

Roldán Reche, Andrea. La gamificación en las ciencias sociales en un contexto educativo en transformación. *GeoGraphos* [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de agosto de 2021, vol. 12, nº 139 p. 162-192 [ISSN: 2173-1276] [DL: A 371-2013] [DOI: 10.14198/GEOGRA2021.12.139].



<http://web.ua.es/revista-geographos-giecryal>

Vol. 12. Nº 139

Año 2021

## **LA GAMIFICACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES EN UN CONTEXTO EDUCATIVO EN TRANSFORMACIÓN**

Andrea Roldán Reche

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación  
Profesional, y Enseñanza de Idiomas.

Facultad de Educación. Universidad de Alicante (Alicante, España)

Correo electrónico: [andrearoldan96@hotmail.com](mailto:andrearoldan96@hotmail.com)

Recibido: 11 de agosto de 2020. Devuelto para revisión: 9 de septiembre de 2020.

Aceptado: 02 de agosto de 2021

## **RESUMEN**

El estudio presenta una investigación sobre el uso y los resultados de la gamificación en la realidad de las aulas de las Ciencias Sociales. Se trata de una metodología innovadora que surge ante la necesidad de encontrar nuevas formas para lograr la motivación del alumnado en un contexto educativo en transformación. A partir de una investigación sobre el tema y aspectos tratados por otros autores y autoras se combina técnicas como el aprendizaje cooperativo, y los juegos de rol, relacionados con contextos históricos, planteados al alumnado quienes forman parte activa de su rol mediante la toma de decisiones acerca del contexto. Hipótesis aplicada que favorece alcanzar unos objetivos y unas competencias concretas, más allá del aprendizaje de contenidos curriculares, como proporcionar la comprensión y valoración crítica del papel de las mujeres desde la Antigua Grecia hasta la actualidad. Destaca la búsqueda documental sobre las ventajas de la gamificación y los resultados positivos tanto cuantitativos como cualitativos que se reflejan en los datos obtenidos, que, además, son comparados con aulas que no han aplicado dicha innovación.

**Palabras clave:** Educación, transformación, metodologías, gamificación, Historia.

## **GAMIFICATION IN THE SOCIAL SCIENCES IN A TRANSFORMING EDUCATIONAL CONTEXT**

### **ABSTRACT**

The study presents an investigation on the use and results of gamification in the reality of the Social Sciences classrooms. It is an innovative methodology that arises from the need to find new ways to achieve the motivation in a transforming educational context. From an investigation on the subject and aspects treated by other authors, combines techniques such as cooperative learning and role-playing games, related to historical contexts, proposed to students who they are an active part of their role by making decisions about the context. This combination favors achieving specific objectives and competences, beyond learning curricular content, such as providing understanding and critical assessment of the role of women from Ancient Greece to the present day. The documentary search on the advantages of gamification and the positive results, both quantitative and qualitative, reflected in the data obtained, stand out, which are also compared with classrooms that have not applied this innovation.

**Keywords:** Education, transformation, methodologies, gamification, history.

## **GAMIFICAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL EM TRANSFORMAÇÃO**

### **RESUMO**

O estudo apresenta uma investigação sobre o uso e resultados da gamificação na realidade das salas de aula de Ciências Sociais. É uma metodologia inovadora que surge da necessidade de encontrar novas maneiras de alcançar a motivação dos alunos em um contexto educacional em mudança. A partir de uma investigação sobre o tema e aspectos

tratados por outros autores, técnicas como a aprendizagem cooperativa e os jogos de RPG, relacionadas a contextos históricos, são combinadas com alunos que participam ativamente de seu papel na tomada de decisões. sobre o contexto. Hipótese aplicada que privilegia o alcance de objetivos e competências específicas, para além da aprendizagem de conteúdos curriculares, como proporcionar uma compreensão e avaliação crítica do papel da mulher desde a Grécia Antiga até à atualidade. Destaca-se a busca documental sobre as vantagens da gamificação e os resultados positivos, tanto quantitativos quanto qualitativos, que se refletem nos dados obtidos, que também são comparados com salas de aula que não aplicaram esta inovação.

**Palavras-chave:** Educação, transformação, metodologias, gamificação, História.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra en un contexto de cambios globales, a niveles socioeconómicos, culturales, políticos y demográficos. Cambios que tienen incidencia en la vida cotidiana a escala local, los cuales se reflejan en la acción educativa. La educación, influida por factores de transformación social, juega un papel fundamental ante el declive de la educación tradicional, ya que las repercusiones de la globalización están presentes en la diversidad de las aulas, y en las demandas educativas, como son el uso de nuevas metodologías y tecnologías. Las prácticas educativas, por tanto, están siendo alteradas y los docentes ante la obligación de transmitir conocimientos socialmente consensuados, deben enfrentarse a lo que Dubet denomina el declive de la institución (Dubet, 2010). En una situación de cambios teóricos y pragmáticos de la educación, la globalización y los cambios sociales introducen aspectos que dificultan aún más la disciplina de la enseñanza, como la presión social sobre el rol docente, la diversidad del alumnado, la disminución de recursos, y la falta de respaldo de la Administración, así como los cambios legislativos que llevan a cabo.

En la sociedad actual, basada en las tecnologías y la información, la educación ya no tiene un papel principal, los conocimientos son adquiridos mediante otros métodos. Obligando a procesos de reconversión profesional e institucional. El papel del docente se enfrenta así, a cambios curriculares desde una posición laboral donde debe ser autónomo y polivalente al mismo tiempo, capaz de trabajar en equipo. Es decir, el sistema educativo en esta sociedad post-industrial influida por los medios de comunicación de masas que conlleva a un nuevo modelo cultural con valores, y conductas diferenciadas; transita entre contenidos rígidos que necesitan el empleo de técnicas creativas, fomentando la iniciativa personal y el trabajo cooperativo dando importancia a las competencias más allá de las calificaciones. El principal debate educativo es el proceso de enseñanza. De metodologías tradicionales a estrategias innovadoras. La clasificación de estas atiende al grado de implicación y participación tanto del profesorado como del alumnado de forma recíproca. Es decir, se diferencian en que las técnicas innovadoras otorgan al alumnado un mayor protagonismo en su propio proceso formativo. Sin embargo, las nuevas metodologías educativas cuentan con discordancias entre las opiniones de autores, especialmente sobre los datos cuantitativos, es decir, si realmente el alumnado adquiere o no un aprendizaje de contenidos teóricos, o si sólo sirve para la motivación y la atención del aula. (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018).

En el presente estudio se realiza un análisis teórico con fundamentación práctica partir de una investigación que promueve los elementos positivos o beneficios de la unión de metodologías tradicionales e innovadoras para el aprendizaje del alumnado. El objetivo principal del estudio es corroborar la hipótesis planteada a través del análisis de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en la realización de la actividad innovadora en el aula. Se trata de medir el efecto que se produce en una variable dependiente, en este caso, las calificaciones anteriores o previas a la aplicación de la técnica de aprendizaje innovadora, al incorporar la propia aplicación de dicha estrategia novedosa como variable independiente, la cual se adapta o regula en función de las características de la diversidad del alumnado y del centro educativo. Los resultados cualitativos nos muestran el aprendizaje en habilidades y competencias, mientras que los cuantitativos nos verifican la premisa abordada, es decir, la obtención de datos sobre la comprensión de los contenidos teóricos que exige la Administración. Además, dichos datos son comparados con otros grupos de alumnado que no utiliza metodologías innovadoras para un mismo contenido.

## LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CAMBIOS

La UNESCO promovió en el año 1990 un movimiento que denominó *Education For All Movement*, el cual perseguía el objetivo de lograr una educación de calidad cuyas características principales deben ser la equidad y la excelencia. Hacía hincapié en las condiciones de acceso y la permanencia dentro del sistema educativo, garantizando a su vez un adecuado rendimiento académico. Esta iniciativa responde a un compromiso mundial para ofrecer educación básica de calidad a todo aquel que la requiera.

Sin embargo, los conceptos de equidad y excelencia en la sociedad actual promovida por los cambios sociales adquieren definiciones heterogéneas. La equidad hace referencia al proceso educativo, mientras que la excelencia se plasma con los resultados. La definición clásica de equidad educativa se ha establecido en torno al sentido de promover condiciones de igualdad integrando la diversidad en educación. Se asocia la equidad con valores como la inclusión y la justicia; la identificación de ésta como un estado del proceso educativo, y la orientación al éxito educativo de todo el alumnado, en el sentido de que todos y todas son importantes (Ainscow, 2012). Por tanto, la educación pasa a ser considerada un mecanismo de inclusión social, y se entiende que el principal objetivo de las políticas educativas es el de “promover la educación de base para todos como condición de la cohesión social y como necesidad frente a los desafíos generados por la economía del conocimiento” (Rochex, 2011, p. 78).

Por el contrario, tradicionalmente, la excelencia educativa se ha considerado como un concepto opuesto al de equidad. Mientras la equidad educativa pone en valor el proceso educativo, el término de excelencia exalta el resultado y exige que el resto de elementos de ese proceso educativo deban estar marcados por ese ideal de excelencia. Este concepto se contrapone a equidad ya que promueve ser mejores respecto a nosotros mismos en la búsqueda de perfección y respecto a los demás, es decir, sobresalir. Pero ello suscita la competitividad y aumenta las desigualdades que ya existen a causa de las diferentes representaciones sociales<sup>1</sup> dadas por una sociedad cambiante y diversa. Se relaciona la

---

<sup>1</sup> Teoría psicosocial de Serge Moscovici que explica las causas y consecuencias de cómo las percepciones establecen sentencias o resoluciones hacia las personas, como los estereotipos, por ejemplo.

excelencia educativa con una limitación a una minoría social. Ambos conceptos encarnan una gran complejidad dado la cantidad de apreciaciones y factores diferentes que derivan de ellos. En este sentido, Aparisi Romero nos introduce en un tema de gran actualidad: Retos de la Educación ante la multiculturalidad en tiempos de crisis. Tema en que la escuela no debería estar ajena sobre todo ante los acontecimientos vividos en la actualidad. No podemos permanecer al margen y hay que pensar acerca del tipo de educación que se está construyendo.

En definitiva, la educación ha evolucionado durante el último siglo pasando de ser un privilegio para unos pocos, al menos una educación de calidad y con oportunidades, a convertirse en un derecho fundamental para todos y con diversas oportunidades donde elegir. Sin embargo, existen desigualdades, o mejor dicho, grandes diferencias en la igualdad de oportunidades, a causa de diversos factores: sociales, familiares y culturales entre otros. Bajo estos planteamientos, la docencia tiene que enfrentarse ante la desmotivación de un alumnado que no se encuentra identificado ni satisfecho en la cultura escolar actual. En este sentido nos lleva a reflexionar las divergencias entre la educación pública y la privada, no sobre la calidad docente, sino en el tipo de alumnado.

