, se utilizan puntos o niveles para motivar y se aprende cuando se juega o existe un estímulo, y se comparten experiencias comunes en el entorno de los juegos competitivos. Sin embargo, en los últimos años y a raíz de investigaciones e innovaciones tecnológicas, los juegos desempeñan un papel importante en la formación académica y escolar; y la gamificación se ha convertido gradualmente en una realidad que llega a las aulas (Nivela, Otero & Morales, 2021).

Es importante enfatizar que la introducción de los juegos formales llevó a reconsiderar al juego como un elemento importante en el ámbito educativo; el juego, juego formal, gamificación y juegos educativos son conceptos que aluden una transición tecnopedagógica, que se rige por ser instrumental y formativa. El concepto de juegos internos aplicados a entornos específicos o campos de trabajo concretos ha generado nuevas propuestas aplicables a los entornos educativos y a los diferentes niveles y disciplinas (Nivela *et al.*, 2021).

Si bien, Frederic Lieter en el año 2002 fue uno de los pioneros en acuñar el término gamificar al referirse a un modelo de negocio consistente en dotar de características de juego a servicios y/o productos de forma tal que fueran más atractivos para el consumidor, así como también aumentar y fidelizar la participación de las y los actores. En el caso de la educación, esta idea de gamificar es atractiva, pero hacía falta llevarla más allá; pues en este ámbito, gamificar es la utilización de la mecánica y tecnología del juego para involucrar a las personas en solucionar problemas, reforzar aprendizajes y mejorar la eficacia en la toma de decisiones,

pues tiene *“la finalidad de motivar a los individuos a la acción, auxiliar en la solución de los problemas y promover aprendizajes”* (Sánchez, 2019, p. 3).

El juego, la imaginación y el reforzamiento son aspectos que ayudan al ser humano a involucrarse y apropiarse de una situación determinada con la intención explícita de lograr objetivos concretos. Cabe mencionar, que el juego es una elección de actividad voluntaria, pero está centrado en la experiencia. Se basa en el diseño de una versión seria, pero con el propósito y la progresión continua y conjunto de reglas; las normas establecen un desafío y se debe superar para validar los aprendizajes (Jiménez, Ordóñez & Avello, 2024).

Cuando se juega, el objetivo siempre es ser mejor y es adictivo, por lo tanto, provoca entusiasmo; pues para poder llevar a cabo un juego hay que saber las reglas y obtener un ganador al finalizar el juego; sin embargo, en diversos contextos no siempre es propicio ni adecuado llevarlo constantemente, por ello, se acuña el concepto de gamificación (Sánchez, 2019).

Este término se utiliza en primer momento en el campo del diseño de videojuegos y el ámbito laboral, el cual está dirigido a rescatar las acciones, procesos y motivación que genera los juegos y el obtener premios en los seres humanos, pero de una manera implícita, de tal modo que, se propicie la participación constante, la motivación y que se obtengan ganancias diversas, al mismo tiempo que se aprende y se logran objetivos y metas. (Sánchez, 2019).

Ante esta idea, la gamificación utiliza elementos, técnicas y dinámicas propias de los juegos en entornos ajenos a estos, con el fin de incrementar la motivación y la participación de las y los usuarios. Es importante decir, que no es lo mismo la gamificación que los juegos educativos; en este último caso, se habla de

un juego serio, y en el caso de la gamificación el juego no es el fin, sino el medio, porque la gamificación:

“consiste en utilizar elementos propios de los juegos, como sistemas de puntuación, recompensas, objetivos, niveles, desafíos y retroalimentación, para crear un ambiente de aprendizaje divertido y estimulante. Algunos ejemplos concretos de cómo se traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo y profesional son: el uso de insignias o medallas para reconocer el logro de los estudiantes (Jiménez et al., 2024, p. 93).

Por lo tanto, la gamificación centra su acción fuera del juego, esto es, en herramientas con las que se visualizan puntos, insignias, tablas de clasificación o barras de progreso que se encuentran en la mayoría de los juegos. De ahí que, estas herramientas son verdaderas fuentes de acción y hacen del juego un recurso inagotable, dinámico e interactivo.

De esta manera, la base de la gamificación es la utilización de principios de diseño de videojuegos para crear experiencias atractivas. La idea es utilizar mecánicas, dinámicas y componentes de los juegos para involucrar a las y los usuarios y motivar un comportamiento, el objetivo central es lograr que las tareas y actividades asignadas sean más atractivas y motivadoras (Sánchez, 2019).

No obstante, la gamificación ha de convertir al cibernauta en un actor activo y constructivista por desarrollar una motivación interna y no solo en el receptor de recompensas por actividad realizada exitosamente. El nacimiento, fortalecimiento y desarrollo actual de la gamificación ha sido posible a tres tendencias tecnológicas paralelas: el *engagement*, la web social y las TIC (Sánchez, 2019).

2.1.2 La gamificación en el contexto educativo

En el marco del modelo educativo de la NEM, un cambio sustantivo es otorgar mayor autonomía a las y los docentes sobre los contenidos y la adaptación de los mismos al contexto, a las necesidades e intereses de las y los estudiantes. Esta apertura se encuentra presente en las estrategias y metodologías que el profesorado considera propicias para orientar el aprendizaje. Por tanto, la gamificación o *game-based learning* es una de las estrategias pedagógicas que se ha posicionado en el ámbito educativo mexicano; desde otra perspectiva, se le puede considerar que la gamificación incide en el cambio de rol del profesorado a un diseñador de ambiente.

No obstante, su eficacia en el ámbito del aprendizaje se apoya en múltiples teorías pedagógicas y psicológicas. Por ende, puede contribuir al desarrollo de ambientes colaborativos y sociales de aprendizaje; además se apoya en situar el aprendizaje en contextos sociales, culturales y reales, lo cual hace posible la construcción de significados, la autonomía y la consiguiente adquisición de pensamiento crítico, pero el profesorado debe ser preparado para tal integración en su práctica (Mendoza & Vallejo, 2025).

La gamificación se vuelve una estrategia innovadora y atractiva al aplicarse en el ámbito educativo, sobre todo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la adquisición de competencias y habilidades del alumnado. La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza, en términos generales, consiste en el uso de actividades o juegos que motivan y se guían a través de insignias y al momento de aplicarse dentro de *“la educación puede ser reconocido como juego serio, aprendizaje basado en juegos y gamificación. Sin embargo, el uso de elementos de juego en la educación se ajusta más a la definición de gamificación”* (Revelo et al.,

2018, p. 32).

El juego es una perspectiva que toma en cuenta no solo el interés de las y los educandos, sino el mundo de los jóvenes que se encuentran inmersos en actitudes lúdicas otorgadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías, es por ello, que la gamificación aplicada en el aula propicia el desarrollo de conocimientos, por ello, se debe de mirar al juego como una estrategia de enseñanza que favorece la dinámica y el aprendizaje en la clase, pues no solo se debe representar como actividades recreativas, sino más bien como una herramienta para el aprendizaje (Peñafiel, Ordoñez & Fernández, 2025).

Por lo tanto, la gamificación dentro del ámbitos educativos puede definir como *“un método didáctico utilizado en los salones de clase que permite que el aprendizaje se desarrolle de mejor forma, siendo así un facilitador en el campo educativo”* (Manrique 2021, citado en Peñafiel *et al.*, 2025, p. 2). Por tal razón, no es extraño que se haya convertido en una herramienta para motivar en el aula la participación y el aprendizaje activo de los estudiantes. La finalidad de esta metodología es la aplicación de técnicas y métodos propios de los juegos dentro de contextos educativos, con el objeto de aumentar la motivación, la participación, la interacción y el compromiso del alumnado (Peñafiel *et al.*, 2025).

Gran parte del desarrollo y avance de este método se debe al diseño de páginas de internet y aplicaciones dedicadas a la creación y desarrollo de juegos. El diseño de juegos aplicado a la docencia a parecer como una didáctica con impacto en el estudiantado; no solo es cuestión de jugar por jugar, sino de mantenerse y aprender durante el desarrollo del juego.

La gamificación educativa es un término que engloba el uso de técnicas y dinámicas de juego para la consecución de objetivos de aprendizaje en el ámbito educativo. No se debe confundir la gamificación con el juego, pues el objetivo del juego no contempla la enseñanza, en cambio la gamificación se centra en la transmisión de conocimiento, para mejorar el rendimiento y la motivación.

Por lo tanto, la gamificación puede aplicarse al contexto educativo y promover diversos beneficios en el aprendizaje del estudiantado; como el refuerzo de la motivación, el aprendizaje el estudio fuera del aula, pues los retos, los desafíos, la imposición de superar etapas, alcanzar logros, obtener recompensas, cubrir competencias y cooperar, la personalización, entre otras dinámicas que enganchan logran incitar a seguir aprendiendo, reforzar el aprendizaje y a poner en práctica el conocimiento desarrollado en clases.

2.2 La gamificación: recurso para la motivación

La gamificación en los procesos docentes como innovación en la enseñanza, facilita la consecución de avances significativos en la motivación y el compromiso del alumnado hacia su propio aprendizaje, favorece la participación y elaboración de conocimientos más próximos a la realidad. La gran mayoría del estudiantado viven con sensaciones positivas de las situaciones lúdicas y competitivas. Sin embargo, cuando se trata de procesos formativos asumen actitudes apáticas demostrando rechazo al modelo didáctico tradicional (Aquino, Cupido & Santos, 2025).

En efecto, comprender las maneras en que la motivación de las y los estudiantes se ve afectada, ayuda a identificar la insatisfacción, el grado de autonomía, lo que aprenden, la competencia desarrollada y el sentido de las

interacciones entre pares para planear la enseñanza de los contenidos escolares de manera diferente. Planear de otra manera es imprescindible para dejar atrás las actividades para el aprendizaje que giran en torno a la elaboración de un resumen para dar a conocer lo leído o aprendido y priorizar la memorización para comprobar el nivel de éxito en la transmisión de conocimientos.

Es importante decir, desde la formación inicial y la experiencia docente en educación secundaria, que los esfuerzos curriculares y los fundamentos teóricos propuestos por diversos autores y metodologías, la inercia del sistema educativo y la facilidad de replicar modelos de enseñanza centrados en la exposición del docente persisten en varios niveles escolares.

Al respecto, Martínez (2018) señala que existen pocos estudios sobre la manera que enseñan las y los docentes en el aula, pero se sabe que el profesorado necesita identificar contenidos prioritarios a partir de cuatro criterios: naturaleza de los contenidos, contenidos atemporales, privilegiar temas fundamentales y tener dominios profundos de los contenidos a enseñar con el propósito de cerrar las brechas existentes entre el currículo intencional, el enseñado por el profesorado, el aprendido por el alumnado, el currículo evaluado y el currículo fundamental en la vida del alumnado, pero también para mejorar e innovar sus formas de enseñar.

En este contexto, la gamificación educativa emerge como una propuesta metodológica que busca abonar al desarrollo de prácticas innovadoras. Pues la gamificación representa un reto atractivo y movilizador para el alumnado, haciendo alusión al entorno real, simulaciones e indagar, despertar la curiosidad por cada tema y los aprendizajes. La gamificación conjuga esta experiencia con el contenido y promueve la interacción y la autorregulación; contribuye a la superación de

situaciones de bloqueo al encontrar múltiples caminos para asimilar el conocimiento, activándose aspectos emocionales y motivacionales en todo el proceso.

La incorporación de elementos lúdicos de gamificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo ofrece un enfoque distinto al de las estrategias convencionales, sino que facilita la transición de un paradigma educativo tradicionalista hacia uno centrado en las necesidades, intereses y el desarrollo integral del estudiantado. Así, la gamificación representa un valioso instrumento para materializar la visión de un sistema educativo dinámico, participativo y efectivo.

Se reconoce que la gamificación es una estrategia educativa innovadora que implica la implementación de un entorno de aprendizaje atractivo para fomentar la participación de los estudiantes. La motivación es considerada componente esencial para el aprendizaje, ya que promueve mayor compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. La gamificación busca atraer el interés de las y los estudiantes hacia los contenidos académicos mediante el uso de una variedad de elementos.

En el transcurso del tiempo, los docentes e investigadores han buscado adaptar los procesos de enseñanza- aprendizaje a los contextos educativos en los que desarrollan su práctica, con la finalidad de que las y los estudiantes desarrollen las habilidades y conocimientos esperados no solo por el currículo, sino por ellos mismos y sus contextos. Desde esta perspectiva, la gamificación como estrategia pedagógica:

“tiene como base el desarrollo de la motivación del estudiante, pero esta representa también una oportunidad para reinventar el entorno educativo, pues su integración en contextos didácticos implica: una reflexión del profesor para la actualización de contenidos, que supone un análisis de su pertinencia y una reestructuración de actividades y de evaluaciones, a fin de

relacionarlas asertivamente en función de las necesidades y el contexto de los estudiantes” (Trejo, 2021, p. 60).

En este afán de buscar los medios y recursos para aplicar dentro de las aulas y que logren atraer la atención del estudiantado, desarrollar la motivación por aprender las disciplinas que se imparten; se reconoce al juego como un instrumento de reflexión, imitación y recursos para aprender a vivir. Por lo tanto, el juego es un vehículo efectivo en casi todas las etapas de aprendizaje debido a que involucra la creatividad, la imaginación, el arte y el desarrollo cognitivo, emocional y social, sin embargo, no es posible estar aplicando diariamente actividades de esta índole en clase o al menos no de manera directa (Trejo, 2021).

