UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

TESIS

Propuesta de estrategias didácticas gamificadas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje del cuarto grado de educación secundaria en la IE Perú Birf - Ferreñafe año 2024

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.

Investigador (es):

- Bach. Cedron Pacheco, Grecia Alexandra.
- Bach. Chavarry Sanchez, Dora Del Pilar.

Asesor (a): Dr. Sc. Carlos Ulices Vásquez Crisanto

Lambayeque – Perú

2026

Propuesta de estrategias didácticas gamificadas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje del cuarto grado de educación secundaria en la IE Perú Birf - Ferreñafe año 2024

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.



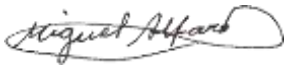
Bach. Cedron Pacheco, Grecia Alexandra

Investigadora



Bach. Chavarry Sanchez, Dora Del Pilar

Investigadora



Dr. Alfaro Barrantes, Miguel

Presidente



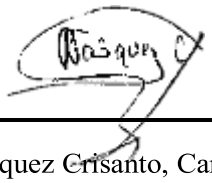
Mg. Moreno Chumacero, Mario Asunción

Secretario



Dr. Castillo Seminario, Lucinda Esperanza

Vocal



Dr. Vásquez Crisanto, Carlos Ulises

Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 486-2026

Siendo las 17:00 horas, del día **viernes 12 de junio 2026** se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: https://meet.google.com/ued-aqdr-dpg por mandato de la **Resolución Nº 1918-2026-D-FACHSE** de fecha **9 de junio de 2026** que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución Nº 0875-2025-D-FACHSE** de fecha **3 de marzo de 2025**; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: **Dr. Miguel Alfaro Barrantes**
Secretario(a)	: **Lic. Mario Asunción Moreno Chumacero**
Vocal	: **Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario**
Asesor(a) Metodológico	: **Dr. VÁSQUEZ CRISANTO, CARLOS ULICES**
Asesor(a) Científico	:

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN FACHSE - U.N.P.R.G. DIRECCIÓN LAMBAYEQUE

Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): **PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS GAMIFICADAS PARA MEJORAR EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA IE PERÚ BIRF - FERREÑAFE AÑO 2024** Presentada por **CHAVARRY SANCHEZ, DORA DEL PILAR y CEDRON PACHECO, GRECIA ALEXANDRA** para obtener el Título profesional de **Licenciado(a) en Educación, especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía.**

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de** 18 **en la escala vigesimal, que equivale a la mención de** MUY BUENO. Siendo las 18:12 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dr. Miguel Alfaro Barrantes	Lic. Mario Asunción Moreno Chumacero	Dra. Lucinda Esperanza Castillo Seminario
PRESIDENTE(A)	SECRETARIO(A)	VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Carlos Ulises Vásquez Crisanto usuario revisor de Tesis [X]

Trabajo de Suficiencia Profesional [ ] y/o Trabajo Académico [ ]

Titulado: Propuesta de estrategias didácticas gamificadas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje del cuarto grado de educación secundaria en la IE Perú Birf - Ferreñafe año 2024.

Cuyo autor (es) son: Cedron Pacheco Grecia Alexandra; con DNI N° 76456263 y Chavarry Sanchez Dora Del Pilar; con DNI N° 75880700; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 11%, verificables en el Resumen del Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos,

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque; 13 de mayo del 2026

Carlos Ulises Vásquez Crisanto
16698092
Asesor

Defina la modalidad con (X)

Adjunta:
Resumen de Reporte automatizado desimilitudes
Recibo digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Propuesta de estrategias didácticas gamificadas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje del cuarto grado de educación secundaria en la IE Perú Birf - Ferreñafe año 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

11%	10%	6%	5%
ÍNDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
2	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.uti.edu.ec Fuente de Internet	1%
4	repositorio.upse.edu.ec Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	Julio César Roa Rocha. "Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos", Revista Científica de FAREM-Estelí, 2021	<1%