En esta educación que se encuentra en tiempo de cambio, influyen los siguientes factores que debemos tener en cuenta para alcanzar el éxito en la elección y planificación de las metodologías posibles a utilizar, teniendo en cuenta las diversidades sociales y cognitivas:

- Contexto o entorno social.

El contexto es un condicionante que afecta tanto en los resultados académicos, como en la motivación. En los posibles contextos se incluye por ejemplo la ubicación de los centros educativos o el entorno en el que se ubican, que puede dar lugar a una segregación socioeducativa precedida por la segregación sociocultural que produce el hecho de que un centro se ubique en zonas más o menos favorecidas de una ciudad, o las diferencias que pueden existir entre centros urbanos y rurales. Las repercusiones de la globalización están presentes en el aula, en la medida en la que cada vez existe un mayor número de diversidad, lo que para el docente produce nuevas demandas y retos educativos. Es decir, que las aulas se han convertido en espacios multiculturales, donde el profesorado se enfrenta no sólo al resto de la enseñanza a adolescentes siguiendo pautas curriculares, sino que se enfrenta a realidades culturales, donde la inmigración de las últimas décadas ha aumentado el número de estudiantes extranjeros en la etapa de Secundaria. Tanto inmigración internacional como nacional, las transformaciones económicas y sociales ha aumentado del mismo modo que en los casos de migraciones externas el cambio de centros en familias trasladadas a causa de nuevos trabajos o proyectos. Migraciones a otras comunidades donde existe por ley un porcentaje, que aumentará en un futuro, de materias que se imparten en el idioma secundario de la comunidad correspondiente. Como por ejemplo en la Comunidad Valenciana, lo que dificulta la dinámica de aprendizaje. Pero la diversidad no se basa únicamente en cambios referidos a aspectos culturales, sino en diversidad de capacidades o inquietudes.

Diversas investigaciones constatan como una grave consecuencia las clasificaciones que se producen como representación social. Clasificaciones principalmente étnicas, a partir de las cuales, se asocia como malos alumnos a aquellos que pertenecen a minorías como la gitana o marroquí. Estos dos colectivos se reflejan como los más alejados de lo que se considera como alumno modélico. Así como la presencia de estereotipos de clase, género

que condiciona el trato y las expectativas de los docentes hacia el alumnado. Sin embargo, la principal característica que debe tener un docente es la voluntad de contribuir al logro educativo del alumnado, contemplando la idea de que todos deben llegar y todos son importantes. El uso de metodologías alternativas a la forma tradicional apela como característica destacable el hecho de dotar de una enseñanza particularizada a cada alumno y alumna. Es decir, que las actividades que tienen como base una nueva metodología concede la oportunidad de interferir tanto en los puntos positivos como en los negativos del alumnado, individualmente y como grupo, con la finalidad de ser mantenidos o mejorados respectivamente.

- El papel de las familias.

Los modelos educativos son contrapuestos cuando interviene el factor familiar, es decir, a la disciplina escolar se opone la permisividad en el hogar, y los resultados escolares que son el interés principal de los padres chocan con la concepción, defendida por el profesorado, del proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel de las familias o tutores legales influenciando en la educación del alumnado es un principio de las nuevas pedagogías. Estudios reflejan que los resultados educativos mejoran cuando las familias siguen las indicaciones del profesorado delegando en ellos la educación de sus hijos e hijas. La revista IberoAmericana de Educación, el artículo número 23 (Pérez, 2000) muestra opiniones de docentes. La gran mayoría de ellas indican que los agentes externos a la función educativa como son las familias, no comprenden las complejidades de las prácticas educativas, considerando que las funciones de ellas en la educación están sobredimensionadas, asumiendo un poder que, a juicio del profesorado es erróneo y hasta cierto punto ilegítimo. A pesar de esas percepciones sobre dos elementos que aparentemente son opuestos, la nueva educación de este tiempo se basa en la unión de todos los mecanismos que favorecen el mayor nivel académico del alumnado. Es decir, fortalecer el protagonismo del profesorado, de los órganos de coordinación didáctica, de gobierno y de participación, así como del alumnado y de las familias en estos procesos de toma de decisiones, claro que cada cual en la medida que le corresponde. Las familias o tutores legales deben ser partícipes del proceso de aprendizaje, pero los agentes docentes deben tener prevalencia sobre las determinaciones.

En el caso de aplicación de nuevas metodologías, el papel de las familias es un factor que afecta negativamente a dicho empleo de recursos novedosos, los cuales en muchas ocasiones requieren un mayor esfuerzo por parte de las familias en las horas dedicadas a la enseñanza fuera del horario escolar, en cuanto a materiales o un esfuerzo extra por tratar elementos novedosos que van más allá de ejercicios escritos que aparecen en el libro de texto.

- Priorización de una educación individualista.

La educación avanza hacia una orientación individualista, si bien desde un punto de vista homogéneo en las prácticas pedagógicas. Es decir, realizar actividades que conformen un aprendizaje basado en agrupaciones dando lugar a competencias que favorezcan la convivencia entre el alumnado, y que, a su vez, favorezca una atención especializada hacia las diversidades cognitivas y los problemas del alumnado.

Las propias leyes educativas definen esta característica de las siguientes formas:

Por ejemplo, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) precisaba que: “opta por un intento de conciliar igualdad de oportunidades con respeto a las peculiaridades individuales. Ocurre que las peculiaridades individuales son, cuando menos, un cajón de sastre y claramente, como se ha demostrado hasta la saciedad, en gran medida un eufemismo tras el que se esconden las diferencias sociales y culturales existentes entre los individuos”.

Por otro lado, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) define por su parte que “la educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad. Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona”.

- La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género en los centros educativos

Las transformaciones sociales existentes en el mundo global actual destacan la necesidad de que el tratamiento educativo específico contra la violencia de género llegue a toda la población que cursa estudios secundarios, para mejorar la prevención de dicho problema. El 39,9% del profesorado que trabaja con adolescentes en la escuela afirma haber tratado el problema de la violencia de género. El 60% restante no ha tratado o no considera que tratar el tema es importante, sin embargo, el rechazo a tratar este tema es muy minoritario entre el profesorado. Estos resultados obtenidos en investigaciones<sup>2</sup> apoyan la conveniencia de que este tema se trate con actividades participativas, como el debate y el trabajo cooperativo en equipos de chicos y chicas, en los que puedan elaborar sus propias propuestas sobre cómo erradicarlo. Las nuevas metodologías como la adjudicación de roles en contextos cooperativos, o dramatizaciones son técnicas muy favorables para adquirir conciencia sobre hechos de géneros tan arraigados en nuestra sociedad, y mucho más entre adolescentes.

- La influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Los medios de comunicación poseen una gran influencia en la idea de la educación actual, dando pie en cierto modo, al cambio que venimos comentando y que ocupa este estudio. Secundan la creación de una imagen irreal del mundo educativo y de la propia institución, así como una idea normalmente errónea de la función docente. También proporcionan una idea equivocada del nivel de oportunidades en función de las titulaciones superiores, frente a titulaciones de menor grado. Además, la crisis económica de la última década ha provocado un escenario marcado por la incertidumbre laboral alterando las motivaciones

---

<sup>2</sup> DÍAZ-AGUADO JALÓN, M.J.: *Igualdad y prevención de la violencia de género en la Adolescencia*. Unidad de psicología preventiva. Universidad Complutense de Madrid.

del alumnado, y las capacidades económicas de continuar el proceso de aprendizaje. En este punto, la figura del docente es un componente clave para lograr una adecuada articulación en los cambios educativos. La docencia influye en el alumnado, en sus expectativas y proyección académica, siendo relevante la relación con el docente y la orientación educativa que favorece la posible trayectoria educativa, especialmente en aquellos más desfavorecidos. Aquellos quienes se plantean continuar o abandonar sus estudios, acabar con sus expectativas. El factor de clase social, junto a las características socioeconómicas y de mercado de trabajo del territorio son un condicionante significativo en esta toma de decisiones (Cabrera, Hernández, Villar y Frutos, 2015). Y es que la relación que se establece entre el alumnado y las funciones docentes no están exentas de la incidencia de aspectos sociales.

Cuanto mejor nivel económico y social exista en la sociedad, mayor será la posibilidad de utilizar recursos, tanto proporcionados por el centro como puede ser el simple hecho de tener un proyector en las aulas, como la utilización de material didáctico escolar básico. El manejo de recursos es directamente proporcional al empleo de metodologías singulares que den lugar a un cambio educativo definitivo. Es decir, las nuevas tecnologías en la educación se consideran actualmente una fase imprescindible que aumenta a pasos agigantados. Pero existe, en parte debido a los medios de comunicación y la propaganda o publicidad que estos suscitan, una convicción inexacta de que las TIC son la única opción del futuro de la educación con la que lograr una evolución de la enseñanza. Esta idea se encuentra muy asociada a que sin uso tecnológico no se adapta el aprendizaje a las nuevas estrategias. Y lo cierto es que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no va relacionado con recursos educativos. En los últimos años, la tecnología ha cobrado un papel fundamental en el entorno educativo a través de las TAC<sup>3</sup>. Estas tecnologías son el resultado de la aplicación de las TIC. Es decir, que el objetivo de las TAC no es enseñar a usar la tecnología, sino enseñar con la tecnología. Por lo que mientras las TIC sería el simple uso del ordenador o pantallas donde visualizar presentaciones, las TAC hacen referencia a los programas o utilidades internas que cumplan una función final didáctica. Sin embargo, el porcentaje de profesorado que incorpora la Tecnología de Aprendizaje y Conocimiento de manera habitual como recurso de enseñanza real no llega al 50%.

Además del escaso uso de las tecnologías en la Educación Secundaria, ejerce una mayor desigualdad de los contextos socioeducativos, influidos por las desigualdades de sus contextos sociales. Hay centros y docentes que ni siquiera se plantean la opción su utilización por imposibilidad de ello, generalmente, a causa de escasos recursos económicos del centro o de la zona en la que éste se ubica. Un menor uso de las tecnologías en el aula no es sinónimo de innovación educativa ni de un menor aprendizaje del alumnado que se pueda traducir en los resultados o logros académicos. Por tanto, es posible definir al elemento principal del cambio de la educación, y de las transformaciones metodológicas con un simple concepto que normalmente queda relegado y olvidado: la motivación de aprender y de enseñar.

---

<sup>3</sup> TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento.