2.3 Enseñanza activa de la Historia

Estudios recientes realizados a estudiantes de diferentes niveles educativos sobre la Historia y su enseñanza, indican que las disciplinas se perciben como aburrida y si utilidad; además las y los docentes señalan que las principales razones que lleva a disfrutar de los temas de Historia o a considerarlos aburridos es la manera en que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, las estrategias utilizadas para ello. Existe una fuerte inclinación por una metodología activa y participativa como trabajo en equipo y uso de fuentes primarias, frente a un aprendizaje pasivo y con uso excesivo de libro de texto (Hita, Millares & Gómez, 2021).

Ante este argumento, la gamificación dentro de la enseñanza es clave y una estrategia de aprendizaje lleva a la integración de conocimientos y habilidades, la vuelven interesante y despierta el gusto por aprender a los educandos. Cabe

precisar que, esta estrategia se puede aplicar dentro de diversas disciplinas que se imparten en educación básica.

Incursionar en una metodología y aplicarla para aprender Historia es posible. Al respecto Ruiz (2021) hace mención que existen diferentes métodos que se pueden aplicar para darle mayor significancia a la enseñanza y aprendizaje de diferentes niveles educativos, esto con la intención de innovar y motivar a las y los estudiantes a partir del uso de herramientas digitales y tecnológicas, por el hecho de que el estudiantado se encuentra inmerso en ellas.

Cabe advertir que, se suele ver el uso tecnológico y de manera concreta el uso del celular como una barrera de aprendizaje, sin embargo, el profesorado puede utilizar este recurso para modificar la enseñanza tradicional. Si el profesorado parte del supuesto de que la tecnología favorece la motivación, lleva a pensar de manera activa, diferente y crítica, entonces se abre a la posibilidad para involucrarse en diversos métodos con diversas herramientas que se pueden utilizar para el aprendizaje de la disciplina (Ruiz, 2021).

Para el caso de la enseñanza de la Historia si se conjuga una enseñanza lúdica que despierte el interés en clase y se agrega el uso tecnológico para desarrollar conceptos históricos o como un medio para reforzar lo aprendido.

2.3.1 Casos de gamificación de la Historia en educación básica

Ante la necesidad de innovar las estrategias para enseñar Historia como disciplina escolar o campo formativo, la gamificación se ha posicionado de manera importante en esta área académica. Al respecto, Sanz & Alonso (2020) en la aplicación de su trabajo La Escape Room educativa como propuesta de gamificación para el

aprendizaje de la Historia en educación infantil, observan la aceptación de las y los estudiantes al uso de la gamificación en el aula al considerarla como algo novedoso, lo que supuso que iniciaran el trabajo con un alto grado de motivación.

A partir de esto, las ventajas a la hora de ser realizada la actividad, demuestran que las y los alumnos lo perciben como algo nuevo e interesante y tener una alta disposición a experimentar la curiosidad por saber la manera en que debe desarrollarse la actividad. El estudiantado debe superar una serie de retos y misiones con el objetivo de lograr puntos e insignias que determinarían el nivel de logro que alcanzaban, lo que conllevaba un determinado estatus final concretado en una medalla acreditativa. La narrativa que se utilizó consistía en que el alumnado, junto con el docente, era un grupo de extraterrestres que estaban en la Tierra para investigar sobre los humanos y realizar las misiones que enviaba la jefa superior (Sanz & Alonso, 2020).

Los resultados y las diferencias entre el grupo experimental y control mostraron que la intervención didáctica supuso una mejora en la consideración y valoración de los contenidos históricos por parte del grupo experimental frente al control; las y los alumnos disfrutaron de la actividad y les fue más sencillo comprender el tema pues lo ponían en práctica para resolver los retos y situaciones, en cambio al otro grupo cuando se les preguntaba no recordaba el contenido o solo memorizaban algunos conceptos (Sanz & Alonso, 2020).

Por otro lado, se encontró una investigación aplicada a estudiantes de cuarto grado de primaria de México, donde el objetivo fue comprobar si mejoraban las percepciones e interés del alumnado por la Historia pues la consideraban aburrida; esto a través de una intervención de estrategias de gamificación en el aula,

comparándolo con un grupo control que seguía una metodología tradicional para la enseñanza de los mismos contenidos.

Esta intervención se llevó a cabo durante el tercer trimestre del ciclo escolar 2017-2018 en la que estaba programada la impartición de contenidos relativos a la Prehistoria y Edad Antigua, siendo coherente con la legislación vigente y sus elementos curriculares: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (Hita *et al.*, 2021).

En la intervención se trabajó con dos grupos, uno con estrategias de gamificación basadas en el pensamiento histórico y con otro grupo de manera tradicional basada en el uso del libro de texto como única fuente de información. Para el primer grupo, las actividades estaban dirigidas a un proceso de gamificación basado en el uso de diferentes herramientas y elementos del juego como una narrativa, misiones, retos, insignias, premios, niveles de logro, así como el programa ClassDojo para la asignación de puntos y avatares (Hita *et al.*, 2021).

Estos autores recomiendan el uso de la gamificación junto con un aprendizaje basado en proyectos y métodos activos de aprendizaje como medio para responder a los problemas educativos actuales como es la falta de interés del alumnado, la relación que tienen ahora con la tecnología, pues nos afirman que esta acción permitiría contribuir a la innovación educativa que se demanda y defiende desde la investigación sobre la didáctica de la historia (Hita *et al.*, 2021).

Por su parte, Taranilla, Gutiérrez y Somoza (2018) realizaron un trabajo sobre la gamificación para enseñar y aprender Historia en educación primaria. Observaron que al implementar mecánicas de juego a través de la gamificación ha sido considerada por las y los estudiantes como muy buena y han aprendido más en

comparación con una clase normal. Asimismo, afirmaron que este tipo de mecanismos mejoran el interés, la motivación, la participación, el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información clave, el trabajo grupal y el aprendizaje de contenidos.

Para el nivel de secundaria, Gómez (2018) explica que el estudiantado valora muy positivamente las estrategias didácticas que hacen uso de la gamificación, logrando mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. También, el profesorado participante acepta de manera positiva las herramientas tecnológicas y reconoce las enormes posibilidades que ofrecen dichas herramientas para su formación. Tras esta experiencia, se asume que deben vivir nuevos procesos de aprendizaje, por tanto, la educación debe adaptarse a los nuevos cambios y necesidades que presenten las y los alumnos. Por ende, incorporar herramientas que resulten novedosas para ellas y ellos, en materias que no son de su interés es elemental.

Por su parte, Cascantes & Granado (2018) utilizaron la gamificación como un recurso didáctico para la enseñanza de la Historia para las y los alumnos de Bachillerato, en donde su propósito era innovar la práctica docente y cambiar las perspectivas de los estudiantes sobre esta asignatura, además de abonar a la formación del pensamiento histórico; esta estrategia fue aplicada en 2018.

Entre los puntos relevantes que retomaron de la gamificación fueron la utilización de puntos, los incentivos, la narrativa, la retroalimentación, el reconocimiento, actividades analógicas, o digital y la libertad de equivocarse como medios para generar un aprendizaje significativo. Estos investigadores sostienen que la gamificación educativa pretende hacer frente a la desmotivación, el

aburrimiento y la falta de compromiso con el accionar diario; se dieron cuenta de que, la experiencia de aprendizaje de la Historia mediado con actividades, en la cual se utiliza el juego como recurso pedagógico y siendo este parte de la gamificación, responde a una alternativa significativa y de impacto dentro de la nueva cultura educativa (Cascantes & Granado, 2018).

Por tal razón, el profesorado de la asignatura debe prepararse para cumplir con los retos que exige una mediación dinámica y entretenida (Cascantes & Granado, 2018). De este modo:

“Las valoraciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en especial la generación de aprendizajes en la enseñanza de la historia con ayuda de la gamificación como apoyo docente, inicialmente señalan que la gamificación es un elementos que propicia la participación activa y consciente en el aprendizaje de los datos y hechos históricos, potenciándola posibilidad de adoptar diferentes posiciones y argumentaciones, dejando de lado el uso exclusivo de la memoria como única forma de aprender hechos y acontecimientos históricos” (Cascante & Grados, 2018, p. 14)

Tanto Casantes y Granados (2018) como Gómez (2021) coinciden en que la aplicación de la gamificación dentro de las aulas para la enseñanza de la Historia demanda una preparación del profesorado para que comprenda la diferenciación entre las actividades lúdicas, el juego y la gamificación.

Cada innovación metodológica responde a una intencionalidad concreta y, en el caso de los métodos de gamificación pasa por conseguir que las y los alumnos sean capaces de interiorizar dentro de una actividad lúdica, aprendizajes más completos; la gamificación fomenta la creatividad, la capacidad de trabajo en equipo y la motivación. En este sentido, algunos de los métodos de gamificación buscan asociar la narrativa a actuaciones concretas y significativas en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Los estudios revisados en este capítulo concluyen que la enseñanza a través de la gamificación despierta la motivación y ofrece ventajas instruccionales para el diseño y realización de actividades de gamificación, sino también cognitivas, afectivas y sociales. Ahora bien, dentro del campo de la gamificación, la enseñanza de la Historia para secundaria ha sido muy poco explorada y las que existen se adhieren a la implementación de juegos, gráficos y videos interactivos, simulaciones o artefactos lúdicos, que permitan desarrollar actividades complejas, fomentar la indagación y comprensión de los fenómenos históricos.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN PARA ENSEÑAR HISTORIA EN TERCER GRADO DE SECUNDARIA EN ZACATECAS

En este capítulo se interpretan los resultados cualitativos de la gamificación como estrategia para enseñar Historia en tercer grado de secundaria en el plantel “Vicente Escudero” de Valparaíso, Zacatecas. Primero se realiza una explicación de la relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje el implementar diversas estrategias de gamificación para la enseñanza de la Historia para situar, en términos cuantitativos y cualitativos -básicos- y la selección del alumnado con el que se implementa la estrategia.

Posteriormente se describe el sentido pedagógico de la selección de contenidos, se muestra y justifica el contenido seleccionado de Historia mundial de la fase 6, el cual fue planeado y diseñado con estrategias de gamificación. El último apartado ofrece la interpretación de los resultados de las estrategias lotería, juego de roles y trivia que se aplicaron durante el ciclo escolar 2024-2025 con el propósito de innovar la didáctica de la Historia y propiciar la motivación, participación y la comprensión histórica.

3.1 Interés del alumnado y deseo de innovar la práctica

Se sostiene que el proceso de enseñanza- aprendizaje constituye un ejercicio codistributivo, en el que el compromiso y la participación de todos los actores sociales implicados en el hecho educativo son fundamentales. Esta participación es

indispensable para la consecución de los conocimientos establecidos en el plan y programas de estudio de la disciplina de Historia, así como aquellos que se requieren en el contexto social del estudiantado (Coello & Gavilanes, 2019, p. 16).

Por consiguiente, se reconoce el papel crucial del profesorado y se pondera su capacidad para llevar a cabo acciones de innovación didáctica. La implementación de estrategias adecuadas resulta esencial para atenuar los procesos de enseñanza tradicionales, fomentar la imaginación del alumnado y despertar su interés por el aprendizaje de una manera sostenida y significativa.

De esta manera, la gamificación aplicada en actividades o juegos pueden ofrecer diferentes niveles de dificultad, opciones de personalización y retroalimentación individualizada, lo que facilita un aprendizaje efectivo, y si se realiza con actividades de juego adaptadas a los PDA, en este caso, del tercer grado de secundaria, en virtud de que trabajar con gamificación, es decir, *“en el modo lúdico o carácter lúdico de esta metodología facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva”* (Coello & Gavilanes, 2019, p. 16). Este enfoque metodológico permite alcanzar los objetivos pedagógicos de la etapa educativa de forma más efectiva.

Reconocer y brindar estrategias para la enseñanza de la Historia para innovar, despertar el interés, propiciar la participación, desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación entre las y los estudiantes es tomar en consideración las necesidades e intereses individuales del estudiantado (Delgado, Chacay & Zambrano, 2022), las cuales se vinculan al contexto o entorno físico de la escuela.

3.1.1 El grupo A de tercero de la secundaria “Vicente Escudero”

La aplicación de la gamificación como estrategia se realizó en la Escuela Secundaria Técnica 12 “Vicente Escudero” ubicada en el municipio de Valparaíso, a 180 km de la capital del estado Zacatecana, en dicha institución se desarrolla el trabajo docente por parte de la investigadora lo que facilita el trabajo y la aplicación de las estrategias, dicho papel docente se desempeña en los grupos de 2°A, 2°B, 2°C, 3°A y 3°B, donde la matrícula total de esta secundaria es de 254 alumnas y alumnos y su distribución se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Matrícula de la secundaria por grupos, ciclo escolar 2024-2025

Grado escolar	Grupos	Matrícula por grupo	Matrícula por grado
Primero	Primero A	33 estudiantes	98 estudiantes
	Primero B	33 estudiantes	
	Primero C	32 estudiantes	
Segundo	Segundo A	31 estudiantes	91 estudiantes
	Segundo B	30 estudiantes	
	Segundo C	30 estudiantes	
Tercero	Tercero A	32 estudiantes	97 estudiantes
	Tercero B	32 estudiantes	
	Tercero C	33 estudiantes	
Total			286 estudiantes

Fuente: elaboración propia, archivos del plantel “Vicente Escudero”

Por otra parte, el lugar de origen del estudiantado es un componente vital para promover la comprensión de los contenidos escolares y el vínculo con el mundo social. El alumnado proviene de diversos entornos socioeconómicos y culturales dentro del municipio de Valparaíso, Zacatecas. Esta diversidad se manifiesta en sus experiencias previas, sus valores familiares, sus niveles de acceso a recursos educativos fuera de la escuela (internet, libros, actividades culturales) y sus perspectivas del mundo.