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

	Publicación	
8	repositorio.unan.edu.ni Fuente de Internet	<1 %
9	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
10	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
11	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %
13	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to Universidad San Marcos Trabajo del estudiante	<1 %
15	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
16	dspace.ups.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.monterrico.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	files01.core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

19	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %
20	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	redicces.org.sv Fuente de Internet	<1 %
22	archive.org Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
24	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
25	www.uv.mx Fuente de Internet	<1 %
26	Submitted to UNILIBRE Trabajo del estudiante	<1 %
27	baixardoc.com Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
30	Submitted to Universidad Internacional Isabel I de Castilla	<1 %

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

	Trabajo del estudiante	
31	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
32	repositorio.unamba.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
33	Sambonino, Ana Maria Chicaiza. "Implementacion de la Plataforma Logos Como Apoyo en la Asignatura de formacion Cristalina en Quinto de basica de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga", Instituto Politecnico de Leiria (Portugal), 2022 Publicación	<1 %
34	dspace.unach.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
35	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	<1 %
36	Submitted to Universidad Politécnica del Perú Trabajo del estudiante	<1 %
37	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
38	Submitted to Mountain Lakes High School Trabajo del estudiante	<1 %
39	Torres Beltrán, José Aldemar. "Estrategias didácticas innovadoras para fomentar la comprensión lectora en un entorno	<1 %

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

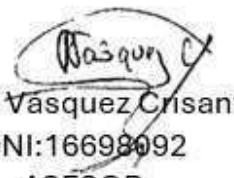
	multigrado.", Universidad de La Sabana (Colombia) Publicación	
40	Submitted to Universidad Abierta para Adultos Trabajo del estudiante	<1 %
41	apirepositorio.unu.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
42	biblioteca.usac.edu.gt Fuente de Internet	<1 %
43	repositorio.puce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
44	repositorio.unemi.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
45	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
46	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
47	revistasimbiosis.org Fuente de Internet	<1 %
48	Submitted to Universidad Europea de Madrid Trabajo del estudiante	<1 %
49	jazmin-diego.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

50	repositorio.utn.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
51	Peralta Oviedo, Richard. "Competencia digital y aprendizaje autónomo en el CEBA José Carlos Mariátegui, Huayopata, Cusco 2023.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
52	Submitted to Universidad Catolica De Cuenca Trabajo del estudiante	<1 %
53	Vilca Vilca, Lenin Elvis. "El pensamiento crítico y su relación con los logros alcanzados en la competencia construye interpretaciones históricas del área de ciencias sociales", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru) Publicación	<1 %
54	dspace.ube.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
55	espacio.digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
56	repositorio.lamolina.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
57	repositorio.uisrael.edu.ec Fuente de Internet	<1 %

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

58	repository.unab.edu.co Fuente de Internet	<1 %
59	revistas.umariana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
60	www.reincisol.com Fuente de Internet	<1 %
61	www.repositorio.unasam.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
62	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
63	Gordillo Garzón, Dorys Amanda | Rubiano Garzón, Deisy Milena | Torres Fernández, Magda Liliana. "Estrategias constructivistas para el desarrollo del pensamiento en el estudiante de preescolar y básica secundaria de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar.", Universidad de La Sabana (Colombia) Publicación	<1 %
64	Huamani Benites, Raul. "El pensamiento crítico como estrategia de enseñanza en los logros de aprendizaje del área de ciencias sociales de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria JEC Qotaqwasi de Layo 2024", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru), 2025	<1 %



Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

	Publicación	
65	centrodeconocimiento.ccb.org.co Fuente de Internet	<1 %
66	congresos.isfodosu.edu.do Fuente de Internet	<1 %
67	repositorio.upec.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
68	repositorio.utc.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
69	(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Publicación	<1 %
70	Morán Zabaleta, María Angélica | Soto Toncel, Nadia Ibeth | Plata Acuña, Erika Esther | Ortega Guerra, Lina María. "Prácticas docentes para desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de básica primaria en zona rural del departamento de la Guajira.", Universidad de La Sabana (Colombia) Publicación	<1 %
71	repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
72	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