## LA MOTIVACIÓN COMO NUEVA BASE EDUCATIVA

La educación tradicional ha perdido el aspecto principal, la motivación del alumnado. Las nuevas metodologías por su parte, potencian la formación integral del alumnado, favorecen el aprendizaje activo, y desarrollan la capacidad de tomar decisiones. Además, enriquecen la relación del profesorado con el alumnado, permiten acercar al nivel de comprensión del alumnado conceptos de difícil asimilación, permiten adaptar el aprendizaje a distintos ritmos personales, es decir, adaptaciones de atención a la diversidad, y fortalecen un aprendizaje más duradero (Fernández, 2006). La motivación es la base de la reconversión educativa. La implantación de aspectos educativos novedosos, como las nuevas tecnologías, técnicas o recursos variados es cada vez mayor, pero se está llevando a cabo desde una base errónea. Es decir, el aprendizaje se manifiesta a partir del uso de una única metodología innovadora, no se plantea la combinación de éstas en la mayoría de los casos, siendo dicha unión la más beneficiosa y fructífera para el aprendizaje de habilidades.

El concepto de motivación se encuentra muy relacionado con las siguientes metodologías principalmente, sin necesidad de relacionarlas con el uso de las TIC. Especialmente, la gamificación o el aprendizaje basado en juegos. A menudo, ambas se utilizan como la misma metodología, sin embargo, encierran pequeñas diferencias. La gamificación consistiría, por un lado, en el traslado de las dinámicas que introducen habitualmente los juegos a situaciones de enseñanza-aprendizaje. De forma que no se pretende crear un juego, sino usar las herramientas habituales de estos, como la asignación de puntos, obtención de premios y desafíos, para lograr una experiencia más divertida y que el alumnado se implique de forma más intensa en la actividad de aprendizaje. Por otro lado, el aprendizaje basado en juegos, sí que introduce juegos como forma de aprendizaje. Pueden ser juegos ya existentes u otros creados o adaptados por los docentes, que requiere la adaptación al contenido y al curso planteado.

Otro de los aprendizajes más utilizado como técnica innovadora junto a la gamificación, es el aprendizaje cooperativo o colaborativo. Podríamos definir el aprendizaje cooperativo como una forma perfeccionada de aprendizaje en pequeños grupos de alumnado en el que la planificación por parte del profesor de la metodología de aprendizaje consigue crear el entorno adecuado para corregir frecuentes inconvenientes del aprendizaje tradicional en grupo o colaborativo. Existen precedentes del aprendizaje cooperativo desde la Antigüedad. Por señalar solamente un ejemplo, ya en la antigua Roma el filósofo Séneca destacaba uno de los recursos que utiliza este tipo de metodología cuando señalaba “Qui Docet Discet” (el que enseña aprende). Sin embargo, no es hasta el siglo XX cuando diferentes investigadores llevan a cabo estudios sistemáticos sobre los efectos de este tipo de aprendizaje. Estas investigaciones se multiplican desde la década de 1980 y autores como Johnson, Slavin, Kagan o Sharan destacan, además de los logros académicos, los progresos en la atención a la diversidad y en las habilidades sociales del alumnado. Numerosos estudios llevados a cabo demuestran que cuando se trabaja en grupo para conseguir un fin común la productividad que se consigue es mayor que en los supuestos en los que se trabaja de forma individual o competitiva. De la colaboración se beneficia tanto el que recibe ayuda como el que la proporciona, ya que al enseñar a otros está reforzando su aprendizaje. El aprendizaje de forma cooperativa contribuye también en mayor medida a reforzar la autoestima y las habilidades sociales. No obstante, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo utilizan una mezcla de distintas posibilidades, combinando el cooperativo con el individual o

competitivo. Para favorecer la implementación del trabajo cooperativo en el aula diversos autores han aportado una serie de técnicas concretas. Estas se suelen dividir en simples y complejas.

Y por último, la dramatización, como un recurso muy valioso, ya que puede enriquecer los relatos y análisis acercándonos al mundo de las emociones y las experiencias vitales. Son actividades cuyo objetivo principal es la motivación para lograr un adecuado funcionamiento. Para los contenidos de Ciencias Sociales puede constituir, en primer lugar, un medio para introducir a nuestro alumnado en los hechos contenidos históricos con los que deseamos trabajar, poniendo de manifiesto las decisiones que los protagonistas tuvieron que adoptar y la forma en que se generaron las fuentes que nos permiten reconstruir estos hechos. Puede ser una ocasión para acercarnos a los hechos desde la perspectiva de los protagonistas de los mismos y nos ofrece la posibilidad de recrear situaciones del pasado poniendo el acento en diferentes perspectivas o planteando desenlaces o consecuencias diferentes a los ocurridos. Las principales dificultades para la implantación de estos recursos están relacionadas con la falta de formación específica, ya que habitualmente los planes de formación docente no incluyen este tipo de contenidos. La segunda dificultad importante es el temor a que este tipo de prácticas dificulten el control del clima necesario de convivencia en clase.

Como todas las metodologías, tanto las tradicionales como las tratadas en este apartado cuentan con inconvenientes como en la organización del alumnado o en las formas de evaluación. Pero a su vez, poseen grandes ventajas. Esas ventajas son oportunidades perdidas cuando dichas formas de enseñanza se utilizan individualmente. Las transformaciones que sufre la educación actualmente incitan a la necesidad de agrupar las ventajas de todas ellas, de forma que su combinación anule sus propias desventajas de unas a otras. La combinación de diversas metodologías produce una mejora en el aprendizaje de habilidades, pero ¿Consigue la unión de éstas una mejora en el aprendizaje del conocimiento?

La enseñanza del conocimiento teórico puro siempre ha estado arraigada con las estrategias de aprendizaje tradicional. Una instrucción magistral basada en la transmisión verbal por parte del docente, siendo este el protagonista del proceso de aprendizaje, quedando el alumnado relegado a sujetos pasivos de los contenidos impartidos en el aula. La utilización de nuevos métodos de formación académica proporciona otras formas de alcanzar el aprendizaje de los contenidos curriculares, fomentando a su vez, una enseñanza basada en competencias. Sin embargo, la combinación de técnicas educativas no tiene por qué abarcar únicamente la suma de innovaciones, si no que el aprendizaje más completo y útil es aquel cuyo enlace hace referencia tanto a metodologías tradicionales como innovadoras.

Actualmente, coexisten numerosas metodologías, de forma que la elección de una metodología concreta o la combinación de diversas metodologías dependerá, de distintos factores como los objetivos perseguidos, el contexto, el número de alumnos, los recursos o el tiempo disponible.

## LAS METODOLOGÍAS TRADICIONALES FRENTE LAS METODOLOGÍAS INNOVADORAS

Las opiniones y reflexiones de diversos autores acerca del proceso de cambio desde unas metodologías tradicionales hacia las innovadoras implican el marco teórico de la investigación, haciendo hincapié en los conceptos principales en el que se basa la propuesta didáctica, como la gamificación y el aprendizaje cooperativo:

Según Pérez, la sociedad actual exige ciudadanos responsables con capacidades “que van más allá del mero conocimiento”, lo que implica la necesidad de desarrollar la capacidad de aprender y emprender mediante métodos que fomenten la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2011, p. 57). Es decir, la educación ha pasado de ser un mero aprendizaje del conocimiento a un conocimiento de “aprender permanentemente, de entender lo que se aprende y, todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente” (Esteve, 2003, p. 358).

El vocablo gamificación tiene su origen en la palabra inglesa *gamification*. Sobre su aparición no se sabe a ciencia cierta cuándo se empezó a utilizar. Varios autores defienden que a finales del siglo XIX se usaba en el mundo empresarial y que de ahí se extrapolan a otras áreas como la formación profesional, el marketing o en nuestro caso, la educación. El término se vincula particularmente con el mundo de los videojuegos. La descripción de este estudio estará basada en la gamificación en el aula, pero a través de un juego tradicional propio realizado mediante recursos educativos desempeñados concretamente para ser aplicado una contextualización del alumnado concreta. Para Kapp (2012) la gamificación es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, motivar, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”.

Contreras Espinosa (2017) afirma que “Gamificar un proceso es la respuesta a una necesidad donde se busca trabajar unos contenidos educativos proporcionando experiencias”. Lo que se puede apreciar es que aparece de forma significativa, y como trasfondo de la propia gamificación, la motivación.

A causa de esa necesidad de adaptación al mundo real, las formas de enseñanza han ido cambiando al mismo tiempo desde metodologías tradicionales hacia nuevas estrategias apoyadas en muy diversos recursos, gracias a la utilización e implantación progresiva de las nuevas tecnologías en los centros educativos. Malcolm Gladwell (2007), antiguo periodista del *The Washington Post*, comentaba que Barrio Sésamo estaba basado en una simpleza: si puedes mantener la atención de los niños, puedes educarlos. La enseñanza, por tanto, debe ser capaz de atraer la atención y la motivación del alumnado, introduciendo a su vez los contenidos; para ello una de las técnicas más utilizadas es el aprendizaje basado en juegos.

Tal y como explica el libro “Juego, luego soy”, de Jesús Paredes (2003), el juego tiene un origen prehistórico que ha sido definido en estudios pedagógicos, antropológicos, psicológicos, filosóficos, sociológicos etc. Pero, en definitiva, las definiciones no son más que un acercamiento parcial al fenómeno lúdico. Éstas se podrán sintetizar en diversos grupos principales: en primer lugar, Sully (1902) y Millar (1986) quienes consideran que el elemento principal del juego es la libertad de elección y la ausencia de coacción. Por otro lado, Bühler (1931), Rüssell (1965) y Puigmire-Stoy (1992) quienes definen el juego

como la participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional. Por último, Piaget (1961), quien entiende el juego como un hacer de participación en el medio que permite la asimilación de la realidad para incorporarla al sujeto. En resumen, se podría decir que el juego sirve como vehículo de comunicación que amplía su capacidad de imaginación, de creatividad y de representación simbólica de la realidad, introduciendo al ser humano en la cultura.

A través de estas metodologías, los alumnos pueden desarrollar sus capacidades para comprender la realidad social, detectar necesidades y problemas sociales, identificar espacios de oportunidad, proponer ideas, aportar soluciones y trabajar la creatividad (Diego, 2015, p. 22). Asimismo, mediante el aprendizaje cooperativo, el alumnado interioriza el valor de la diversidad, la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso (Domingo, 2008, p. 233; Prieto, 2007, p. 109). Más aún, el aprendizaje cooperativo permite el desarrollo de la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona, de comprender sus inquietudes y de empatizar con ella, al tiempo que fomenta la capacidad para detectar y resolver problemas (Vinuesa, 2002, pp. 138-139). Sin embargo, la utilización de estas metodologías exige un alto grado de implicación, participación y compromiso por parte del alumnado y del docente. Uno de los obstáculos que destacan los autores es la falta de preparación y formación del profesorado en torno a estas metodologías, lo que genera un clima de desconocimiento e incertidumbre sobre su aplicación (Salinas y Osorio, 2012, p. 149).