El municipio de Valparaíso se caracteriza por ser una comunidad agrícola y ganadera, estas son las principales actividades económicas, donde se encuentra la institución educativa. Sin embargo, también es importante destacar que muchos de sus habitantes emigran a los Estados Unidos, lo que repercute en la dinámica social, económica y educativa de la región, ya que numerosos estudiantes crecen bajo el cuidado de familiares distintos a sus padres o en hogares con acompañamiento limitado.

Se suman a los criterios preliminares de selección señalados en la parte introductoria de esta tesis, los que se reseñan enseguida. A pesar de que se imparte Historia en los tres grupos de segundo grado y en los grupos A y B de tercer grado, se seleccionó un solamente al grupo A, pues esto permite un estudio más profundo y contextualizado, lo cual es esencial en estudios cualitativos; además, se consideraron tres variables: la falta de motivación para aprender Historia, el uso continuo del celular en clases y que el 100% del alumnado participante contar con internet.

Es importante precisar que la reducción a un solo grupo de trabajo garantiza la viabilidad del proyecto en términos de tiempo y recursos. Además, permite un análisis cualitativo y detallado de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los efectos de la intervención de estrategias de gamificación en el estudiantado, lo cual sería difícil en una muestra masiva, además esta forma permite examinar los sustentos teóricos y metodológicos de la gamificación aplicada a la enseñanza y vislumbrar el proceso a partir de esta reducción de un solo grupo.

Desde esa visión, el grupo A de tercer grado fue seleccionado mediante un muestreo no probabilístico por criterio, debido a las problemáticas encontradas y

que se adecuan a este grupo, las características particulares de esta muestra es que está compuesto de 32 estudiantes. Los criterios que se aplicaron en la selección de participantes y de estrategia son los siguientes. 1) En tercer grado se imparten cuatro módulos de clases por semana con los estudiantes; 2) Se aplicó una encuesta a este grupo para conocer su preferencia en las dinámicas de clase, y 3) que el alumnado tuviera herramientas tecnológicas y acceso a internet en casa.

Se encontró que, en este grupo, los módulos se imparten martes y jueves, es decir, dos por sesiones juntas, esto favorece la implementación y desarrollo de estrategias de manera consecutiva. Respecto a las dinámicas, el estudiantado señaló su preferencia por actividades interactivas y el 100% del alumnado cuenta con herramientas tecnológicas y acceso a internet en casa.

La disposición hacia la Historia en este grupo es variada, no obstante, la mayoría de las y los estudiantes presenta curiosidad por el pasado, tiene conocimiento derivado de películas y libros videojuegos a los que tienen acceso. A lo largo de las sesiones, se han identificado algunas y algunos estudiantes que perciben la Historia como una disciplina memorística, aburrida o desconectada de su realidad¹.

El propósito de este diagnóstico inicial de aula era conocer las concepciones históricas y perspectivas sobre el estudio, el aprendizaje y funcionalidad de la Historia en la vida cotidiana del alumnado. La respuesta dominante fue que la Historia era para conocer lo que pasó hace mucho tiempo y su funcionalidad era no olvidar lo sucedido en el pasado. Durante el periodo de observación y análisis del

¹ Ver instrumento de diagnóstico inicial en el Anexo 1.

diagnóstico se identificaron estudiantes que mostraban poco interés por la disciplina.

Entonces, tomando en consideración a las y los estudiantes con conocimiento histórico, los canales de aprendizaje, el estudiantado con poca disposición hacia el conocimiento histórico y las herramientas tecnológicas con las que cuentan, se selecciona el grupo de tercer grado grupo A como muestra intencionada para esta investigación y el aplicar el diseño de la gamificación que despierten el interés y ayuden a generar mayores conocimientos históricos, además de generar un espacio para aplicarlos.

Se reconoce que las experiencias previas con la enseñanza de la Historia, la relevancia que perciben de la disciplina para su vida actual y las metodologías utilizadas en el aula influyen significativamente en su disposición. De ahí que un enfoque que promueva la investigación activa, el debate, el uso de fuentes históricas, la conexión con el presente y la exploración de diferentes perspectivas históricas puede transformar una actitud pasiva en un compromiso activo con el aprendizaje de la Historia (Gonzales & Torres, 2024).

Es importante precisar que, se busca que, la experiencia obtenida en este grupo de adolescentes este modelo de intervención o un conjunto de principios de acción que puedan ser útiles para otras escuelas o grupos con características similares.

3.2 Selección de contenidos, juegos y planificación de estrategias gamificadas

La enseñanza de la Historia es importante en educación secundaria porque busca contribuir a que las y los estudiantes aprendan a analizar críticamente las fuentes de información, a cuestionar las narrativas establecidas y a desarrollar una visión más compleja y matizada del pasado (Rivero, Aso & García, 2023). Al ayudar al estudiantado a desarrollar esta habilidad les será funcional para resolver problemas y desafíos contemporáneos, por ello, es importante poner en práctica herramientas que ayuden a lograrlo.

3.2.1 Contenidos históricos de fase 6

De acuerdo al Plan Sintético de la Fase 6², señalado en el segundo Capítulo de este documento, es importante que a través del campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedad (Disciplina de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética) se logren diversos propósitos fundamentales, y se pueden precisar lo siguiente:

“las y los adolescentes se asuman como sujetos de derecho, con identidad personal y colectiva, integrantes de comunidades plurales que conforman la diversidad del país y participan en la creación de espacios democráticos. Se espera que interpreten hechos, procesos o situaciones históricas, culturales, naturales, sociales y políticas a partir de profundizar en la comprensión de nociones como la ubicación temporal y espacial, causas y consecuencias, así como los cambios y permanencias que se analizan en un contexto histórico determinado” (SEP, 2024, p. 77).

Ante la propuesta de la Secretaría de Educación que es valiosa en su intención, enfrenta desafíos significativos al confrontarla con la realidad de los contextos

² El Programa puede consultarse en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp->

educativos en México. Para lograr que las y los adolescentes se asuman como sujetos de derecho, con identidad y participación democrática, es necesario abordar los problemas de falta de recursos, desigualdad educativa, violencias, entre otros. Pero a ello, el profesorado puede resolver y mejorar, desde la disciplina que enseña, situaciones adversas.

Para la elección de los contenidos, se consideran varios criterios clave para asegurar el éxito y la efectividad de la estrategia, en este caso, se consideran los siguientes: relevancia curricular, adaptabilidad a la gamificación, recursos y fuentes históricas disponibles, pues es necesario contribuir a que las y los estudiantes aprendan a analizar críticamente las fuentes de información a cuestionar las narrativas establecidas y a desarrollar una visión más compleja y matizada del pasado (Cevallos & Mora, 2022).

Respecto a la relevancia curricular se busca que los temas trabajados estén directamente relacionados con contenidos, objetivos y los PDA establecidos en el programa educativo de la disciplina; que permita vincular el conocimiento y temas que se pretenden abarcar de acuerdo al plan sintético y analítico y que la estrategia de gamificación propuesta sea una herramienta para reforzar y profundizar en el aprendizaje de los temas centrales.

Ante esta mirada, es importante que sea de relevancia histórica, es decir, el contenido seleccionado debe abordar eventos, procesos o personajes históricos significativos que contribuyan a la comprensión del pasado y así reconocer su relación con el presente; por tanto, se busca experimentar a través de la gamificación en el aula para enfocarse en lograr una adaptabilidad, pues cuando existe una narrativa interesante, personajes memorables o eventos dramáticos es

más sencillo adaptar juegos y actividades gamificadas y se conviertan en el hilo conductor de la experiencia de aprendizaje, motivando al estudiante a participar y explorar el conocimiento histórico.

Otro punto importante para articular la gamificación con la enseñanza de la Historia es la flexibilidad y dinamismo que puede generar la selección idónea de un contenido, pues facilita la adaptación de diferentes mecánicas de juego, simulaciones, desafíos, y la creación de experiencias interactivas y atractivas, que además de propiciar la creatividad y el interés puedan establecer relaciones significativas con el pasado y a valorar la importancia de la historia en sus vidas.

Como último factor de selección de contenidos, pero no menos importante, son los recursos disponibles de acuerdo con la infraestructura de la escuela y las herramientas propias del alumnado en sus hogares; y la facilidad para trabajar con herramientas tecnológicas; pues las plataformas ofrecen experiencias que logran motivar al estudiantado a participar y lograr un proceso de retroalimentación inmediata sobre su desempeño (Bazantes & Guzmán, 2024).

Respecto a los contenidos, en el Programa de estudio para la educación secundaria: programa sintético¹ para la fase 6, se dice que éstos son:

“una disposición de conocimientos y saberes en un Campo formativo que cobra sentido [...] en la relación que se establece entre ellos y los Ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio” (SEP, 2024, p. 12).

De esta manera, enseñar un campo formativo, implica considerar los ejes transversales, los contenidos generales y específicos, junto a los PDA. Para el caso

del contenido de Historia, el programa presenta tópicos generales, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Contenidos para Historia 3er grado fase 6

Programa	Campo formativo	Contenido de Historia
Programa de estudio para la educación Secundaria. Programa sintético de la fase 6	Ética, Naturaleza y Sociedades	Los retos sociales y ambientales en la comunidad, en México y el mundo.
		La diversidad de grupos sociales y culturales en México.
		El suelo, recurso estratégico para la seguridad alimentaria y la vida en el planeta.
		Los albores de la humanidad: los pueblos antiguos del mundo y su devenir.
		La conformación de las metrópolis y los sistemas de dominación.
		Las gestas de resistencia y los movimientos independentistas.
		Las luchas de las mujeres por sus derechos.
		Relaciones de poder y lucha por los derechos de grupos históricamente discriminados o subrepresentados.
		Discriminación, racismo, sexismo y prejuicios como construcciones históricas.
		Movilidades humanas, migraciones y nuevos escenarios para la vida.
		Amor, amistad, familias y relaciones entre las personas en la historia

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2024, pp. 16-18.

De esta manera, la perspectiva de adaptabilidad, los temas seleccionados para enseñar y aprender Historia en tercer grado de secundaria y los procesos de desarrollo de aprendizaje asignado a cada contenido, se seleccionó dentro de una tabla, en donde se presenta del lado derecho el contenido que es general para los tres grados escolares y los PDA los cuales son propios para cada grado escolar.

Tabla 3. Selección de contenido de Historia para estrategias de gamificación

Contenido	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Las tensiones en el siglo XX ³	Analiza y comprende las causas y consecuencias de la Segunda Revolución Industrial y su aporte a la consolidación del capitalismo como sistema económico mundial.
	Explica las causas de la Primera Guerra Mundial y las vincula históricamente con hechos o procesos pasados o que suceden simultáneamente con los que están relacionados.
	Elabora una cronología de los eventos que abarca la Primera Guerra Mundial y la utiliza de base para entramar los hechos contenidos con las consecuencias de este conflicto bélico.
	Compara la situación en que se colocaron los países participantes al final de la guerra.

Fuente: elaboración propia con base en Programa sintético de la fase 6, pp. 92-93.

Para concretar esta propuesta de trabajo a partir de la selección de contenido temático identificado en la tabla anterior, los cuales, abarcan desde la Revolución Industrial hasta la Primera Guerra Mundial, ofrece la oportunidad de diseñar actividades interactivas y desafiantes que permitan a las y los estudiantes explorar el pasado de manera dinámica y significativa por medio de actividades de juego dentro del aula para posteriormente ponerlo en práctica en casa a través de una página web.

3.2.2 Selección de juegos y planeación de secuencia gamificada

Los procesos de desarrollo de aprendizaje seleccionados para el análisis en esta propuesta, ofrece el panorama de un periodo crucial en la Historia mundial: la transición del siglo XIX al XX marcada por la Segunda Revolución Industrial y la

³ “Las tensiones en el siglo XX” cuenta con 26 PDA (pp. 92-98), pero para el caso de estudio solamente se tomaron los PDA 1, 2, 3, 5 y 6 porque hay un vínculo histórico con las causas de la Segunda Revolución Industrial y la polarización las relaciones políticas en el mundo que detonaron Primera Guerra Mundial.

Primera Guerra Mundial. Estos procesos históricos están intrínsecamente ligados y su comprensión requiere un enfoque que vaya más allá de la memorización de fechas y eventos. Se toma la gamificación como una herramienta pedagógica para lograr este objetivo, permitiendo a las y los estudiantes interactuar de manera dinámica y significativa con los contenidos.