Recibo digital TURNITIN

turnitin

Recibo digital

Este recibo confirma quesu trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Chavarry Sanchez, Dora Del Pilar. Cedron Pacheco, Grecia Alex...
Título del ejercicio:	Revisión de informes
Título de la entrega:	Propuesta de estrategias didácticas gamificadas para mejorar ...
Nombre del archivo:	INFORME_FINAL_-_CEDR_N_Y_CHAVARRY_2.docx
Tamaño del archivo:	5.27M
Total páginas:	130
Total de palabras:	31,714
Total de caracteres:	184,933
Fecha de entrega:	11-may-2026 01:20p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2958588321



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Carlos Vásquez Crisanto
DNI:16698092
ASESOR

DEDICATORIA

Agradecida infinitamente con mis padres que nunca dejaron de creer en mí.

A mi mejor amiga, Dora, que siempre me tuvo paciencia y aprendí mucho

Y a Dios por brindarme salud y ánimos para seguir adelante este arduo proyecto.

Con amor,

Grecia Cedron

A Dios, fuente de toda sabiduría y fortaleza.

A mis padres, por su amor incondicional, sacrificio y constante inspiración.

A mi querido tío Eduardo, cuya memoria y enseñanzas siguen siendo una fuente de fortaleza y motivación, aún en su ausencia.

Y a mi mejor amiga Grecia por su apoyo y amistad sincera.

Con amor,

Dora Chavarry

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro más profundo y sincero agradecimiento a nuestro asesor de tesis, docente y gran amigo, el Dr. Carlos Ulises Vásquez Crisanto, al cual le tenemos gran admiración, quien, con paciencia y sabiduría, nos guió a lo largo de este camino.

De igual manera a los docentes de la UNPRG que nos formaron con gran amor a su profesión y que hoy son nuestro modelo a seguir.

A la I.E Perú Birf – Ferreñafe por abrirnos sus puertas y que nos permitió llevar a cabo nuestra investigación.

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Nosotras, Grecia Alexandra Cedron Pacheco y Dora Del Pilar Chavarry Sanchez investigadoras principales del trabajo de investigación "Propuesta de estrategias didácticas gamificadas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje del cuarto año grado de educación secundaria en la IE "Perú Birf"- Ferreñafe año 2024." declaramos bajo juramento que este trabajo no ha sido plagiado, ni contiene datos falsos. En caso se demostrará lo contrario, asumo responsablemente la anulación de este informe y por ende el proceso administrativo a que hubiera lugar. Que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como consecuencia de este informe.

Lambayeque, mayo 2026.



Bach. Cedron Pacheco Grecia Alexandra

Investigadora



Bach. Chavarry Sanchez Dora Del Pilar

Investigadora

INDICE

DEDICATORIA 15
AGRADECIMIENTO 16
RESUMEN 21
ASTRACT 22
INTRODUCCIÓN 23
CAPITULO I 25
DISEÑO TEORICO 25
1. Diseño teórico 26
1.1. Antecedentes 26
1.1.1. Antecedentes nacionales 26
1.1.2. Antecedentes internacionales 28
1.2. Bases teóricas 32
1.2.1. Propuesta de estrategias didácticas gamificadas 32
1.2.1.1. Fundamentos pedagógicos 33
1.2.1.1.1. Teoría del constructivismo 33
1.2.1.1.2. Teoría de los procesos conscientes 37
a. Recursos didácticos 41
b. Metodología 43
1.2.1.2. Fundamentos psicológicos 47
1.2.1.2.1. Aprendizaje significativo. 47
1.2.1.3 Fundamentos didácticos 51
1.2.1.3.1. Aprendizaje cooperativo 51
1.2.1.3.2. Gamificación educativa 55
1.2.1.3.3 Aprendizaje Personalizado 59
1.3. Bases conceptuales 63
1.3.1. Propuesta Didáctica 63
1.3.2. Proceso enseñanza aprendizaje 63
CAPITULO II 66
DISEÑOMETODOLÓGICO 66
2. Diseño metodológico 67
2.1. Tipo de investigación 67
2.2. Diseño de investigación 67