Por ello es inexcusable la necesidad de adaptación de las actividades en función de los diversos aspectos nombrados que afectan al buen funcionamiento de una metodología en el aula en el contexto educativo actual en el que nos encontramos. Es decir, hay que tener en cuenta que la aplicación de una misma actividad no efectuará el mismo resultado en diferentes contextos socioeducativos o en centros con un nivel de desarrollo distinto. Además de la cantidad y variedad de recursos, así como la temporización o secuenciación de éstos, que son también elementos importantes, junto con los conocimientos previos del alumnado. Por tanto, para lograr la obtención de unos resultados finales positivos, cuya unión de metodologías sea motivadora y eficaz es imprescindible la adaptación de la actividad a las características del alumnado en su contexto socioeducativo, así como su contexto socioeconómico.

## **EL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL USO DE NUEVAS METODOLOGÍAS**

Las Ciencias Sociales son una materia de la Educación Secundaria que en sí misma promueve la utilización de metodologías innovadoras para la plasmación de sus contenidos. La Geografía y la Historia son dos disciplinas muy adecuadas para aportar una perspectiva global e integradora de la realidad social, espacial y temporal. Son materias que pretenden abordar los problemas al que el alumnado se enfrenta como ciudadano aprendiendo valores como la convivencia democrática, la cooperación y el respeto a los demás. Competencias y habilidades tratables a través de metodologías innovadoras como al aprendizaje cooperativo, en el cual es fundamental dicha colaboración entre el alumnado para alcanzar unos resultados positivos en la enseñanza. En realidad, las metodologías llamadas innovadoras no han surgido durante la última década, sino que llevan realizándose más tiempo en las aulas, como las agrupaciones del alumnado dividiendo la carga de trabajo. Lo que sí es cierto, es que en las materias de Geografía, y

sobre todo, en Historia ha costado acercar a la docencia el uso de dichas técnicas educativas; tal vez por motivos como la excesiva carga lectiva de contenidos que contiene dicha asignatura en la Educación Secundaria que necesita un nivel de exigencia, celeridad y agilidad que no permite en la mayoría de las ocasiones el tiempo que conlleva realizar actividades más allá de la enseñanza magistral, dado que la aplicación de estrategias distintas a esta enseñanza requiere una preparación exhaustiva de material, como podrían ser textos históricos o tablas para analizar o realizar gráficas; y el tiempo para la propia realización de la actividad, en la cual tratar contenidos históricos densos precisa de un tiempo que tal vez sea innecesario. Esta es una de las principales razones para no llevar a cabo este tipo de metodologías en las Ciencias Sociales, junto con la duda o indecisión sobre la hipótesis planteada: ¿Consiguen las nuevas metodologías un aprendizaje de contenidos efectivo y concreto más allá de lograr una motivación mayor que las metodologías tradicionales?

La hipótesis planteada, por tanto, a partir de la investigación acerca de los cambios actuales de la educación a causa de diversos factores que influyen a los distintos agentes educativos (docentes, alumnado, familias e institución) resulta accesible ser analizada a través de las Ciencias Sociales. Descubrir si el empleo de las nuevas metodologías alcanza los dos objetivos principales: la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, y el propio aprendizaje o adquisición de conocimientos. Es decir, la enseñanza de las Ciencias Sociales resulta viable para cumplir con la investigación de los objetivos planteados a través de una propuesta didáctica, ya que los contenidos históricos especialmente, suelen resultar tediosos al alumnado. De esta forma, la utilización de juegos o diferentes recursos conlleva a una enseñanza atípica de los procesos históricos, centrándose, por ejemplo, en el aprendizaje de conceptos, fechas o nombres básicos de personajes históricos, enmarcándose en sus contextos correspondientes. Así, con la finalidad de alcanzar una respuesta a la hipótesis planteada, se desempeña una propuesta didáctica donde se realiza una actividad innovadora cuya base es la gamificación; a partir de dicha base, se utilizan técnicas como el aprendizaje cooperativo y estrategias de asignación de roles, que sirven para definir de forma más precisa la materialización de los contenidos históricos acerca de la antigüedad griega.

El temario de la Antigua Grecia, desde un punto de vista de la gamificación o aprendizaje basado en juegos como, propuesta didáctica, no es utilizado solo para la docencia de Historia. El profesor Ximo Nebot, del IES Gaia de Sant Vicent del Raspeig, utiliza una propuesta en la que gamifica las matemáticas de tercero de secundaria llevando a su alumnado en un viaje en el tiempo a la antigua Grecia; o Jorge Almoguera, alumno de la Universidad de Barcelona, quien planteó como propuesta didáctica para su Trabajo Fin de Máster en la especialidad de Educación Física, un proyecto de gamificación y aprendizaje cooperativo basado en “Las aventuras cooperativas de Ulises”.

En lo referente al aprendizaje de la Antigua Grecia desde una docencia de la Historia, la gamificación o aprendizaje basado en juegos es realmente recurrente, especialmente en los primeros ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria. La gran cantidad de juegos de mesa que se encuentran a la venta, los cuales tratan hechos históricos, conquistas y guerras, son una herramienta útil para el aprendizaje de conceptos históricos generales. Algunos de los más cercanos al temario de la Antigua Grecia son: Sylla, 7 Wonders, Catán, Onus, El oráculo de Delfos entre otros. Para que cumpla con los parámetros de contenidos de aprendizaje reflejados en el currículo es recomendable la creación propia por parte del docente de dichos juegos. Bien es cierto que existen recursos descargables,

pero la adaptación propia de los contenidos, los recursos, la temporalización, del nivel de desarrollo y conocimientos previos del alumnado y del contexto socioeducativo del centro o localidad en la que éste se ubica, facilita la obtención de unos resultados positivos, ya que se trata de una metodología motivadora adaptable a la diversidad del alumnado, por tanto, la realización de una metodología innovadora, especialmente en el caso de la gamificación resulta más satisfactorio si la propuesta es original del docente, siendo adaptada para los aspectos y las características del alumnado y su entorno.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA: COMBINACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS SOBRE LA BASE DE LA GAMIFICACIÓN**

La propuesta didáctica trata de la destinación de una actividad basada en la gamificación para un tipo de alumnado determinado durante un período concreto. Durante la realización de las prácticas del Máster de Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, a lo largo del mes de febrero de 2020, a partir de la cual se ha realizado el Trabajo Fin de Máster, donde se abordó la unidad didáctica de la Antigua Grecia a los alumnos y alumnas del primer curso del centro educativo IES L'Allusser, ubicado en el municipio de Muchamiel (Alicante, España).

En un primer momento la propuesta didáctica planteada pretendía que la actividad gamificada o basada en juegos englobara el total de la unidad didáctica, emprendida con el objetivo de abordar la hipótesis con un éxito fiable a través de resultados cuantitativos y cualitativos derivados de la propia actividad. Empero, a medida que transcurría el desarrollo del estudio surgía en su defecto, otra hipótesis de mayor concreción en cuanto a las características propias del centro y de alumnado, así como para el nivel educativo en el que se implanta la actividad, en este caso, primero de la ESO. Dichas hipótesis son, por ejemplo, cuestionar el uso de una única metodología para proporcionar los contenidos de una unidad didáctica al completo. Es decir, a pesar de ser una metodología basada en la combinación de varias técnicas: ¿Es posible abarcar un temario íntegro a partir de esa única estrategia manteniendo la duración de sesiones recomendadas para la enseñanza de la unidad didáctica? La situación en la que se aplicó la actividad, dicho de otro modo, las características y aspectos basados en la educación actual que afectan a los procedimientos de enseñanza encontrados en el centro y en el alumnado; además de la situación de ser un proceso de prácticas, donde se cohibe en cierta medida la libertad de actuación llevó finalmente a la aplicación de la combinación de metodologías en base a la gamificación en una única sesión precedida por diversas acciones que completan la unidad didáctica, siendo la actividad que nos concierne la última tras la cual se realizó la prueba teórica final donde comprobar los resultados cuantitativos de la hipótesis.

A continuación, se abordan los principales elementos en los que se basan el desempeño de la unidad didáctica, y más concretamente, la propuesta innovadora del estudio. En primer lugar, debemos conocer las características del alumnado a quienes va dirigida la propuesta.

Enfocamos las características del alumnado al que se destina la actividad. Es decir, las características socioeducativas en las que se enmarca el centro. Los alumnos que acuden al centro tienen una situación socioeconómica media o media-baja. Conviene destacar que el 12% del alumnado es inmigrante de países de la Unión Europea y de fuera de ella,

y un 10% del alumnado son de etnia gitana autóctonos del pueblo, pero con un alto índice de adaptación con apenas comportamientos disruptivos. En ambos casos, los problemas de adaptaciones culturales y lingüísticos son mínimos, pero existen de igual forma, refuerzos y aulas de PR y PEV<sup>4</sup> que pretenden facilitar la integración. En cuanto a casos con especial necesidad de atención educativa no suponen más del 5% en el centro actualmente, y no hay ningún caso en el grupo de alumnado al que fue aplicado el juego, por lo que las medidas a tomar son no significativas. Así, las actividades que se enmarcan en la unidad didáctica han sido planteadas de forma diversa e intuitiva, incluyendo diversos tipos de recursos (audiovisuales, impresos, auditivos y TIC) para así poder atender las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Para la organización general del aula durante la unidad didáctica se abordaron diversas medidas o adaptaciones como pueden ser: permitir más tiempo para realizar las actividades, adaptar el contenido reduciendo algunos apartados menos relevantes o disponer a los alumnos con menos capacidades en los sitios delanteros del aula, podrían ser algunas de las medidas a adoptar.

En cuanto a la actividad de gamificación se emprendió la realización de cuatro grupos de cinco participantes por grupo, en lugar de apostar por un mayor número de grupos, con la finalidad de tener mayor facilidad poder controlar al alumnado, y más a la hora de jugar a un juego en un tablero concentrados en un gran grupo en medio del aula, debido a que todas estas circunstancias descontrolan la actitud del alumnado desde un punto de vista social. La clasificación de los grupos en la aplicación del aprendizaje cooperativo insertado en la gamificación fueron mixtos en género, capacidades educativas, progreso en el aula y personalidades sociales, fomentando así la interacción e intercambio de ideas, y personalidades, lo cual ayuda al alumnado más débil desde el punto de vista social. Durante las rondas del juego, los turnos de respuesta también se iban alternando entre todos los miembros de cada agrupación para fomentar la participación de todos ellos. Además, los roles asignados no se regían por características como el género del alumnado, sino que indistintamente los personajes masculinos y femeninos se otorgaban al azar.