Para el primer PDA, el análisis de las causas y consecuencias de la Segunda Revolución Industrial, se pone el objetivo que las y los estudiantes comprendan la consolidación del capitalismo como sistema económico mundial. Este periodo se caracteriza por una serie de innovaciones tecnológicas que transformaron la producción, el transporte, las comunicaciones y la vida cotidiana. La electricidad, el petróleo, el acero y la química se convirtieron en motores de una nueva era industrial, impulsando el crecimiento económico a una escala sin precedentes y que hoy en día forman parte de la realidad de las y los educandos.

3.2.2.1 La lotería: recuperación de conocimientos previos

En el ámbito de la educación moderna, la gamificación emerge como una estrategia pedagógica para transformar la dinámica del aula, particularmente para temas históricos como la Revolución Industrial en el alumnado de tercer grado. Más allá de la simple inclusión de juegos, esta metodología implica la aplicación de principios y elementos del diseño de juegos como puntos, logros, recompensas y desafíos a contextos de aprendizaje formales. Su propósito no es solo entretener, sino fomentar un mayor compromiso, motivación y participación activa por parte del estudiantado.

Para abordar la unidad de la Revolución Industrial, el diseño de una lotería se convierte en el punto de partida estratégico y gamificado para el rescate de conocimientos previos. Esta actividad, lejos de ser un simple pasatiempo, se transforma en un detonador de la memoria colectiva del grupo. En lugar de una evaluación formal que podría generar ansiedad, la lotería se presenta como un desafío lúdico donde cada carta y cada pregunta son una oportunidad para activar lo que las y los alumnos ya saben sobre inventos, causas y consecuencias del periodo.

En esta primera fase de recuperación de conocimientos previos se entrega una carta a cada alumno, se les hace cuestionamientos sobre los inventos, las causas, etcétera, pues dentro de la dinámica de clases la elaboración de preguntas es un detonador de los conocimientos previos, a continuación, se presentan las preguntas utilizadas:

Tabla 4. Preguntas detonadoras de conocimientos previos.

No.	PREGUNTAS
1	Si la Primera Revolución Industrial trajo consigo tantos cambios, ¿creen que la industria y la tecnología se quedaron estancadas o siguieron evolucionando?
2	¿Qué nuevas necesidades o desafíos creen que surgieron a partir de la Primera Revolución Industrial?
3	¿Qué avances tecnológicos o científicos creen que podrían haber impulsado una nueva revolución industrial?
4	¿Han escuchado hablar de algún invento o descubrimiento de finales del siglo XIX o principios del XX que les haya llamado la atención?
5	¿Qué diferencias imaginan que podría haber entre la vida de una persona en la Primera Revolución Industrial y otra en una época posterior?

Fuente: elaboración propia.

3.2.2.2 Juego de simulación empresarios y trabajadores

Posterior al rescate de conocimientos previos, la simulación se implementa como una estrategia fundamental para consolidar el aprendizaje sobre la Segunda Revolución Industrial. Estos juegos de simulación *“representan parcialmente la realidad, seleccionando características cruciales de una situación real y haciendo una réplica de ellas dentro de un entorno alejado de cualquier riesgo”* (Martínez-Anznar, 2021, p. 40).

En este contexto, el estudiantado asume el papel de empresario o trabajador de la época. Esta dinámica, que abarca tres sesiones de clase, desde la descripción del juego y la asignación de roles hasta la puesta en práctica, permite a los jóvenes experimentar de primera mano los desafíos tecnológicos, las dinámicas económicas y las condiciones laborales que impulsaron el capitalismo.

Al asumir roles antagónicos, empresarios y trabajadores, el estudiantado comprende las profundas desigualdades y los conflictos de intereses que definieron las relaciones sociales y económicas de la época, internalizando que los sujetos históricos son protagonistas de sus propios procesos y luchas. Como se hizo mención esta dinámica requiere del trabajo de tres módulos de clase, y se muestra el plan para desarrollar esta estrategia:

Tabla 5. Plan de clase juego de roles

TIEMPOS IMPORTANTES DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN
<p>Antes de iniciar el juego (20 minutos)</p> <p>Definición de roles e instrucciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empresarios: Objetivo: Maximizar sus ganancias y expandir sus negocios en un contexto de competencia industrial. Responsabilidades: Tomar decisiones sobre producción, inversión, contratación, marketing, etc. Recursos: Capital inicial, acceso a tecnología, capacidad de producción. • Trabajadores: Objetivo: Obtener mejores salarios y condiciones laborales, defender sus derechos. Responsabilidades: Trabajar en las fábricas, participar en sindicatos, negociar con los empresarios. Recursos: Fuerza de trabajo, capacidad de organización, derecho a huelga.
<p>Dinámica del Juego (10 minutos)</p>	<p>Espacio físico: Se utiliza el aula de clases como el escenario de la simulación, dividiéndola en diferentes zonas que representen las fábricas, las oficinas, los barrios obreros, etc.</p> <p>Se utilizan mapas y representaciones visuales para ambientar el juego.</p> <p>Materiales: Se utilizan fichas y monedas para representar el capital, los productos, y los salarios.</p>

Fuente: elaboración propia.

Estos juegos sirven de experiencia didáctica para recrear las condiciones laborales, los desafíos tecnológicos y las dinámicas económicas de la época, permitiendo a las y los estudiantes experimentar de primera mano las fuerzas que impulsaron el capitalismo y sus consecuencias sociales.

Para cerrar el tema de Revolución Industrial se buscó fusionar ambas actividades tomando en consideración que se realizó un trabajo previo de investigación en el aula y de conocimiento histórico, además de la aplicación de la lotería como parte la obtención de conocimientos previos, esta actividad con enfoque lúdico y gamificado no solo buscó transmitir conocimientos, sino desarrollar habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones y comprensión de fenómenos históricos complejos, como el capitalismo y producción en masa.

3.2.2.3 Cronología de los eventos históricos: la línea del tiempo

Para el caso del PDA donde se trabaja la Primera Guerra Mundial se considera la elaboración de una línea del tiempo de los eventos históricos. Según (Huerta, 2021) las líneas del tiempo y cronologías históricas son una herramienta que permite contextualizar, organizar fechas, analizar y visualizar el tiempo histórico. La elaboración de esta herramienta se vuelve fundamental para comprender el desarrollo del conflicto y sus consecuencias; sin embargo, una simple lista de fechas y eventos no es suficiente.

Se torna necesario relacionar los hechos con sus consecuencias, analizando cómo cada evento influyó en el curso de la guerra y en el mundo posterior; a partir de la aplicación de esta herramienta de aprendizaje es posible trabajar y desarrollar nociones de tiempo histórico desde sus diversas variantes pues *“los elementos que*

componen el tiempo histórico: cronología, cambios y continuidades, causas de los cambios, duración de cada periodo histórico, fenómenos históricos sincrónicos y asincrónicos” (Huerta, 2021, p. 541).

Es importante precisar que, la Primera Guerra Mundial transformó el mapa político y económico del mundo. Los países participantes emergieron del conflicto en situaciones muy distintas. Algunos como Estados Unidos de América se convirtieron en potencias mundiales, mientras otros, como Alemania sufrieron graves consecuencias económicas y sociales.

Por ello, es necesario que el estudiantado reconozca este proceso histórico como un conflicto de magnitud sin precedentes, que es crucial para entender el mundo actual, pues sus repercusiones trazaron un mapa geopolítico que aún resuena como la caída de imperios, el surgimiento de nuevas naciones y la semilla de futuros conflictos. Además, la gran guerra marcó el inicio de una era de tecnología bélica avanzada, una realidad que sigue influyendo en las dinámicas internacionales. Por tanto, comprender sus causas y consecuencias permite analizar cómo las tensiones políticas, económicas y sociales pueden escalar hasta la violencia, una lección vital en un mundo que aún busca paz.

Desde esta mirada, esta estrategia es funcional y lleva al estudiantado a un verdadero entendimiento, es imperativo ir más allá de la mera cronología para desentrañar los elementos que componen el tiempo histórico. Es esencial identificar los cambios y continuidades a lo largo del conflicto, discerniendo qué transformaciones ocurrieron y qué estructuras o ideas persistieron. Se debe profundizar en las causas analizando las fuerzas que impulsaron detrás de cada evento histórico significativo.

Además, es crucial comprender la duración de cada periodo histórico y cómo su escala temporal afectó los procesos; finalmente, una visión completa requiere identificar los fenómenos históricos sincrónicos y asincrónicos, es decir, qué eventos ocurrían al mismo tiempo en diferentes lugares y cuáles se desarrollaban a ritmos distintos, influyendo así en el curso de la guerra y en el mundo posterior.

3.2.3 Juegos interactivos en página web: gamificación histórica

La creación de una página web se convierte en una herramienta fundamental para extender los límites del aula y reforzar el conocimiento de manera interactiva desde el hogar. La página de esta investigación se encuentra en el siguiente link <https://sites.google.com/view/juegos-degamificacion/inicio>

Esta plataforma digital, al servir como un entorno gamificado, no solo pretende formalizar los conocimientos adquiridos en clase, sino que también promueve su transferencia y aplicación activa, superando la memorización y fomentando una comprensión profunda y duradera de los temas.

Como parte de esta estrategia de gamificación, se diseñó un entorno web con juegos interactivos centrados en temas históricos, pero principalmente en la Segunda Revolución Industrial y la Primera Guerra Mundial. El propósito es que el estudiantado construya una cronología detallada de la Guerra, analice sus causas y consecuencias a través de desafíos y preguntas que exigen la vinculación de eventos históricos con sus impactos a corto y largo plazo. Este enfoque permite que el aprendizaje se edifique activamente, a medida que los estudiantes manipulan la información, resuelven problemas y descubren las conexiones históricas por sí mismos.

Dentro de esta página se implementaron simulaciones interactivas donde las y los estudiantes pueden asumir roles de personajes históricos claves: empresarios, inventores, líderes políticos o soldados. Estas experiencias de inmersión total están diseñadas para que el alumnado experimente de primera mano los dilemas y las oportunidades de la época, tomar decisiones y observar las consecuencias en un entorno virtual controlado. Adicionalmente, se incluyen juegos de estrategia que desafían al estudiantado a gestionar recursos y tomar decisiones económicas o militares en competencias con otros.

El uso de juegos de detectives de la Historia, líneas de tiempo, mapas, crucigramas, entre otros, que tienen la finalidad de ser interactivos y tienen como objetivo principal potenciar el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas, proporcionando una comprensión matizada de las complejas dinámicas de estos periodos históricos.

En conjunto, estos elementos gamificados buscan no solo reforzar los contenidos curriculares y apoyar a las estrategias docentes, sino también a desarrollar competencias cognitivas importantes para desarrollarse en su cotidianeidad y para el siglo XXI. En la siguiente tabla se describe el juego, el propósito del mismo y se ilustra con una imagen, cabe precisar que los juegos implementados son recursos elaborados con herramientas como educaplay, kahoot, etc, unos son propios y otros ya elaborados, el siguiente link lleva a la parte específica de los juegos para trabajar los contenidos.

<https://sites.google.com/view/juegos-degamificacion/aprendizaje-juegos-juegos>

Tabla 6. Juegos en la página web para la Primera Guerra Mundial

Juego	Descripción
Detective de la historia	Este juego permite al estudiantado la investigación de pistas como imágenes y documentos históricos que servirán para identificar las causas políticas, económicas y sociales que llevaron a la guerra.
Línea de tiempo interactiva	Este juego permite que las y los estudiantes arrastren y coloquen eventos clave en una línea de tiempo virtual, aprendiendo sobre el desarrollo cronológico de la guerra.
Mapas interactivos	Exploran los frentes de batalla, las campañas militares y los cambios territoriales a lo largo de la guerra
Crucigramas	El crucigrama está implementado tanto para los temas de la segunda revolución Industrial como para los de la primera guerra mundial, donde le permite al estudiantado identificar los conceptos e ideas principales de acuerdo al tema.
Otros juegos generales que ayudan a repasar los conceptos	Memory, Conecta, Trivias

Fuente: elaboración propia.

3.3 La lotería histórica: estrategia de gamificación

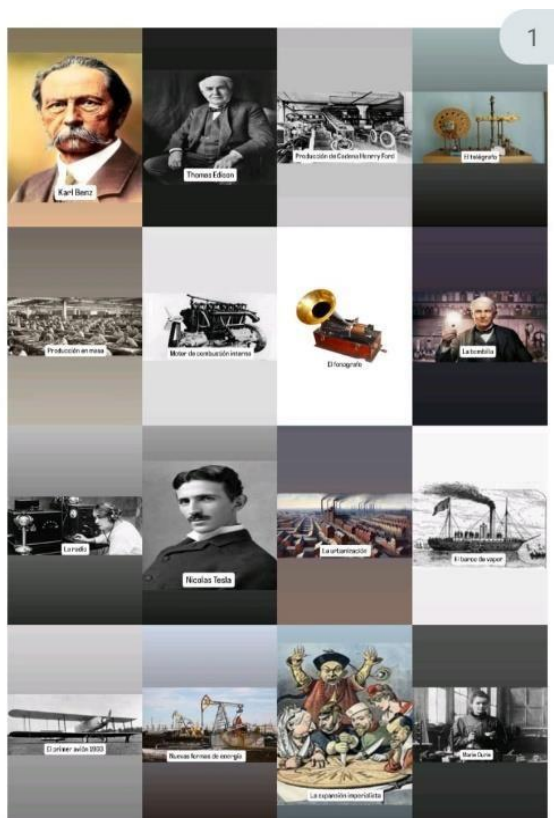
El espacio físico del aula debe ser adaptado para facilitar el desarrollo de las diferentes actividades, promoviendo la interacción, la colaboración y el movimiento de las y los estudiantes. Cabe precisar que la gamificación se trabajó durante el ciclo escolar 2023-2024, a través de puntos y actividades en clase, sin embargo, se seleccionan algunas actividades para brindar un seguimiento y dar una mayor explicación del progreso, áreas de oportunidades y resultados obtenidos.