2.3. Población y muestra 68
2.3.1. Población 68
2.3.2. Muestra 68
2.4. Técnica 68
2.4.1. Observación etnográfica 68
2.5. Instrumento 68
2.5.1. Guía de observación 68
CAPÍTULO III 69
RESULTADOS 69
3.1. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones del PEA(Docentes) 70
3.1.1. Dimensión: Establece los objetivos claros de la sesión de clases 70
3.1.2. Dimensión: Comunica de manera clara y precisa el aprendizaje esperado 72
3.1.3. Dimensión: Plantea el objetivo en base a las habilidades a desarrollar 75
3.1.4. Dimensión: Asegura el cumplimiento de los objetivos en el contenido desarrollado 76
3.1.5. Dimensión: Selecciona con criterio los métodos de acuerdo a las características del estudiante 77
3.1.6. Dimensión: Selecciona métodos pertinentes de acuerdo al objetivo establecido 79
3.1.7. Dimensión: Utiliza métodos adecuados para comprender los contenidos 80
3.1.8. Dimensión: Utiliza métodos que fomentan la participación activa 82
3.1.9. Dimensión: Utiliza métodos que promueven el trabajo en equipo 83
3.1.10. Dimensión: Evalúa de manera congruente en base a los objetivos establecidos 86
3.2. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones del PEA(Alumnos) 87
3.2.1. Dimensión: Comprende los objetivos de manera clara 87
3.2.2. Entiende de manera clara y precisa el aprendizaje esperado 88
3.2.3. Pone en práctica las habilidades adquiridas para alcanzar el objetivo planteado 89
3.2.4. Cumple los objetivos a través del contenido 90
3.2.5. Utiliza efectivamente los métodos escogidos por el docente 91
3.2.6. Dimensión: Logra el objetivo a través del método planteado 91
3.2.7. Dimensión: Comprende contenidos con el método elegido por el profesor 94
3.2.8. Dimensión: Participa de forma activa con los métodos empleados en la sesión de clase 97
3.2.9. Dimensión: Trabaja efectivamente en equipo con los métodos utilizados en clase 99
3.2.10. Dimensión: Muestra progreso al ser evaluado en base a los objetivos 100
CAPITULO IV 103
DISCUSIÒN DE RESULTADOS 103
4. Discusión de resultados 104

4.1. Discusión en función del objetivo general 104
4.2. Discusión del primer objetivo específico: Caracterizar el PEA 105
4.2.1. En relación con los docentes 105
4.2.2. En relación con los estudiantes 106
4.2.3. En relación con la evaluación 106
4.3. Discusión en relación con la propuesta gamificada 107
CAPITULO V 108
PROPUESTA DE INTERVENCION 108
5. Propuesta de intervención 109
5.1. Título de la Propuesta Didáctica: 109
5.2. Objetivos 109
5.2.1. Objetivo general 109
5.2.2. Objetivos específicos 109
5.3. Beneficiarios 109
5.4. Descripción de la propuesta 109
5.5. Fundamentación teórica 110
5.6. Estrategias didácticas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje 113
CONCLUSIONES 120
RECOMENDACIONES 121
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS 122
ANEXOS 129
Anexo 1: Instrumento 129
Anexo 2: Evidencia fotográfica 131
Anexo 3: Ficha de trabajo 133
Anexo 04: Ficha de trabajo 134
Anexo 05: Instrucciones 135
Anexo 06: Matriz de búsqueda de fuentes históricas 136
Anexo 07: Ficha de trabajo 137
Anexo 08: Ficha de trabajo 138
Anexo 09: Ficha de trabajo 139
Anexo 10: Matriz para describir causas y consecuencias 140