### **Procedimiento de aplicación**

En primera instancia destaca la división razonada del procedimiento de la actividad en las siguientes fases, relevante para entender la sucesión o desarrollo de hechos y actividades realizados durante los distintos períodos, especialmente, el de preparación o Fase Inicial, ya que es la base de la investigación previa o teórica para llevar a cabo la propuesta en práctica:

Una Fase Inicial, con la realización de una pre-evaluación para tener conciencia de los conocimientos previos del alumnado, lo que haría referencia a las actividades realizadas previamente en la unidad didáctica para conocer resultados. La innovación utilizada con anterioridad a mi intervención era muy baja a pesar de que el centro cuenta en todas sus aulas con proyector, pantalla de televisión, y ordenador. Sí se utilizaba el proyector para las presentaciones de los contenidos, las cuales contenían imágenes y vídeos; pero no se realizaba ningún tipo de actividades cooperativas ni otra técnica innovadora. A pesar de ello, las sesiones no eran puramente magistrales, sino que existía una interacción o *feedback* entre el docente y el alumnado, dado que el grupo no era nada problemático. Esta fase de carácter menos innovador nos permite comparar la actitud y la motivación

---

<sup>4</sup> PR Y PEV: Programa de Refuerzo, y Programa de Enseñanza en Valenciano.

del alumnado frente al desarrollo de las sesiones y de aprendizaje de un mismo contenido.

Una Fase Intermedia, donde se explica de la actividad que se va a desarrollar, en este caso, las normas del juego explicadas en la sesión anterior a su aplicación, y la propia aplicación de la actividad basada en juegos, en conjunto con el resto de las metodologías tratadas.

Y una Fase de cierre, que incluye los resultados o evaluación del alumnado, tanto cualitativa con un cuestionario de valoración personal, como cuantitativa con los resultados de la prueba teórica realizada en la sesión posterior.

### **Los contenidos tratados enmarcados en el plano educativo curricular**

El nivel de desarrollo a nivel contenidos del alumnado del IES L'Allusser era mínimo ya que el curso donde se aplica el presente estudio es el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, dentro de una temporización donde el contenido al que hace referencia la actividad se presta en la segunda unidad didáctica del segundo trimestre, siendo la unidad número 9 en la programación de aula. En primer lugar, la implantación del temario por parte del Departamento de Geografía e Historia del centro para el curso 2019/2020 realizó una clasificación diferente de los contenidos reflejados en el currículo en cuanto al orden de la enseñanza de éstos. Así, en este caso, los contenidos de Historia reflejados en el bloque 4, preceden a los geográficos reflejados en el Bloque 2: El medio físico; y el Bloque 3: El espacio humano. Los contenidos de Historia a lo largo de este curso se basan en nociones sobre la cronología del tiempo histórico desde la Prehistoria hasta El Mundo Clásico, dividido a su vez, entre Grecia y Roma. Los contenidos didácticos a desarrollar por la actividad didáctica propuesta se encuentran recogidos en el Bloque 2 del currículo para el primero de la ESO, referidos en él como: “El Mundo Clásico, Grecia. El surgimiento de las Polis, su expansión comercial y política. Desigualdades sociales y conflictos en la *polis*. El imperio de Alejandro Magno y el helenismo. Manifestaciones culturales: el arte, la filosofía, la religión y la ciencia”. [Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunitat Valenciana.]

Más allá de los contenidos curriculares, las propuestas que se realizan para probar una hipótesis deben centrar y limitar su atención e intención hacia la concreción de objetivos específicos. Este estudio se ciñe hacia las desigualdades sociales, es decir, las diferencias entre clases sociales dentro de la Grecia Antigua, tanto por las propias clases estamentales, como por profesiones, funciones estipuladas o género. La interpretación de alcanzar contenidos y motivación en este sentido, hace hincapié en el papel de las mujeres en la Antigua Grecia, a pesar de su posición social o estamental. Es decir, se pretende el desarrollo de valoraciones críticas por parte del alumnado hacia la sociedad actual, mediante la comprensión de diferencias o semejanzas que se mantienen en los aspectos de género.

### **Los objetivos didácticos a alcanzar**

Los objetivos didácticos planteados en la investigación han sido, por un lado, objetivos referentes a la unidad didáctica, que se rigen en términos curriculares, ya que tienen un carácter más generalizado y cumplen con el contenido acordado:



- Analizar el surgimiento de El Mundo Clásico
- Comprender las estructuras políticas, haciendo hincapié en semejanzas y diferencias entre zonas y con las actuales
- Mejorar la adquisición y asimilación de conocimientos históricos.

Por otro lado, destacan con mayor relevancia los objetivos planteados de forma precisa para la actividad combinada en base a la gamificación:

- Afianzar los conocimientos sobre los derechos humanos y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Interrelacionar conceptos políticos y simbólicos que tienen su origen en la Antigua Grecia y han llegado a la actualidad.
- Tomar conciencia del papel de las mujeres en la Antigua Grecia, con la intención de crear un debate con el papel actual de la mujer; aumentar la participación, la autoestima y el interés fomentando el trabajo en equipo y el desarrollo de capacidades cognitivas.

### **Competencias tratadas**

Las competencias clave o básicas en la educación son diversas y de un carácter amplio, tanto en definición como en las pautas de su aplicación. Son características muy relacionadas con los objetivos como forma de alcanzar el aprendizaje de los contenidos. Actualmente, en el período de cambios educativos y sociales en los que nos enmarcamos se han convertido en elementos imprescindibles en la enseñanza. Las principales competencias en relación con los contenidos y objetivos concretos que se plantean en la propuesta didáctica y que, por tanto, que se trabajan en la combinación de metodologías que se tratan son las siguientes:

- Competencia aprender a aprender, se manifiesta a partir de un conocimiento previo como sería los conocimientos proporcionados con el resto de explicaciones y actividades de la unidad didáctica. Es decir, es la capacidad de adquirir y asimilar nuevos conocimientos para lograr un aprendizaje constante, tanto de forma individual como en grupo, tal y como se realiza en el juego.
- Competencia social y cívica, implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos de la anterior competencia en reflejar actitudes sobre la sociedad e interpretar fenómenos y problemas sociales en diferentes contextos para tomar decisiones y resolver conflictos. Relacionado con los objetivos pretendidos con la aplicación de la actividad se trata de afianzar los conocimientos sobre los derechos humanos y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Competencia de Conciencia y expresiones culturales, la cual sirve para tomar conciencia del papel de las mujeres en la Antigua Grecia, especialmente en la política y en la filosofía, ya que se trata de comprender y valorar con espíritu crítico y con una actitud respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, incluyendo además la importancia artística de la Antigua Grecia.

Las competencias son un elemento realmente importante en la propuesta que se trata en dicho estudio, dado que la motivación surge en su mayor medida de definir unos objetivos

que están pensados para cumplir diversas competencias, siendo de alguna forma, un objetivo general pero principal. Es decir, definir como objetivo el hecho de que el alumnado mediante la motivación consiga alcanzar unas competencias, las cuales, a pesar de parecer comunes o corrientes, con la realización de una propuesta didáctica adaptada para un contenido concreto, en una contextualización de centro y alumnado específico, se convierten en un elemento esencial que determinan la precisión de los objetivos y contenidos pretendidos.

### **Criterios e instrumentos de evaluación**

La evaluación se rige a unos criterios e instrumentos o procedimientos de evaluación y calificación. En primer lugar, los criterios de evaluación utilizados son el espejo de los objetivos y competencias pretendidas alcanzar con la actividad, pero teniendo en cuenta que dicha actividad no se ha contabilizado con una nota numérica en la calificación final del alumnado, es más destacable la observación del interés, cantidad y calidad de las intervenciones del alumnado. Es decir, se implementó la propuesta didáctica desde la metodología de gamificación valorados de forma cuantitativa y cualitativa ya que los resultados obtenidos con dicha herramienta son superiores o mejores de los que se podrían lograr con una metodología tradicional de clase magistral, dado que se destaca la mayor participación y motivación del alumnado. Por tanto, la evaluación de dicha observación se ha tenido en cuenta como actitud del alumnado, y que de forma cuantitativa ha quedado reflejada en la prueba escrita realizada en la sesión posterior, con formulaciones muy similares, en el juego de forma más práctica, mientras que en el examen de forma más teórica, por lo que la aplicación de la gamificación sirvió como aprendizaje de repaso previo a la prueba teórica, tras los contenidos facilitados durante toda la unidad didáctica, ambas evaluaciones se reflejan en el apartado de resultados.

La unidad didáctica hace referencia a contenido recogido en el currículo de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana, por ello, los criterios de evaluación curriculares son los siguientes: BL1.5, BL1.7, BL1.8, BL4.3, BL4.4, BL4.5, y BL4.6.

Los criterios de evaluación propios y dispuestos para esta actividad en concreto son por un lado enmarcar correctamente la importancia de las polis griegas en su marco cronológico, comparar semejanzas y diferencias políticas y económicas, conocer la jerarquización de las distinciones sociales por sus características y su grado de derechos y libertades. Además de consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo como desarrollo personal.

Criterios los cuales se reflejan con las preguntas impuestas en las diferentes tarjetas que se alternan en función de las distintas casillas, puesto que es un juego de tablero y no hay mayor forma de evaluación que la observación, cantidad y calidad de intervenciones o respuestas correctas del alumnado.

Así, en cuanto a los instrumentos, el principal método de evaluación del aprendizaje que se trata en el presente trabajo hace referencia a la observación, tanto cuantitativa como cualitativa. En este caso, además la observación es directa y participativa, dado que el alumnado es consciente de que está siendo observado en el momento del juego, ya que el docente actúa como árbitro de respuestas y turnos por lo que la observación directa es indispensable. Es decir, con ella se miden aspectos del comportamiento del alumnado, el nivel de interacción y las posibles incidencias en la organización de los grupos. Otros

instrumentos para obtener resultados han sido, por un lado, los cuantitativos, como la calificación de la prueba escrita incluida en la unidad didáctica y que es señalada en los expedientes de los alumnos y alumnas. Y resultados de carácter cualitativo que fueron obtenidos con la realización de un cuestionario final por parte de los participantes tras la aplicación de la gamificación. El cual consta de 7 preguntas diferenciadas en cuatro bloques o apartados: una pregunta general de si o no sobre el juego; apartados donde valorar del 1 al 5 algunos aspectos del juego como son las preguntas, y el funcionamiento de las casillas y las fichas; otras dos preguntas donde la respuesta debía ser escrita por el alumnado que tratan de lo que más y menos ha gustado del juego; y una última valoración sustantiva y valorativa sobre trabajar en equipo.