Las actividades para la Revolución Industrial con una lotería en clase tienen una organización convencional: los pupitres están alineados de manera que el alumnado pueda escuchar las instrucciones de la docente y participar en el desarrollo del juego.

3.3.1 Lotería histórica: descripción general de las cartas y su planeación

Las cartas de la lotería están diseñadas con imágenes que llevan al estudiante a contextualizarse de manera visual con los personajes, inventos o eventos históricos de la Segunda Revolución Industrial. Se trata de personajes como Nikola Tesla, Thomas Alva Edison, Henry Ford, Alexander Graham Bell, Rudolf Diesel, Karl Benz, Frederick Winslow Taylor, Louis Pasteur y Marie Curie. Los inventos son la bombilla eléctrica, el motor eléctrico, el automóvil, el teléfono, el fonógrafo, el cinematógrafo, la cadena de montaje, etc. En la siguiente ilustración se muestra una carta de esta lotería:

Imagen 3. Carta para el juego de lotería



Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Plan de clase para lotería

PLAN DE CLASE. HISTORIA. 3°		
Duración: 1 sesión de 45 minutos.	Tema: Revolución Industrial.	PDA: Analiza y comprende las causas y consecuencias de la Segunda Revolución Industrial y su aporte a la consolidación del capitalismo como sistema económico mundial.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">• Comprender las principales innovaciones tecnológicas y científicas de la Segunda Revolución Industrial.• Analizar el impacto social y económico de la industrialización a gran escala.• Reflexionar sobre las diferencias entre la Primera y la Segunda Revolución Industrial.• Participar activamente en actividades lúdicas y colaborativas.	
Materiales:	30 cartillas de lotería con imágenes o conceptos clave de la Segunda Revolución Industrial (Anexo 2) Frijoles para poner y quitar a las cartas.	
DESARROLLO DE CLASE		
INICIO: 10 minutos.	<p>Preguntas exploratorias: Antes de entregar las cartillas, realiza las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Si la Primera Revolución Industrial trajo consigo tantos cambios, ¿creen que la industria y la tecnología se quedaron estancadas o siguieron evolucionando?2. ¿Qué nuevas necesidades o desafíos creen que surgieron a partir de la Primera Revolución Industrial?3. ¿Qué avances tecnológicos o científicos creen que podrían haber impulsado una nueva revolución industrial?4. ¿Han escuchado hablar de algún invento o descubrimiento de finales del siglo XIX o principios del XX que les haya llamado la atención?5. ¿Qué diferencias imaginan que podría haber entre la vida de una persona en la Primera Revolución Industrial y otra en una época posterior? <p>Se escuchan las respuestas del estudiantado y anota las ideas principales en el pizarrón.</p>	
DESARROLLO: 30 minutos.	Entrega de cartillas: Entrega una cartilla de lotería a cada estudiante.	
Evaluación formativa:	Ver anexo 3	

Fuente: elaboración propia.

3.3.2 Preguntas detonadoras: preámbulo para el juego de lotería

Como preámbulo al juego de lotería, se realizaron cinco preguntas detonadoras en torno a la Segunda Revolución Industrial. Las preguntas y respuestas más recurrentes se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 8. Preguntas y respuestas de conocimientos previos

Pregunta detonadora	Respuestas del alumnado
Si la Primera Revolución Industrial trajo consigo tantos cambios, ¿creen que la industria y la tecnología se quedaron estancadas o siguieron evolucionando?	No, claro que no las maquinas siguieron mejorando y aparecieron nuevas cosas. Siguieron evolucionando, sino no tendríamos la tecnología que tenemos ahora.
¿Qué nuevas necesidades o desafíos creen que surgieron a partir de la Primera Revolución Industrial?	A mí me parece que la Primera Revolución Industrial trajo un montón de cambios, y no todos fueron buenos.
¿Qué avances tecnológicos o científicos creen que podrían haber impulsado una nueva revolución industrial?	Los avances tecnológicos que podrían impulsar una nueva revolución industrial giran en torno a la automatización, la digitalización, como las IA también que ahora las usamos bien seguido.
¿Han escuchado hablar de algún invento o descubrimiento de finales del siglo XIX o principios del XX que les haya llamado la atención?	Sí, claro, a mí me llama muchísimo la atención la radio. Siento que cambió todo. Otros respondieron que no sabían cuales se habían inventado.
¿Qué diferencias imaginan que podría haber entre la vida de una persona en la Primera Revolución Industrial y otra en una época posterior?	Pues que sabían menos y no se enteraban que solo pensaban en lo que ellos vivían y ya. La otra vez la maestra nos contó que, En el nivel de la Primera Revolución Industrial, la gente no tenía tiempo para nada. Se trabajaba de sol a sol, a veces hasta 16 horas diarias, en fábricas sucias y ruidosas. Las máquinas eran enormes, peligrosas y funcionaban con carbón. No existían las vacaciones ni los días libres, y si te enfermabas o tenías un accidente, simplemente te despedían.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la socialización y la recuperación de respuestas de las y los alumnos, se advierte una variedad de niveles de comprensión y perspectivas sobre la evolución

de la industria y la tecnología después de la Primera Revolución Industrial, pues existe una comprensión básica del progreso tecnológico, pues el estudiantado entiende que la tecnología y la industria no se estancaron, sino que continuaron evolucionando.

Por otro lado, las respuestas simples y directas indican una conciencia de que el mundo ha cambiado significativamente desde la Primera Revolución Industrial. Además, tienen hasta ese primer ejercicio un referente de la Segunda Revolución Industrial e identifican que no son procesos aislados, y que tienen relación directa con la sociedad que tenemos en la actualidad.

3.3.3.1 Rúbrica para el juego de lotería y resultados

Los criterios de la rúbrica de evaluación⁴ que se utilizó para identificar el resultado obtenido en esta actividad son cinco: identificación de inventos y conceptos, comprensión de las causas de la Segunda Revolución Industrial, comprensión del impacto de la Segunda Revolución Industrial, participación y colaboración; y reflexión y análisis. Estos criterios se cualificaron en cuatro categorías: excelente (4 puntos), bueno (3 puntos), regular (2 puntos) e insuficiente (1 punto).

En la primera fase del juego de lotería, se repartió al estudiantado una carta sin los nombres de personajes y artefactos; se pidió que analizaran cada una de las imágenes y que intentarán reconocer a los personajes para darse una idea de los usos posibles, así como de los cambios sociales que creen que ocasionaron estos inventos; además se solicitó que, en medida de lo posible, describieran el proceso

⁴ Esta rúbrica se aplicó en las estrategias de lotería y juego de roles.

histórico a partir de las imágenes de su carta.

Criterio 1. Identificación de inventos y conceptos. A partir del diseño de la lotería fue efectivo pues las y los estudiantes, excelente (4 puntos), demostraron una identificación precisa y fluida de los inventos que les permitió la relación de inventos y apellidos de los personajes con artefactos de usos cotidianos (como la bombilla de Edison, el motor diésel, el teléfono de Bell) y los conceptos clave (producción en masa, urbanización, nuevas energías).

Se convirtió en una clase divertida y motivadora, pues se observó la asociación rápidamente de la imagen o la descripción con el término correcto, esto sugiere que las sesiones previas de trabajo con el contenido lograron fijar figuras e imágenes representativas de este periodo. Algunos casos se mencionó el inventor al escuchar el invento, lo que muestra una retención notable.

Un área de Oportunidad es integrar en la rúbrica es el criterio de función o importancia de cada personaje o invento, para que el alumnado elabore una explicación histórica que contextualice al personaje o al invento con una narrativa que permita valorar la comprensión histórica.

Criterio 2. Comprensión de las causas de la Segunda Revolución Industrial. Se califica como bueno (3 puntos). La mayor parte del estudiantado logró comprender las principales causas de este proceso histórico, así como la disponibilidad de nuevas fuentes de energía (petróleo y electricidad) y los avances tecnológicos.

Cuando se les pidió que justificaran por qué ciertos eventos se relacionaban y contestarán preguntas de los conocimientos previos, hubo conexiones, por ejemplo, entre la invención del motor de combustión interna y la posterior

explotación del petróleo. Sin embargo, fue posible identificar que a veces la explicación de las interrelaciones entre estas causas (cómo unas impulsaron a otras) podría ser más detallada. Es decir, las causas de los cambios estaban presentes, pero se podrían haber explorado con más profundidad, quizá con preguntas guía más específicas después de cada "carta" relevante.

Criterio 3. Comprensión del impacto de la Segunda Revolución Industrial. Se califica como bueno (3 puntos). Las y los estudiantes identificaron bien los impactos más evidentes, como la mejora del transporte (automóvil y trenes eléctricos) y las comunicaciones. También hubo conciencia del crecimiento de las ciudades y la aparición de nuevas industrias. La idea de que la revolución cambió la vida de las personas estaba presente. Para llevarlos a un nivel "excelente", se debe fomentar más el análisis crítico de esos impactos.

Por ejemplo, al marcar la "Producción en Masa", podríamos haber preguntado sobre las continuidades (el trabajo en fábrica) y los cambios (la especialización, los salarios, la jornada laboral) que generó, o cómo ciertos inventos tuvieron fenómenos históricos sincrónicos en diferentes países y afectaron su duración en distintas regiones. La mayoría pudo describir los impactos, pero el análisis de las consecuencias a largo plazo y la complejidad de los cambios sociales podría ser un punto de mejora.

Criterio 4. Participación y Colaboración: Excelente (4 puntos). La energía en el aula era observable, pues los estudiantes participaron con gran entusiasmo. Levantaban la mano, gritaban "¡Lotería!" con emoción y se ayudaban mutuamente a encontrar las respuestas en sus tablas. Hubo un ambiente de colaboración activa donde se compartían ideas y se revisaban juntos los conceptos. Incluso los más

tímidos se animaron a participar. Esto demuestra el poder de la gamificación para movilizar el involucramiento en el aula.

Imagen 4. Juego de lotería histórica



Fuente: fotografías propiedad de la autora.

En las imágenes se observa al alumnado participando en un juego de lotería en el aula y los premios (cacahuates, pistaches y nueces). Las cartas fueron diseñadas para facilitar el aprendizaje sobre la Segunda Revolución Industrial. Este juego de lotería es una herramienta didáctica para enseñar este PDA. Este enfoque lúdico aplicado en la Historia generar un ambiente de aprendizaje positivo. Las fortalezas identificadas en esta estrategia fueron las siguientes:

En primer lugar, se propició el aprendizaje activo y la motivación. El juego de lotería requiere que las y los estudiantes participen activamente, identificando conceptos clave de la Segunda Revolución Industrial en sus cartas. Por otro lado, fue posible observar la motivación y el compromiso, pues la actividad despertó la naturaleza competitiva y divertida del juego al aumentar la motivación de los estudiantes y los mantiene comprometidos con la actividad. Además, se advierten expresiones de alegría y concentración, lo cual sugiere que están disfrutando del proceso de aprendizaje.

Otro punto importante que se identificó en la práctica es la accesibilidad de la estrategia. Esta actividad de juego se adapta a los diferentes niveles de habilidad y conocimiento, lo que lo hace accesible para todos las y los estudiantes. Las imágenes históricas y las palabras utilizadas en las cartas fueron personalizadas para satisfacer las necesidades específicas del grupo.

3.4 Resultados de la estrategia juego de roles: empresarios y trabajadores

Para el Juego de simulación (empresarios vs trabajadores), la actividad requiere de una flexibilidad en la distribución del espacio. Se sugiere dividir el aula en zonas que representen los diferentes escenarios del juego, como las fábricas, las oficinas, los barrios obreros, etc. Las mesas y sillas se agrupan para formar estos espacios y se utilizan elementos visuales como carteles o dibujos para ambientar cada zona.

Con la estrategia de juego de roles: empresarios y trabajadores se buscó generar un debate para que el estudiantado se alcanzará una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y económicas de la Segunda Revolución Industrial. El grupo se preparó para el debate mediante la elaboración de preguntas y respuestas entorno a empresarios y trabajadores para asegurar una buena defensa de sus posturas antagónicas.

En esta etapa de preparación, el estudiantado que reconoció los desafíos que enfrentaron los empresarios: la producción en masa, la competencia y la gestión de recursos; y la condición de fuerza de trabajo mal pagada y condición

empobrecida de los trabajadores; y los ánimos para protestar frente al trato injusto de los empresarios.

Imagen 5. Juego de roles: diálogo y construcción de argumentos



Fuente: fotografía propiedad de la autora.

Al finalizar el trabajo en equipo las y los estudiantes se formaron en dos equipos, de un lado la clase trabajadora y por el otro, los dueños de las empresas; se fue guiando la dinámica de juego durante la sesión; los resultados fueron los siguientes:

Criterio 1. Identificación de Inventos y Conceptos. Se dio una puntuación general de bueno (3 puntos). Las y los estudiantes, en ambos bandos, lograron manejar una buena cantidad de inventos y conceptos clave. Los empresarios hablaron con soltura de la electricidad y la producción en masa (fordismo/taylorismo); de la manera en que las innovaciones les daban poder. Los trabajadores, por su parte, mencionaban los nuevos materiales (acero) y las condiciones laborales ligadas a la industrialización. Hubo una correcta asociación de términos, lo cual es muy positivo.

Sin embargo, hubo estudiantes que no participaron; solamente escucharon a sus compañeras y compañeros. Los argumentos sobre empresarios y trabajadores

fueron genéricos. Por ejemplo, un empresario pudo haber nombrado la bombilla de Edison como símbolo de progreso, o un trabajador referirse directamente al motor diésel y su impacto en ciertos oficios, sin embargo, hubiera sido enriquecedor que integrarían ejemplos más concretos de los inventos y conceptos para fortalecer su argumento.

Criterio 2. Comprensión de las causas de la Segunda Revolución Industrial. Se evalúa como bueno (3 puntos). La comprensión de las causas de la Segunda Revolución Industrial fue sólida. Los empresarios explicaron que la búsqueda de nuevas fuentes de energía (petróleo y electricidad) y la necesidad de eficiencia en la producción impulsaron los cambios. Los trabajadores señalaron la manera en que la acumulación de capital y la disponibilidad de mano de obra eran factores clave que llevaban a la explotación. Se logró establecer una relación clara entre estos factores y el estallido de la revolución.

Criterio 3. Impacto de la Segunda Revolución Industrial. Se califica como excelente (4 puntos). En este aspecto, las y los estudiantes brillaron, ambos grupos mostraron una comprensión profunda del impacto de la Segunda Revolución Industrial. Los empresarios detallaron el crecimiento económico, la expansión de mercados, la urbanización como oportunidad y la transformación del transporte y las comunicaciones.

Los trabajadores describieron con emotividad el deterioro de las condiciones laborales, la migración a las ciudades, el surgimiento de la cuestión social y la brecha entre clases. Demostraron entender tanto las continuidades (el trabajo manual que persistía, pero cambiaba) como los cambios drásticos (la vida urbana, la aparición de sindicatos).

Criterio 4. Participación y colaboración. Se dio un puntaje de 3. No todo el estudiantado participó y dio sus puntos de vista, sin embargo, la mayoría tuvo una participación entusiasta y muy activa. Cada estudiante, en su rol, se sintió comprometido con su personaje. Se notó una colaboración efectiva dentro de cada equipo para construir sus argumentos y rebatir al grupo contrario. Hubo una dinámica de escucha (para contraargumentar) y de apoyo mutuo para mantener el hilo del debate. Incluso las y los estudiantes que a veces son más reservados se atrevieron a intervenir, lo cual es un gran logro.

Imagen 6. Estudiantes que jugaron el rol de empresarios y trabajadores



Fuente: fotografías propiedad de la autora.

Criterio 5. Reflexión y análisis. Excelente (4 puntos). Las y los estudiantes expresaron cómo se sintieron en su rol y qué aprendieron al vivir esas circunstancias. Muchos conectaron las problemáticas de la época con situaciones actuales, mostrando conciencia de las continuidades históricas. Entendieron que la cronología no es solo una lista de fechas, sino el marco donde los cambios se desenvuelven y los fenómenos sincrónicos y asincrónicos se interrelacionan, afectando la duración de los procesos.

A manera de conclusión de esta actividad, se puede expresar que el debate y juego de roles fue una estrategia didáctica sumamente efectiva para trabajar la Segunda Revolución Industrial. Se logró que las y los estudiantes no solo identificaran información, sino que comprendieran, analizaran y vivieran desde diferentes perspectivas los acontecimientos históricos. Esto es un gran avance hacia el desarrollo del pensamiento histórico crítico.

3.5 Resultados de la Historia gamificada a través de la página web

La creación de una página web interactiva permite diseñar experiencias de aprendizaje inmersivas y personalizadas, donde los estudiantes pueden explorar el pasado de una manera dinámica y divertida. Los juegos o el “videogame permite promover el aprendizaje crítico y una nueva concepción de la enseñanza” (Irigaray & Luna, 2014, p. 435).

La página web Historia a través de la gamificación tiene dos usos: dentro del salón de clase y en casa. En el primer caso, la actividad se desarrolla bajo la supervisión y retroalimentación docente y el segundo, se utiliza para reforzar los conocimientos adquiridos en clase y divertirse en horarios extracurriculares.

3.5.1 Trivia interactiva en el aula de la Primera Guerra Mundial: resultados

El Juego web a través de Kahoot (trivia de preguntas de la primera Guerra Mundial) es una actividad requiere de la conectividad a internet. Se solicita al alumnado que use su teléfono móvil en clase; si por alguna razón el estudiantado no trae el teléfono móvil, se puede trabajar con alguna compañera o compañero. Las preguntas de la trivia se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 9. Preguntas de la Trivia

PREGUNTAS DE LA TRIVIA	
1	¿En qué año comenzó la primera Guerra Mundial?
2	¿Cuál fue el apodo de la Primera Guerra Mundial en su época?
3	¿Qué animal se utilizó a menudo para enviar mensajes en el frente?
4	¿Cómo se llamaba la alianza principal del bando alemán?
5	¿Qué tipo de guerra se caracterizó por la excavación de largas zanjas en el frente occidental?
6	¿Qué país se retiró de la guerra en 1917 después de una revolución interna?
7	¿Cuál fue una de las nuevas armas más aterradoras de la guerra, usada para atacar a los enemigos en las trincheras?
8	¿Quién fue el presidente de Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial?
9	¿Cómo se llamaba el tratado que puso fin oficialmente a la Primera Guerra Mundial?
10	¿Qué país invadió a Bélgica al inicio de la guerra, lo que provocó la entrada del Reino Unido en el conflicto?
11	¿Qué objeto se inventó durante la guerra para proteger la cabeza de los soldados?
12	¿Qué se celebró el 11 de noviembre de 1918?
13	¿Qué país se unió a las Potencias Centrales en 1915 para luchar contra Serbia?
14	¿Qué país se unió a las Potencias Centrales en 1915 para luchar contra Serbia?
15	¿Qué nombre se le da al espacio entre las trincheras de los dos bandos?
16	¿Qué imperio se desintegró al final de la Primera Guerra Mundial?
17	¿Qué invento de la Primera Guerra Mundial, que se asemeja a un tractor, se usó para cruzar el terreno irregular?
18	¿Cómo se llama la batalla naval más grande de la Primera Guerra Mundial?
19	¿Cuál fue el principal objetivo del Plan Schlieffen alemán al inicio de la guerra?
20	¿Qué famoso personaje de la Primera Guerra Mundial era conocido como 'El Barón Rojo'?

Fuente: elaboración propia.

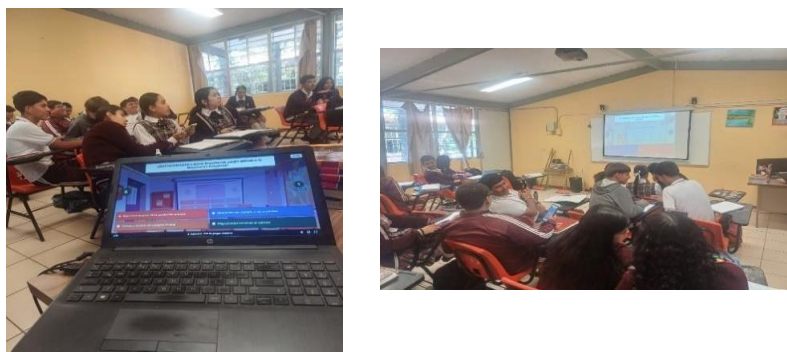
La enseñanza de la Primera Guerra Mundial puede ser un desafío, pero la implementación de juegos a través del acceso a una página web desde un enfoque de gamificación y una aplicación de trivia para celulares demostró ser una estrategia altamente efectiva en el aula. Este enfoque no solo captó la atención de las y los estudiantes, sino que también promovió un aprendizaje profundo y significativo.

Este resultado es muy importante debido a que pasar de un aprendizaje superficial a un aprendizaje profundo representa el desarrollo de procesos cognitivos. El aprendizaje superficial es una forma mecánica de aprendizaje y el rol

del estudiantado es pasivo frente al contenido y la información; este aprendizaje queda aislado. En el aprendizaje profundo, el alumnado se involucra activa y críticamente con ideas y hechos, moviliza y renueva sus estructuras mentales, toma decisiones y tiende a la resolución de problemas (Álvarez, Álvarez, Sandoval & Aguilar, 2019).

Por tanto, la enseñanza de la Primera Guerra Mundial se abordó mediante el uso de la gamificación y una aplicación de trivia para celulares. Con la trivia se buscó aumentar la participación de las y los estudiantes y mejorar la retención de información e iniciar el análisis de la misma y desde la perspectiva de gamificación porque iban adquiriendo puntos y escalando niveles. Para esta actividad se pidió al alumnado que trajera su celular a la escuela para desarrollar la actividad.

Imagen 7. Juego de trivia en clase



Fuente: fotografías propiedad de la autora.

Esta actividad permitió a las y los estudiantes repasar los conceptos clave de la guerra de una manera interactiva y divertida. La aplicación incluyó preguntas de opción múltiple, temporizadores y marcadores, lo que añadió un elemento de competencia saludable. La participación del estudiantado fue del 100%; uno de los

logros más destacados fue la participación sostenida del grupo. La trivia propició una enseñanza activa y eliminó las barreras que suelen dificultar la participación en las clases. Además, fue posible identificar el desarrollo de conocimientos sobre el tema de la Primera Guerra Mundial.

En cuanto al interés por las actividades, en la Trivia, el estudiantado mostró mayor interés en comparación con la lotería o el juego de roles. El alumnado fue propositivo, dinámico y participativo; sus respuestas fueron rápidas, en las respuestas correctas aplaudían y hacían abucheo; ver los puntos, los avances y las puntuaciones parciales motivaron el avance en el juego de trivia.

A manera de conclusión de este capítulo se sostiene que en la era digital en la que vive el alumnado como grupo Alpha y el profesorado como usuario de tecnologías o nativo digital, integrar la gamificación para transformar la enseñanza de la Historia es necesario. Cada docente selecciona contenidos y valora los intereses de su grupo y los recursos educativos disponibles para efectuar planeaciones que contribuyan a PDA orientados al aprendizaje significativo y crítico.

Estas actividades de gamificación incentivaron a las y los estudiantes a ir más allá de la simple memorización de fechas y nombres. La lotería, al exigir la identificación y asociación, fortaleció el reconocimiento de inventos y conceptos clave. El juego de roles, al combinar elementos de drama, debate y simulación, esta actividad permitió a las y los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda del pasado y conectar el contenido del aula con cuestiones sociales relevantes y el juego de lotería.

Es importante mencionar que, aunque los resultados son muy positivos, siempre hay espacio para refinar y profundizar la experiencia de aprendizaje. Aquí

algunas áreas de oportunidad generales surgidas de la observación de ambas actividades, faltó profundizar en la interconexión del tiempo histórico, es decir más allá de la causa-efecto, fomentar una comprensión más matizada de las causas de los cambios, explorando cómo múltiples factores interactúan y se influyen mutuamente, no solo una relación lineal.

CONCLUSIONES

En la tesis *Estrategias de gamificación en la enseñanza de la Historia. Innovación didáctica y aprendizaje interactivo en secundaria*, el punto de partida fue la identificación de una necesidad: modificar la enseñanza de la Historia en tercer grado. Para emprender la innovación en la práctica docente se tomó como referente teórico la gamificación aplicada en la educación, el gusto personal por la tecnología y ciertas destrezas en el uso de páginas web, además se facilitó por las condiciones favorables del contexto: alumnado como nativo digital Alpha, uso cotidiano de teléfono móvil y acceso a internet en casa.

El enfoque de la gamificación educativa es una estrategia que busca utilizar elementos de los juegos en entornos de aprendizaje, donde su finalidad se basa en hacer que la educación sea atractiva, motivadora y efectiva para las y los alumnos logrando transformar actividades monótonas en divertidas e interactivas, la cual se centra en elementos como puntos, insignias, clasificaciones, desafíos, retroalimentación, colaboración y competencia.

Si la enseñanza- aprendizaje de la Historia se trabaja desde este enfoque, el logro de los objetivos propios de la disciplina y el desarrollo de habilidades históricas como el pensamiento crítico, el análisis y la relación de su realidad con los procesos históricos se lograrían con éxito en las y los estudiantes pues despierta el interés y el gusto por la disciplina, además de que se refuerzan los conocimientos a través de las dinámicas activas que se generan con el enfoque de gamificación.

La propuesta de desarrollar estrategias de gamificación en el aula a través de actividades como la lotería, los juegos de simulación, líneas del tiempo, trivias y juegos que fortalecen el aprendizaje en clase a través de la página web se desarrolló durante el ciclo escolar 2024- 2025. Sin embargo, el proyecto sufrió modificaciones y la aplicación cabal al menos de la página web no se completó pues surgieron contratiempos como un paro laboral prolongado que no permitió el desarrollo de las actividades como se tenía previsto.