En segundo lugar, se plasma la demarcación de las particularidades de la propuesta didáctica. Es decir, dejando atrás los aspectos más protocolarios para la formulación de la hipótesis, nos adentramos en conocer las características reales de la actividad a partir de la cual se realiza el estudio tratado.

### **Agrupaciones y asignaciones de roles**

Este apartado referido a las agrupaciones del alumnado remite a la introducción del aprendizaje cooperativo en la propuesta con base en la gamificación.

Los alumnos y alumnas son agrupados en cuatro grupos de cinco personas, por lo que a su vez se utiliza el aprendizaje cooperativo con el objetivo de promover las competencias como la social y cívica, es decir, un aprendizaje moral basado en el trabajo en grupo que promueve el respeto hacia el docente, los compañeros de agrupamiento y hacia el resto de agrupaciones en los diferentes turnos de palabra, capacidades comunicativas, participación conjunta, además de la asimilación de unos roles dentro de cada agrupación para ser utilizada en una casilla particularmente donde son necesarios los personajes dispuestos para cada integrante del grupo. Las características principales utilizadas para dicha metodología son, por un lado, tres tipologías de casillas diferenciadas en: preguntas con tres opciones de respuesta; curiosidades acerca de la Antigua Grecia cuyas respuestas se dividen entre verdadero o falso; y casillas de contextualización. Las casillas de contextualización se refieren a la explicación de un supuesto al alumnado, el cual es enmarcado en los dos sistemas políticos de la época: la tiranía y la democracia. En él se ven envueltos en la toma de una decisión acerca de la sociedad griega.

Pero para llevar esto a cabo es necesario señalar roles de la sociedad a cada alumno o alumna. En total existen cinco roles, uno por integrante en cada grupo de cinco personas, cuya asignación se realiza en un sorteo previo al juego.

Los diferentes roles que se establecen están relacionados con la sociedad griega, destacando roles que abarquen todo tipo de características en cuanto a derechos y obligaciones, permitiendo visualizar las diferencias y semejanzas entre el mismo tipo de rol según el rango social o el género, y son los siguientes:

- El ciudadano: hombres libres que poseían derechos políticos, así como el derecho a voto y a la elección de cargos públicos. Podrían ser propietarios de esclavos.
- Miembro del ejército: ciudadanos que tenían la obligación de servir en el ejército.
- Extranjero: Eran hombres y mujeres libres, pero carecían de derechos políticos y no podían ostentar cargos públicos. Normalmente se dedicaban a la artesanía y al

- comercio. Algunos de ellos llegaron a ostentar grandes fortunas.
- Mujeres: eran libres, pero sin derechos políticos y sometidas al varón ya fuese éste el padre o el marido, y sus movimientos estaban muy restringidos.
  - Esclavo: hombres o mujeres privados de libertad propiedad de los hombres libres.

La asignación de los roles fue decidida por sorteo, evitando las preferencias o discriminaciones de cualquier tipo o circunstancia, y a su vez, fomentando la adquisición de papeles contrarias en género especialmente, con la intención de promover emociones o sentimientos, es decir, con la intención de lograr ponerse en el papel de lo opuesto. El objetivo de esta última casilla es fortalecer las capacidades de reflexión y de toma de decisiones a partir de un conocimiento previo acerca de las características, tipos estamentales de clases sociales, así como los derechos y obligaciones de la sociedad en la Antigua Grecia. Por lo que, según los roles establecidos, las decisiones deben estar fundamentadas en esas características.

### **Recursos y materiales didácticos utilizados**

Los materiales didácticos utilizados son diversos y se dividen en función de su momento de aplicación frente al alumnado, es decir, con anterioridad y con posterioridad al juego.

El material utilizado para la gamificación pertenece a la última actividad propuesta en la primera de las unidades, tras la explicación de contenido teórico dado de forma magistral, integrando herramientas y recursos audiovisuales como videos documentales, extractos de películas e imágenes. Durante el desarrollo del juego en el aula, los materiales utilizados también son divididos por orden de su aplicación. En la sesión precedente se introdujeron unas normas sobre los tipos y funcionamiento de las casillas, se definieron los cuatro grupos con sus integrantes, los cuales eran mixtos en género, capacidades educativas, progreso en el aula y personalidades sociales; y se asignaron los roles pertinentes a cada integrante. Por último, en la misma sesión de la aplicación, tras su finalización se repartieron unos cuestionarios simples a cada alumno y alumna con preguntas de varios tipos. La aplicación del juego requiere unos materiales realizados de forma autónoma desde herramientas digitales que posteriormente han sido impresos, como es el tablero en un formato A2; las tarjetas de las casillas, impresas y plastificadas, los premios de las cuatro tipologías y las fichas, también impresas y plastificadas. Es decir, que los materiales utilizados como recursos didácticos han sido materiales impresos y manipulativos, tras su realización a través de programas informáticos de dibujo.

**Fotografía 1. Material didáctico creado para el juego. Se observa el tablero, las tarjetas agrupadas por bloque y las fichas con las imágenes de las mujeres**



Autora: Andrea Roldán Reche (Febrero de 2020).

Además de las casillas de tipología común, existen cuatro casillas definidas como de tipología especial. En características son muy similares ya que consta de preguntas con varias opciones de respuesta, o bien frases inacabadas, sin embargo, con la respuesta correcta de éstas se obtienen los premios que acercaran al grupo a la victoria, en lo que en el Trivial se denominan “quesitos”. Como “quesitos” se han elaborado diferentes dibujos, un total de 16, 4 diferentes de las 4 tipologías, dividiéndose estas en: objetos, edificios, elementos artísticos y territorios. Por último, las fichas que el alumnado utiliza, un total de cuatro fichas, una por grupo también cuentan con una finalidad concreta, ya que son objetos representados por las caras de cuatro mujeres griegas de importancia, insertando así la enseñanza de género. La importancia de dichas fichas en este contenido reside en el papel que jugaban las mujeres en la Antigua Grecia, las cuales no tenían derechos: ni de participación en política, ni sociales ya que no se les permitía participar ni asistir a actividades de ocio planteadas únicamente para los hombres.

Sin embargo, las mujeres elegidas han sido mujeres de una gran importancia que sí que cuentan con una cierta repercusión a día de hoy, bien por sus estudios, descubrimientos o enseñanzas, o por haberse convertido en iconos feministas. A pesar de que cuenten con cierto reconocimiento, han sido elegidas para formar parte del juego por el hecho de considerar que no han obtenido la importancia real que merecen, como por ejemplo Hypatia de Alejandría o Aspasia de Mileto, quienes fueron compañeras y maestras de Platón o Sócrates respectivamente, pero ellos han sido mucho más relevantes en la historia. Y no solo eso, sino que tuvieron una vida y un final difícil, además de la historia que se ha encargado de manchar su imagen, tanto la suya como las de las otras dos mujeres. En el juego no solo se utilizaron las caras de ellas como fichas, sino que existía una casilla, la cual servía simplemente para leerles al alumnado resumiendo de sus historias, para darlas a conocer en el momento en el que su ficha caía en dicha casilla:

- Hypatia de Alejandría: fue la directora de la escuela de Platón en Alejandría.

realizó importantes escritos sobre matemáticas, geometría, álgebra y astronomía. Los cristianos, quienes estaban en contra de lo que enseñaban, un día mientras llegaba a casa la desnudaron, golpearon y descuartizaron.

- Aspasia de Mileto: Fue amiga y maestra de Sócrates, y un referente para otros como Platón. Además, era la esposa de Pericles, y aunque las mujeres no podían participar en política, se dice que durante el gobierno de Pericles le pedía a su esposa consejo sobre las guerras, incluso que era ella quien le escribía los discursos. Finalmente fue condenada a muerte, pero se salvó gracias a la influencia de Pericles.
- Safo de Mitilene: poetisa griega de la Isla de Lesbos. Fundó una escuela donde enseñaba arte, canto, danza y literatura. hizo poemas tanto a hombres como a mujeres ya que tuvo parejas de ambos sexos, cosa que al no estar bien visto a lo largo de la historia no se le ha reconocido su importancia. No se tiene constancia de cómo murió, pero ha pasado a la historia con una mala reputación por sus amores a pesar de que Platón la llamó 'La décima musa'. La iglesia mandó quemar todos sus escritos y por eso apenas se conserva nada de ella más allá de lo que contaba Platón en los suyos.
- Hiparquía de Maronea: filósofa cínica, es decir, que vivía sin propiedades y con plena libertad ya que renunció a sus posesiones. rechazaba la cultura ateniense que excluía a las mujeres, desafiando a la sociedad machista de Grecia. Intentaron ridiculizar diciéndole que por ser mujer tenía que dedicarse a tejer, pero ella continuó con su filosofía donde daba valor a ser buena persona e inteligente. Se ha convertido en un icono del feminismo, a causa de la lucha que realizó en la época.

## **Infraestructura**

El desarrollo de la actividad que se expone en dicho trabajo se utilizaron instalaciones básicas del centro docente, es decir, un aula usual establecida para una media de unas 25-30 personas donde además de material como mesas y sillas para el alumnado y el profesorado; cuenta con un proyector y su respectiva pantalla, una pantalla de televisión que plasma la misma información que el proyector y el ordenador de mesa ubicado en la mesa del docente.

Además de una pizarra tradicional, armarios para el almacenamiento de materiales didácticos, y un corcho en la parte trasera del aula. De estos, los utilizados para la aplicación de la actividad fueron el material básico, es decir, las mesas y sillas que fueron agrupadas por mí durante la clase anterior gracias a que el aula se encontraba vacía. Fueron agrupadas en el centro formando un cuadrado de unas tres por tres mesas, y sillas a todo su alrededor, un total de los 20 alumnos que pertenecen a la clase, de los cuales asistieron y participaron 19 de esos 20. El corcho y la pizarra también fueron utilizados para insertar las normas dadas en la sesión anterior, y para el establecimiento de pautas básicas de comportamiento respectivamente.

## **Fotografía 2. Visualización del agrupamiento de la sesión de la actividad de gamificación en el aula de primero de la ESO del IES L’Allusser (Muchamiel)**



Autora: Andrea Roldán Reche (Febrero de 2020).

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los resultados son distintos en función de que evaluemos. En lo que se refiere al aprendizaje basado en juegos los resultados obtenidos son, por un lado, de carácter cualitativo que refleja la opinión del alumnado sobre el grado de satisfacción frente a la utilización de esta metodología. Por otro lado, y en concordancia con ello, existen de igual forma resultados cuantitativos, pero son obtenidos de las calificaciones de la prueba teórica sobre los contenidos proporcionados durante las sesiones de trabajo de la unidad. La prueba fue realizada en la sesión posterior a la aplicación del juego, por lo que la utilización de la gamificación sirvió como herramienta de repaso del contenido, además de ampliación de éste con las características de género incluidas.

El objetivo principal del juego se basaba en observar las reacciones del alumnado en una forma distinta de trabajo mediante gamificación. Es decir, conocer lo que el juego aportaba a la clase mediante este tipo de aprendizaje, las características positivas y negativas desde el punto de vista del alumnado, e incrementar un trabajo en equipo activo y dinámico en base al consenso de respuestas, el respeto de turnos de palabra y de rondas tanto con sus propios compañeros en su propio grupo, como frente a la resta de grupos. Por tanto, por una parte, existen resultados referidos a la metodología de estudio, reflejados con el cuestionario sobre la opinión de la herramienta implementada, que en este caso es el uso de la gamificación, que son los siguientes resultados cuantitativos y cualitativos:

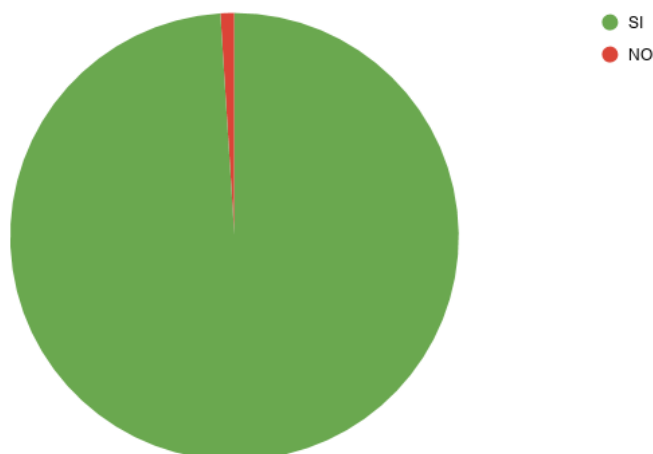
### **Resultados**

#### *Resultados cualitativos*

El cuestionario fue realizado por los 19 alumnos y alumnas que estuvieron en la sesión el

día 28 de febrero de 2020. El total de alumnado de esa clase son 20 alumnos, así que los resultados son válidos por el número de participantes.

**Figura 1. Primera pregunta del cuestionario: ¿Os ha gustado aprender sobre Grecia mediante un juego?**



Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas.

**Cuadro 1. Segundo apartado: Marca con una X del 1 al 5 (siendo el 1 una valoración negativa y el 5 una positiva)**

De un total de 19 personas	1	2	3	4	5
Comprensión del contenido de las preguntas	0	0	1	8	10
Comprensión de las casillas (el tipo de preguntas)	0	0	4	2	13
Formato: colores, dibujos y fichas	1	1	0	4	13

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas.

En cuanto a estas variables sobre los tres aspectos básicos del juego: el contenido, las casillas o funcionamiento, y el formato con el que está realizado las respuestas u opiniones son diversas. Los mejores resultados hacen referencia al contenido de las preguntas. Pero en general, las tres variables cumplen con expectativas positivas superando el 50% de respuestas con un valor de 5, siendo este el mayor valor posible.

Los datos de la actual y siguiente preguntas son subjetivos dado que las respuestas eran escritas no de carácter marcable. En esta todas las respuestas son positivas, de las cuales voy a destacar características principales de las respuestas obtenidas.



**Cuadro 2. ¿Qué es lo que más os ha gustado del juego?**

Características de las respuestas	Nº de alumnado
Generales como: “está bien”, “todo” o “participar”	10 alumnos/as
Respuestas sobre trabajar en grupo	2 alumnos/as
Respuesta sobre los roles de cada uno	1 alumno/a
Respuestas sobre la tipología de las casillas: tanto de V o F como las que se obtenían premios	3 alumnos/as
Respuestas sobre historia de las mujeres	3 alumnos/as

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas.

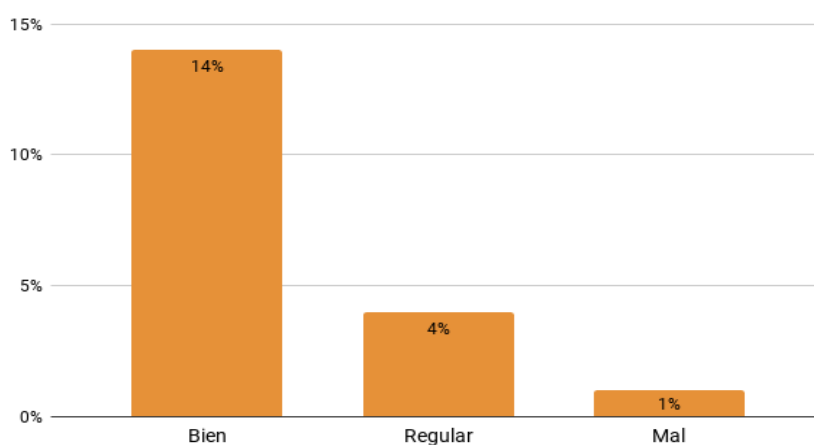
**Cuadro 3. ¿Qué es lo que menos os ha gustado del juego?**

Respuestas como “nada” o “me ha gustado todo”	7 alumnos/as
Respuestas sobre la mala actitud de los compañeros	7 alumnos/as
Sobre la existencia de pocas casillas para jugar	2 alumnos/as
Sobre que las preguntas del juego eran fáciles	3 alumnos/as

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas

En esta pregunta a pesar de estar planteada para obtener respuestas negativas, la mayoría son positivas respecto al juego. destacan las negativas en cuanto a la actitud de sus compañeros.

**Figura 2. ¿Qué te ha parecido trabajar en equipo?**



Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas.

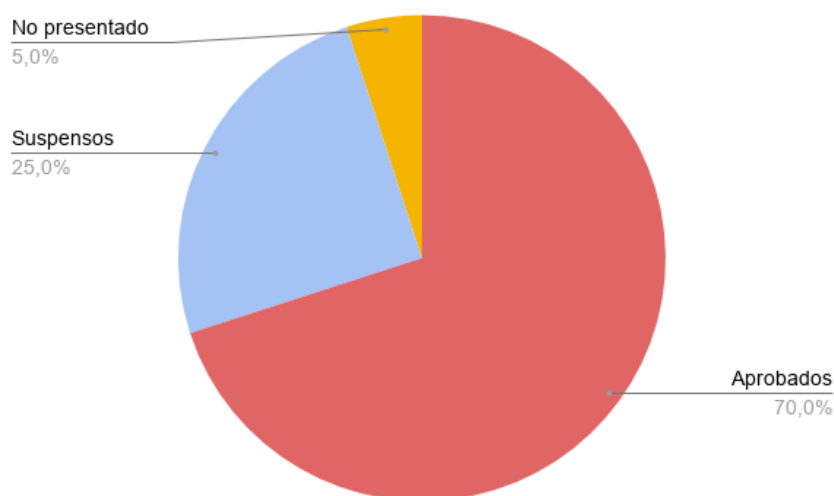
A pesar de que una mayoría dió una contestación positiva, es de destacar esas cinco personas que optaron por las otras respuestas posibles, que concuerda con las observaciones de las preguntas anteriores donde una de las objeciones más repetidas es que los compañeros y compañeras hablaban demasiado y no dejaban avanzar en el juego. Por otra parte, existen resultados evaluables de forma cuantitativa que reflejan las notas del alumnado. La prueba escrita o examen constaba de cinco ejercicios, cuyo contenido preguntado y cuya forma de cuestionar dicho contenido tenía una gran relación con las técnicas de aprendizaje utilizadas en el juego como son: un mapa donde localizar las distintas civilizaciones en función de sus ciudades y los mares relevantes. Mapa muy similar al que aparece en el centro del juego como decoración del tablero con todas las ciudades y mares localizados en él. Otro ejercicio trataba afirmaciones en las cuales el alumnado debía indicar si estas eran verdaderas o falsas, escribiéndolas de forma correcta en el caso de ser falsas; metodología de preguntas empleada en el juego, ya que las respuestas a las tarjetas eran verdaderas o falsas también.

El tercer ejercicio consta de sustantivos que deben ser definidos, es decir, típicos conceptos de los contenidos de la Antigua Grecia, de los cuales muchos de ellos aparecieron durante la realización del juego. Los últimos dos ejercicios son preguntas de desarrollo que también tienen relación con contenido visto en las preguntas del juego, como es el caso de la casilla sobre los sistemas políticos democracia y tiranía, o preguntas sobre el arte griego.

#### *Resultados cuantitativos*

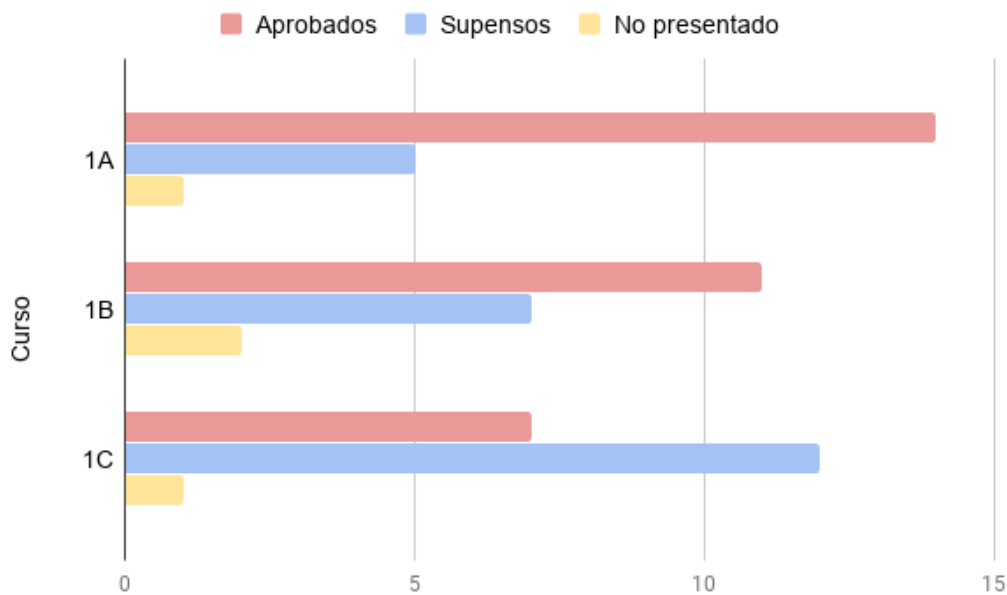
Los resultados cuantitativos evaluables en notas son reflejados con dos gráficos. El primero divide entre aprobados y suspensos en la prueba teórica, y el segundo refleja su comparación del alumnado de esta clase con los datos del resto de clases del curso de primero de ESO del propio centro. El primer parámetro nos hace ver que la plasmación del aprendizaje de forma teórica posterior a la aplicación práctica del juego ha sido positivo, con 14 aprobados frente a los 5 suspensos. Además de un no presentado.