Al llevar a cabo la indagación documental e implementar de forma práctica la propuesta de trabajo en el grupo de tercer grado de secundaria se comprobó la hipótesis planteada en un inicio en este mismo documento, que sustenta esta investigación es que la integración de la gamificación, mediante la creación de actividades lúdicas en el aula y el diseño de una página web interactiva, donde fue posible ver que impactó positivamente en la innovación didáctica para la enseñanza de la Historia, influyendo significativamente en una mayor participación interactiva en el desarrollo de un aprendizaje histórico significativo en las y los estudiantes de tercer grado de secundaria.

El objetivo general de esta investigación en torno a la innovación de la didáctica de la Historia con estrategias de gamificación en tercer grado de secundaria en un plantel escolar de Zacatecas, México se logró de manera satisfactoria, pues al estructurar la investigación de lo general a lo particular, se dio soporte teórico y pedagógico al diseño de la estrategias áulicas y su aplicación, pero también permitieron reconocer la importancia del rol docente como sujeto capaz de identificar la problemática de aula y brindar soluciones graduales a la misma, en este caso, a la enseñanza de la Historia.

En este sentido, es posible mencionar que el objetivo uno, el cual consistió en describir los fines formativos de la enseñanza de la Historia en el nivel secundaria en México desde los modelos educativos 2017 y 2022, se logró de manera cabal, ya que la revisión de los documentos que regulan el quehacer educativo puntualizan visiones y formas de enseñar y aprender Historia, prefiguran la importancia de la acción docente frente a los cambios de la política educativa y muestran una intención de mejora en el aprendizaje escolar, gracias a la intervención innovadora del profesorado.

Para el segundo objetivo específico, explicar las bases teóricas y prácticas de la gamificación aplicada en la enseñanza de la Historia, se logra de manera suficiente en relación al propósito de mostrar que su integración a esta disciplina escolar como una estrategia innovadora no es aleatoria. Los estudios que refieren su evolución y aplicación enfatizan que la gamificación influye en la motivación y la participación activa de las y los estudiantes de secundaria; elementos que llevan al aprendizaje significativo de disciplina histórica más allá de acciones memorísticas de corto plazo. Si bien estas aportaciones son relevantes, los desafíos en términos didácticos, para llevar a cabo la enseñanza de la Historia persisten, debido a que necesitan conjuntarse en el docente: disposición, dominio digital y condiciones de infraestructura básicas para emprender el camino de la innovación.

Del mismo modo, el tercer objetivo que consistió en interpretar el logro cualitativo de las estrategias de gamificación que se diseñaron y aplicaron en el grupo A de tercer grado de secundaria en Zacatecas “Vicente Escudero” se cumplió con satisfacción en virtud de que, a lo largo del ciclo escolar, la docente de este grupo mantuvo la inquietud y el compromiso de innovar la didáctica de la Historia

que aplicaba a un alumnado que es usuario nativo de recursos tecnológicos. Por tanto, diseñar y seleccionar estrategias de gamificaciones específicas, incluyendo actividades lúdicas para el aula y una página web interactiva fue una oportunidad para incrementar la participación e incidir en el aprendizaje interactivo de contenidos históricos de la fase 6 de secundaria.

Parte del éxito de la gamificación como estrategia para la historia fue la identificación de las características del grupo a través de la aplicación del diagnóstico de aula y el test de canales de aprendizaje (Anexo 4). Es importante precisar que, el uso del Test de canales de aprendizaje no es un simple paso del diagnóstico de grupo, sino un punto nodal que sustenta la personificación y la efectividad de la propuesta de gamificación; pues esta información permite a la docente de grupo, interpretar la manera en la que aprenden y la forma en que puede mejorar el nivel de aprendizaje, en este caso, de la asignatura de Historia. Este instrumento se integra a las bases teóricas de la gamificación y el propósito de transfigurar la didáctica de la Historia.

Al conocer los canales de aprendizaje del estudiantado se puede asegurar que el diseño o selección de estrategias es inclusivo y multisensorial, en conclusión, el Test se convierte en un instrumento de diagnóstico esencial que permite pasar de una selección de estrategias de gamificación genérica a un diseño didáctico inteligente y situado en las y los estudiantes de tercer grado del grupo A.

Aprender de manera dinámica y a través de juegos y recompensas era adecuado en este grupo debido a que el canal de aprendizaje predominante de más de la mitad del grupo es kinestésico (Anexo 5). Por tanto, el trabajo con estrategias

de gamificación brindó un punto de apoyo en el trabajo en el aula y la participación constante en las actividades casi de la totalidad del grupo.

Es importante mencionar que no se logró obtener una evaluación de todos los recursos interactivos anidados en la página web Historia Gamificada, no obstante, los recursos educativos virtuales y el acceso a aplicaciones de juegos gratuitos, son un medio para reforzar el aprendizaje de contenidos históricos porque combina un PDA con la estimulación del juego. Esta fase inconclusa se debe a que el paro prolongado de labores docentes de educación básica en la entidad en el periodo lectivo de enero a mayo de 2025. Esta situación interrumpió el trabajo, evaluación y retroalimentación de la página, tanto en el salón de clase como de manera externa. El retorno a clase se orientó a cierres rápidos de contenidos y evaluaciones que permitieran el registro de calificación de las asignaturas y la posterior emisión de boletas y certificados de conclusión de nivel secundaria.

Pese a ello, se afirma que las actividades diseñadas de forma gamificada: lotería, juego de roles y trivia fueron acciones didácticas importantes. tanto en el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Los resultados que se obtuvieron durante el diseño y la implementación de la propuesta pueden considerarse satisfactorios pues se atendieron las problemáticas que se planteaban en un inicio: la falta de interés por la disciplina, las clases basadas en memorización, repetición de acontecimientos plasmados en un calendario cívico o un libro de texto, la elaboración de resúmenes y textos de lo más importante del libro de texto, el uso constante del celular en clase y la falta de motivación; ya que, se lograron avances y aprendizajes, más allá de contar las historias de los días festivos y sin lograr un análisis e interpretación de los hechos históricos con su realidad.

Por último, esta investigación, *Estrategias de gamificación en la enseñanza de la Historia. Innovación didáctica y aprendizaje interactivo en secundaria* se suma a las inquietudes académicas de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia (REDDIEH) que desde 2010 pusieron el acento en la evolución del campo del conocimiento de la enseñanza de la Historia, sus problemáticas específicas por grado y nivel escolar y soluciones que brinda el profesorado frente a grupo, las y los formadores de docentes y las y los investigadores de la Historia.

A nivel local, esta investigación se integra a las últimas tesis de posgrado que muestran que es posible innovar la didáctica de la Historia de preescolar (Bugarín, 2024), primaria (Altamirano, 2024) y ahora en secundaria: con el uso de fuentes primarias, la conceptualización y la gamificación respectivamente.

REFERENCIAS

- Álvarez Cedillo, J. A., Álvarez Sánchez, T., Sandoval Gómez. Raúl J., & Aguilar Fernández, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *RIDE Revista Iberoamericana de Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 9, Núm. 18, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la Historia en el siglo XXI: Propuesta para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 26, pp. 442-459. Recuperado el 26, agosto, 2023, <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Vol. 6, Núm. 13, pp. 110-140. Recuperado el 14 de agosto de 2025, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Arteaga, B. & Vargas, F. (2017). Los portales virtuales como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, una aproximación crítica. En Latapí Escalante, P., Blázquez Espinosa, J. C., & Camargo Arteaga, S. (Comps.). *Caminos en la Enseñanza de la Historia* (pp. 128-142). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Bautista, G., & Molina, A. (2022). Retos del docente para la formación de ciudadanía en educación secundaria: un análisis sobre los referentes conceptuales, pedagógicos y prácticos. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de <http://dgssa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2953>
- Bazantes, L & Guamán, L. (2024). La Gamificación como estrategia para potenciar habilidades cognitivas y motivación intrínseca en estudiantes de quinto año de Educación Básica en la escuela “Luis Aurelio González” de la Ciudad de Guaranda, Provincia Bolívar, durante los meses octubre 2023 a febrero 2024”. (Tesis de maestría). Bolivia, Universidad Estatal del Bolívar.
- Blas, M. R. C., & Rubio, E. E. G. (2021). El juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, Vol. 6, Núm.12, pp. 1029-1048. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219320>
- Barraza Macías, A. [Asesoría de Investigación Educativa]. (11 de octubre de 2021). *Elaboración de proyectos de intervención educativa* [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zTg26ACF4bE>

- Camargo, S. & Valadez. (2017). ¿Para qué me sirve la Historia? El fomento de la conciencia histórica en jóvenes de tercer grado de secundaria. En Latapí Escalante, P., Blázquez Espinosa, J. C., & Camargo Arteaga, S. (Comps.). *Caminos en la Enseñanza de la Historia* (pp. 803-817). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Cevallos Torres, A., & Mora Pérez, A. (2022). Fuentes históricas primarias para el desarrollo del pensamiento crítico en la asignatura de Historia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol. 6, Núm. 26, pp. 1824–1836. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.454>
- Coello, L. & Gavilanes, B. (2019): La gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje significativo”, (Tesis de Licenciatura). Guayaquil, Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/40728>
- Delgado, Y., Chancay, G., & Zambrano, J. (2022). La gamificación como aprendizaje innovador en los estudiantes de Básica Media. *Polo del Conocimiento*, Vol. 7, Núm. 4, pp. 883-899. DOI:10.23857/pc.v7i4.3862
- Díaz Barriga, A. (2022). Recuperar la Pedagogía. *Del Marco Curricular al Plan de Estudios 2022 Voces, Controversias y debates*. Vol. XLV, Núm. 180, pp. 6-15). DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Elaskar, M. (2013). El uso de las TICS para resignificar la enseñanza de la Historia en las aulas. Ponencia presentada del congreso XIV Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia. Mendoza, Argentina.
- Espinoza, E., Ordoñez, B., Ochoa, M., Erráez, J., & Lema, R. (2020). Alternativas metodológicas para la enseñanza de la historia. *Revista Conrado*, Vol. 16, pp. 194-202. https://www.researchgate.net/publication/351105791_ALTERNATIVAS_METODOLOGICAS_PARA_LA_ENSEANZA_DE_LA_HISTORIA_METHODOLOGICAL_ALTERNATIVES_FOR_THE_TEACHING_OF_HISTORY
- González, C. & Torres, C. (2024). Transformando el aprendizaje de metodología de investigación: Una revisión sistemática de gamificación y otras estrategias de aprendizaje activo. *Scielo*, Vol. 14, Núm. 28, 1-26. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1908>
- Irigaray, M. & Luna, M. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clio & asociados*, Núm. 19, pp. 411- 437. Recuperado 2023, de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a10/8099>
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M., & Achiong, A. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica: Méd Electrón*. Vol.33, Num.4, pp. 540-546. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de

[http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol4%202011/te ma17.htm](http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol4%202011/te%20ma17.htm)

- López, P. (2024). Favorecer la enseñanza en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social mediante la estrategia POE en preescolar. beceneslp.edu.mx
- Magallanes, M. del R. (2025). Renovación de los fines de la enseñanza de la historia: metacognición y socialización democrática. En Magallanes, M. del R. y Ortega, H. (Coords.). *Investigación educativa a contraluz: pautas y practicas docentes para el cambio* (111-129). México: Astra Editores. <https://doi.org/10.61728/AE24003612>
- Magallanes, M. del R. (2024). Sentidos de la educación democrática para del desarrollo sostenible en siglo XXI. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 24-42). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c306>
- Martínez, J., Tobón, S., Serna, O., & Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas de educación*, Vol. 13, Núm.1, pp., 107-125. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>
- Martínez Rizo, F. (2018). ¿Por qué están difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas de la educación básica mexicana. *Perfiles educativos*, Vol. XI, Núm.159, pp.162-176. Recuperado el 11 de noviembre de 2023, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100162
- Martínez-Aznar, J. Un juego de simulación para abordar el impacto ambiental y social de la ganadería industrial. En Martínez, I., Millán, M., Rocafort, (Ed.), *Transversalizar la agenda 2030*, 38. <https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2024/03/Transversalizar-A2030-Universidad-1.pdf>
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B. & Begoña, M. (2017). Enseñanza de la Historia, creación de Identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista currículum y Formación del profesorado*, Vol. 21, Núm. 2, pp. 331-354. DOI: 10.30827/profesorado.
- Pantoja, P. (2017). Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, Núm. 53, pp. 59-71. Recuperado el 11 noviembre 2023, de <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00059.pdf>
- Plá, S. & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá, S. & Pagés, J. (Coords.). *La*

investigación de la enseñanza de la historia en América Latina (pp. 193-215). México: Bonilla Artiga Editores.

Quevedo, I. (2017). Enseñar Historia a través del juego. En Latapí Escalante, P., Blázquez Espinosa, J. E., & Camargo Arteaga, S. (Coords.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 721-735). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Revelo, O., Collazo, C. & Jiménez, J. (2018). La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: un mapeo sistemático de literatura. *Lámpsakos*, Núm. 19, pp. 31-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/21454086.2347>

Rivero, P., Aso, B., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, pp. 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 29-50.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación Integral, Plan y Programas para la educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). *Plan de Estudios de la educación básica 2022*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022b). *Programa sintético para la Fase 6*. México: SEP.