**Figura 3. Representación porcentual de los resultados en la prueba teórica**



Fuente: elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas.

**Figura 4. Comparativa de resultados de 1ºA con los resultados de 1ºB y 1ºC**



Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de respuestas.

Esta variable nos refleja que los resultados son positivos gracias al juego siendo comparado con los otros dos grupos para una misma prueba. pero he de decir que también influye el hecho de que era un alumnado muy responsable, y con mayores calificaciones también en otras asignaturas.

### **Importancia de la evaluación**

En referencia a la hipótesis planteada, la resolución o consideración final debe basarse en la relevancia de la evaluación para ambas variables tratadas durante el estudio: la motivación y la obtención de conocimientos teóricos. En el ámbito educativo, la evaluación es un aspecto destacable e indispensable en el proceso de enseñanza. Por un lado, tendríamos una evaluación teórica que se aplica a través de pruebas escritas, u orales, pero siempre con un formato o pautas examinadoras, con la que se pueda imponer una calificación. Por otro lado, encontramos la evaluación que, al contrario de ser teórica o numérica, se basa en la observación del alumnado.

La cuestión a tratar en el marco socioeducativo en el que se encuentra la enseñanza, y a partir de los resultados obtenidos en la propuesta de gamificación es si realmente es necesaria la evaluación para alcanzar un aprendizaje o ¿Se pueden enseñar conocimientos sin evaluar? Las pedagogías tradicionales que cada vez se hallan más obsoletas frente a las metodologías innovadoras se plantean dicha cuestión. Sin embargo, todavía resiste en la esfera de la educación la concepción de concebir a la enseñanza de la mano de la evaluación, incluso en la utilización de técnicas como el aprendizaje basado en juegos, se impone la necesidad de dar una puntuación o de categorizar en función del conocimiento adquirido.

Pedagogías como el constructivismo descartan de alguna forma la necesidad de la evaluación. La importancia de evaluar se sustituye por el aprendizaje propio, la diversión

y la libertad de adquirir conocimientos, en cuanto al nivel y al ritmo de ello. Basan la importancia en el logro de educar en competencias habilidades que desarrollen a los alumnos como personas con valores y pensamientos críticos que les sirva a la hora de enfrentarse al mundo real.

La propuesta didáctica realizada en este estudio no contemplaba el uso de la evaluación cuantitativa, pero sí una evaluación cualitativa y de observación, la cual era necesaria para obtener unos resultados de cara al estudio, pero no como planteamiento original para estimar unas calificaciones. Aun así, lo cierto es que se realizó una prueba teórica en la sesión posterior a causa de pautas impuestas por el centro; lo cual es un indicador de esta concepción que continúa arraigada sobre la obligación de evaluar y disponer de calificaciones para ser plasmadas frente a los factores o agentes que influyen en la educación nombrados durante el estudio, como son, por ejemplo, las familias y la propia institución.

El objetivo más allá de obtener tanteos de la indagación era fomentar un aprendizaje diferente al que el alumnado estaba acostumbrado creando unos materiales didácticos propios adaptado a las características del alumnado y del centro con el que excitar, y alimentar la motivación por aprender Historia. Impulsar el aprendizaje de las Ciencias sociales desde una enseñanza precisa, con el fin de promover una mejor relación entre el alumnado y el profesorado

## **CONCLUSIONES**

El estudio o análisis se ha centrado en una formulación de aplicación de aprendizaje basado en juegos en un centro de secundaria con una contextualización y características concretas, cuyas variables reflejan la hipótesis diferencial y causal, en cuanto a que se propone para realizar comparaciones y proponer relaciones de causa y efecto respectivamente. Es decir, la propuesta didáctica gamificada planteada para el alumnado del primer curso A del IES L'Allusser de Muchamiel (Alicante) pretende comparar cómo esta metodología afecta a la involucración y motivación del alumnado con los datos cualitativos anteriores, así como el logro del aprendizaje con los datos cuantitativos.

En vista de dichos resultados, se puede afirmar que las dinámicas de gamificación han ayudado al avance del grupo. Más allá de las calificaciones, la respuesta del alumnado ante esta herramienta ha sido muy buena, en cuanto a esa implicación y estímulo. Sí es cierto que la base de la que se partía en este grupo ya era favorable respecto al resto de grupos, al menos así se reflejaban en los datos del primer trimestre. Por tanto, la gamificación es una herramienta que bien utilizada puede ayudar a los docentes a captar el interés por la asignatura a través de dinámicas que conocen y que entienden como son los juegos. Con esto no se quiere decir que este recurso sea el único, ni mucho menos, pero el profesorado no se puede quedar anclados en metodologías tradicionales, sino incorporar innovación. Por tanto, según las respuestas al cuestionario de análisis cualitativo, el uso de otras metodologías como los roles dentro de la dinámica del juego han obtenido resultados muy positivos, siendo uno de los puntos de mayor agrado; mientras que el aprendizaje cooperativo en cuanto a la organización de agrupaciones resulta algo menos positiva, siendo esta una futura mejora.

Con este tipo de actividades el alumnado tiene un protagonismo mucho mayor, pues la gamificación es una manera de realizar pedagogía activa, lo que supone por otro lado,

que el docente debe realizar una gran cantidad de trabajo previo. Sin embargo, es necesario remarcar que esta metodología de innovación necesita de una base teórica previa para que los resultados obtenidos con su aplicación tengan una fundamentación verídica. Es decir, que la aplicación del juego requiere una continuidad de actividades previas y no su realización de una forma espontánea sin nexo alguno entre ellas.

Además, desde la experiencia en la investigación desarrollada, el *feedback* positivo y previo con el alumnado es menester para que la actividad se lleve a cabo desde una autoestima alta tanto del docente como de los alumnos y alumnas. Es por ello, que al igual que otras metodologías, la gamificación cuenta con discordancias entre las opiniones de autores, especialmente sobre los datos cuantitativos, es decir, si realmente el alumnado adquiere o no un aprendizaje de contenidos, o si sólo sirve para la motivación y la atención del aula. (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018).

Desde un punto de vista práctico, hubiera sido muy interesante trabajar con dos grupos del mismo curso aplicando el mismo aprendizaje basado en juegos para poder realizar comparaciones con criterios reales. De esta forma, los resultados se habrían evaluado de manera más amplia y compleja, con el fin de ver una mayor repercusión de dichas actividades. De ahí deben partir las futuras líneas de investigación, la aplicación comparativa de la unión de otras teorías y prácticas pedagógicas a la gamificación, con una dimensión mayor a la realizada en este caso, es decir, llevar a cabo proyectos más amplios y ambiciosos, tanto en materiales como en duración en el tiempo. Además, resulta interesante investigar acerca de sí metodologías como la gamificación se encuentran de alguna forma infantilizadas y únicamente sirven para los primeros ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria, o son igualmente eficaces en los niveles superiores, incluso en cursos de bachillerato.

Las nuevas concepciones nos hacen reflexionar sobre el tipo de docente que queremos ser unos y otro. Decía Joan Pagès (2004), figura de referencia en el campo de la didáctica de las Ciencias sociales, y en concreto de la didáctica de la Historia, que hay tres tipos de profesorado de Historia: quienes consideran la Historia como el simple conocimiento del pasado, los que tratan las causas y consecuencias de los hechos históricos pero descuidando los objetivos de esa enseñanza; y los que relacionan el pasado con el presente, es decir, los que estudian procesos históricos pasados haciendo referencia a cómo influyen en nuestras vidas actuales. Y es que, como seres humanos, estamos en contacto con los contenidos históricos en nuestra vida cotidiana, pero no siempre somos consciente de ello.

De esta reflexión parte el objetivo principal pretendido con la actividad, remarcar los papeles de la sociedad griega, especialmente, el de la mujer. Tomar en consideración la evolución de los derechos y libertades de las mujeres durante un largo de proceso de prohibiciones y sumisiones relegada respecto al hombre. Comparando estas situaciones con la actual, y es que si tenemos en cuenta que la lucha continua más de 2000 años después es porque todavía no existe la igualdad. La historia tiene esa función principal entre otras, mostrar la evolución de la sociedad para conseguir avanzar. Por tanto, en la gamificación como forma de aprendizaje, un elemento importante a tener en cuenta es que este enfoque de enseñanza ha de contener la narración de una historia como base, así lo explica García en su vídeo (2017).

## BIBLIOGRAFÍA

DÍAZ-AGUADO, M. J. *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide, 2006.

CABRERA, L.; HERNÁNDEZ, F. J.; VILLAR, A. y FRUTOS, L. Determinantes de la orientación educativa-profesional en escolares de enseñanza obligatoria y condicionantes socioeconómicos del entorno. Un estudio por Comunidades Autónomas y Unidades Territoriales del Estado español. Comunicación presentada en la *I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación. La Educación en la Europa del Sur*. Lisboa, 9-11 de julio de 2015.

CONTRERAS ESPINOSA, R. S. Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. E: Contreras Espinosa, R. S. y Eguía J. L. Experiencias de gamificación en las aulas, p. 11-18, 2017. *Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en: <<https://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2018/188188/ebook15.pdf>>.

DUBET, F. Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 2010, vol. 2, nº 47, p. 15-25.

ESTEVE, J. M. *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2003.

FERNÁNDEZ, A. Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 2006, vol. 24, p. 35-56.

GARCÍA, O. Gamificació política. Òscar Garcia. LAB Metadecidim, 2017. Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=6nyGCbxD848>>.

GLADWELL, M. *La clave del éxito*. Barcelona: Taurus, 2007.

KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Gamebased Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012

ORTIZ-COLÓN, A. M, JORDÁN, J. y AGREDAL, M. Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado en cuestión. *Educ. Pesqui.*, 2018, vol. 44, nº 23, p.6-12.

PAGÈS, J. Enseñar Historia. La formación didáctica de los futuros profesores. En: Gómez Hernández, J. A. y Nicolás Marín (Eds.). *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, 2004, p. 155-178. Disponible en: <<https://es.slideshare.net/annyhen/pages-ensear-a-ensear-historia>>.

SAN ROMÁN, S.; VECINA, C.; VENEGAS, M.; USATEGUI, E. y DEL VALLE, A. I. Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2015, vol. 23, nº 128, p. 3-8. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>>.

© Copyright Andrea Roldán Reche y Revista *GeoGraphos*, 2021. Este artículo se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.



**GIECRYAL**  
GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE  
ESTUDIOS CRÍTICOS Y DE AMÉRICA LATINA