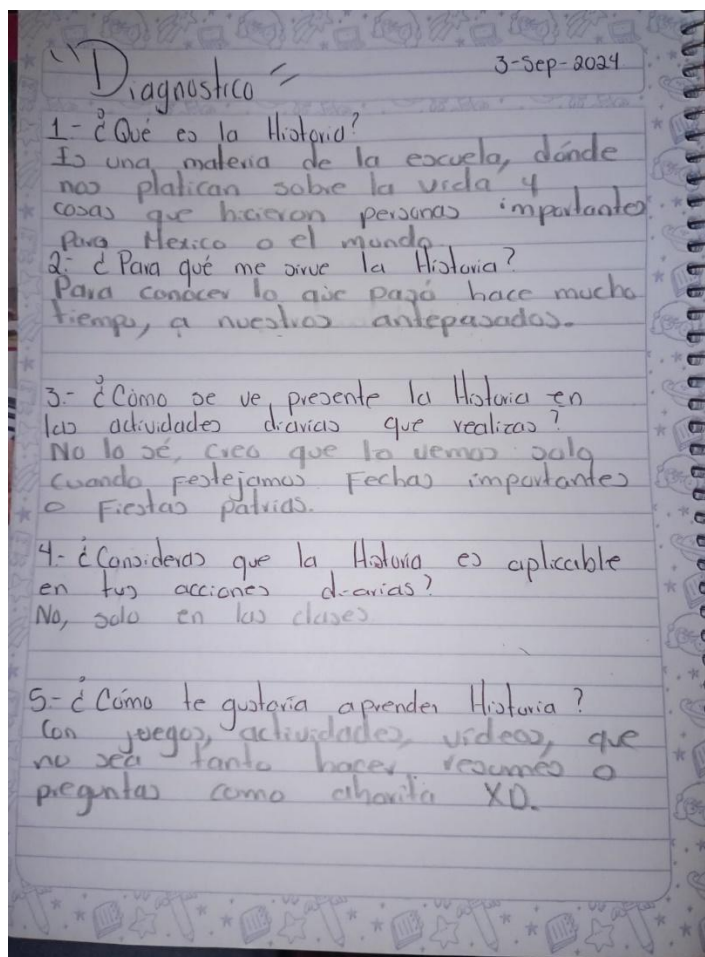
Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). En *Programa Analítico 2023*. México: SEP.

Vargas, A. (2019). *Aplicación de la Gamificación en la enseñanza de Historia en las aulas de Secundaria y Bachillerato*. Madrid: España.

Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación* (2 ed.). Córdoba: Brujas.

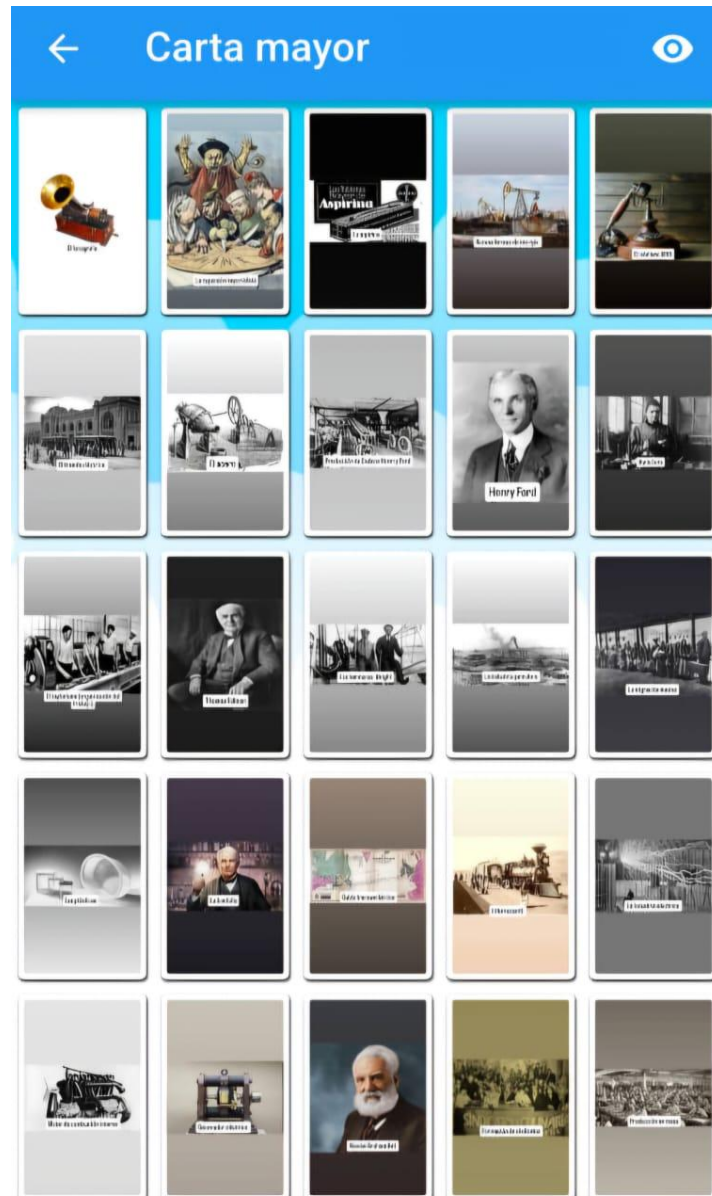
ANEXOS

Anexo 1. Diagnóstico de Ciclo escolar 2024- 2025



Fuente: bitácora propia.

Anexo 2. Cartas de Lotería



Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Evaluación de Actividades

Criterios de Evaluación	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Regular (2 puntos)	Insuficiente (1 punto)
Identificación de inventos y conceptos clave	Identifica correctamente la mayoría de los inventos y conceptos clave de la Segunda Revolución Industrial en la lotería.	Identifica correctamente algunos inventos y conceptos clave de la Segunda Revolución Industrial en la lotería.	Identifica correctamente pocos inventos y conceptos clave de la Segunda Revolución Industrial en la lotería.	No identifica correctamente los inventos y conceptos clave de la Segunda Revolución Industrial en la lotería.
Comprensión de las causas de la Segunda Revolución Industrial	Demuestra una comprensión clara y completa de las causas de la Segunda Revolución Industrial al responder a las preguntas exploratorias.	Demuestra una comprensión general de las causas de la Segunda Revolución Industrial al responder a las preguntas exploratorias.	Demuestra una comprensión básica de las causas de la Segunda Revolución Industrial al responder a las preguntas exploratorias.	No demuestra comprensión de las causas de la Segunda Revolución Industrial al responder a las preguntas exploratorias.
Comprensión del impacto de la Segunda Revolución Industrial	Demuestra una comprensión clara y completa del impacto social, económico y tecnológico de la Segunda Revolución Industrial al participar en el debate.	Demuestra una comprensión general del impacto social, económico y tecnológico de la Segunda Revolución Industrial al participar en el debate.	Demuestra una comprensión básica del impacto social, económico y tecnológico de la Segunda Revolución Industrial al participar en el debate.	No demuestra comprensión del impacto social, económico y tecnológico de la Segunda Revolución Industrial al participar en el debate.
Participación y colaboración	Participa activamente en el juego y en el debate, mostrando entusiasmo y respeto por las ideas de los demás.	Participa en el juego y en el debate, aunque no siempre de forma activa.	Participa ocasionalmente en el juego y en el debate, mostrando poco interés.	No participa en el juego ni en el debate.
Reflexión y análisis	Reflexiona sobre la relación entre la Primera y la Segunda Revolución Industrial, mostrando un análisis crítico y una comprensión profunda de los procesos históricos.	Reflexiona sobre la relación entre la Primera y la Segunda Revolución Industrial, mostrando una comprensión general de los procesos históricos.	Reflexiona superficialmente sobre la relación entre la Primera y la Segunda Revolución Industrial, mostrando una comprensión básica de los procesos históricos.	No reflexiona sobre la relación entre la Primera y la Segunda Revolución Industrial.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4. Test de canales de aprendizaje

Prueba de Barsch de Estilos de Aprendizaje. Instrucciones: Indica con una "x" en cada declaración de acuerdo a la afirmación que vaya contigo, y luego lee las instrucciones adicionales.

		Con frecuencia	A veces	Rara vez	Nunca
1	Recuerdo más la información que escucho que la que leo.				
2	Me es más fácil seguir las instrucciones escritas que las que se dan oralmente.				
3	Me gusta tomar apuntes para luego repasarlos visualmente.				
4	Cuando escribo, hago bastante presión sobre la hoja con el lápiz o la pluma/bolígrafo.				
5	Me hace falta una explicación oral de los diagramas y gráficos.				
6	Me gusta trabajar con herramientas.				
7	Soy bueno para producir e interpretar cuadros y gráficos.				
8	Cuando oigo pares de sonidos, puedo decir si son iguales o diferentes.				
9	Recuerdo más si lo escribo varias veces.				
10	Puedo entender y seguir instrucciones en un mapa.				
11	En las materias académicas me va mejor escuchando charlas y MP3 que leyendo libros.				
12	Me gusta jugar con monedas o llaves en mi bolsillo.				
13	Aprendo mejor la ortografía repitiendo las letras en voz alta que escribiéndolas en un papel.				
14	Capto mejor las noticias leyéndolas en el periódico que escuchándolas por radio.				
15	Me gusta mascar chicle o comer algo mientras estudio.				
16	Para mí, la mejor manera de recordar algo es una imagen mental.				
17	Aprendo mejor la ortografía de una palabra nueva si la trazo con la punta de un dedo.				
18	Prefiero oír un buen discurso o una charla que leer el mismo material.				

19	Soy bueno para armar rompecabezas.				
20	Prefiero repasar mis textos y apuntes que conversar acerca de la materia.				
21	Prefiero oír las noticias por radio que leer el periódico.				
22	Me gusta investigar temas de interés por medio de la lectura.				
23	Me siento muy cómodo tocando a los demás (dando la mano, abrazando, besando, etc.).				
24	Me es más fácil seguir instrucciones orales que escritas.				

Fuente: tomado de <http://autoaprendizaje.uaz.edu.mx/resources/autoconocimiento/Prueba%20-%20EA.pdf>

Cómo Calificar la Prueba de Barsch Si contestaste:

CON FRECUENCIA	5 PUNTOS
A VECES	3 PUNTOS
RARA VEZ	1 PUNTOS
NUNCA	0 PUNTOS

Pon el valor de la respuesta a cada pregunta en el espacio junto al correspondiente número. Luego suma las columnas para descubrir tus totales para cada estilo de aprendizaje.

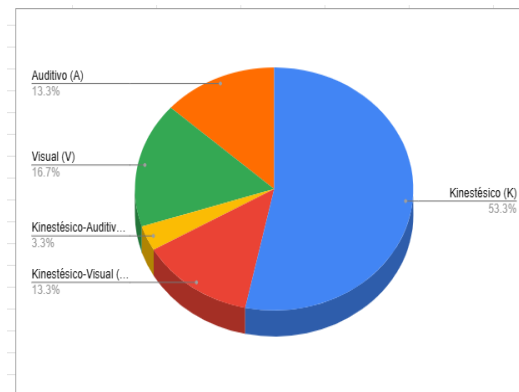
VISUAL		AUDITIVO		KINESTESICO	
NO.	PUNTOS	NO.	PUNTOS	NO.	PUNTOS
2		1		4	
3		5		6	
7		8		9	
10		11		12	
14		13		15	
16		18		17	
20		21		19	
22		24		23	
TOTAL		TOTAL		TOTAL	

PAV = Preferencia por el aprendizaje visual PAA = Preferencia por el aprendizaje auditivo
 PAT = Preferencia por el aprendizaje táctil NOTA: La diferencia de puntos entre una columna y otra debe ser superior a 4 para ser significativa. También es valioso registrar la intensidad de tus preferencias (notando, por ejemplo, cuántas veces respondiste con un 5 en cierta columna). Esta prueba se puede usar junto con otros diagnósticos para determinar cuáles son tus métodos preferidos de aprendizaje. Una vez identificadas tus preferencias, puedes comenzar a desarrollar estrategias para maximizar tu uso de los correspondientes métodos y estilos.

Anexo 5. Resultados del Test de Canales de Aprendizaje.

No.	Preferencia
1	K
2	K
3	K
4	K
5	K
6	K
7	K
8	K
9	K
10	K
11	K
12	K
13	K
14	K
15	K
16	K
17	K
18	K
19	K
20	K
21	K
22	K
23	K
24	K
25	K
26	K
27	K
28	K
29	K
30	K

Canal de Aprendizaje	Cantidad de alumnas y alumnos	Proporción (%)
Kinestésico (K)	16	$(16/30) \times 100 \approx 53.33\%$
Kinestésico-Visual (KV)	4	$(4/30) \times 100 \approx 13.33\%$
Kinestésico-Auditivo (KA)	1	$(1/30) \times 100 \approx 3.33\%$
Visual (V)	5	$(5/30) \times 100 \approx 16.67\%$
Auditivo (A)	4	$(4/30) \times 100 \approx 13.33\%$
Total	30	100.00%



Fuente: elaboración propia.