RESUMEN

En la presente investigación el **problema** a tratar es: ¿El diseño de una propuesta de estrategias didácticas gamificadas puede contribuir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del cuarto año de educación secundaria de la I.E "Perú Birf" – Ferreñafe año 2024? El **objetivo** principal del estudio consistió en diseñar una propuesta de estrategias didácticas gamificadas para contribuir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. El **tipo y diseño** aplicado es Descriptiva- Propositiva, se trabajó con una **muestra** de 28 alumnos y 2 docentes, se empleó la **técnica** de la observación etnográfica, cuyo **instrumento** la guía de observación, dicho instrumento permitió identificar las características del proceso enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los **resultados** el PEA en los docentes y en los alumnos es deficiente. Se **concluyó** que la propuesta puede contribuir a mejorar significativamente el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú Birf.

Palabras claves: Estrategias didácticas, proceso enseñanza aprendizaje, gamificación educativa.

ASTRACT

In this research, the problem addressed is: Can the design of a proposal for gamified teaching strategies contribute to improving the teaching and learning process in social sciences in the fourth year of secondary education at the I.E. "Perú Birf" - Ferreñafe, 2024? The main objective of the study was to design a proposal for gamified teaching strategies to contribute to improving the teaching and learning process in social sciences. The type and design applied was Descriptive-Propositive. The sample consisted of 28 students and 2 teachers. The technique of ethnographic observation was used, with the observation guide as an instrument. This instrument allowed for the identification of the characteristics of the teaching-learning process.

Regarding the results, the PEA for teachers and students is deficient. It is concluded that the proposal can contribute to significantly improving the teaching-learning process in social sciences for fourth-year secondary school students at I.E. Perú Birf.

Keywords: Teaching strategies, teaching-learning process, educational gamification.

INTRODUCCIÓN

El proceso enseñanza aprendizaje se define como la interacción del docente y estudiante, se lleva a cabo de forma sistemática en un marco institucional, esto representa un aspecto fundamental en la educación porque el profesor genera estrategias pedagógicas ocasionando el aprendizaje, se ejecuta cuando el docente tiene un objetivo, este aplicará diversas técnicas, habilidades y métodos para lograr aprendizajes de los alumnos y se concretará cuando el estudiante aprenda a aprender a través de la didáctica.

En el caso del PEA en Ciencias Sociales este proceso adquiere una relevancia especial pues la enseñanza que debe dar el docente debe tener un enfoque en un desarrollo de habilidades analíticas, críticas y reflexivas, buscando que el alumno desarrolle una comprensión más profunda.

Nuestro estudio gira en torno al proceso enseñanza aprendizaje en ciencias sociales como una de las variables de investigación. Esto resalta la importancia de comprender cómo se lleva a cabo el PEA en Ciencias Sociales en las escuelas, tanto a nivel nacional como internacional. Es fundamental explorar esta problemática en diferentes contextos para identificar similitudes y diferencias que nos ayuden a comprender mejor nuestro entorno educativo local.

A lo largo de los últimos años el PEA ha experimentado cambios que lo ha llevado a una crisis, como el deficiente su desempeño, la escasez de recursos didácticos y materiales educativos, así como la poca formación por parte del docente dentro de este proceso que implica la educación. Todas estas complicaciones que asumen diversos países impiden la mejora de una eficaz relación entre el alumno-docente.

En el contexto nacional el proceso enseñanza aprendizaje ha enfrentado diversos desafíos, en el sector educativo por la ausencia de recursos didácticos y los docentes se esfuerzan por responder a estos problemas encontrados, incorporando otros diferentes recursos de aprendizaje. Así también, existen desafíos en el uso de los medios tecnológicos donde los profesores requieren capacitación para un mejor método de enseñanza y de esa forma puedan crear estrategias educativas que ayuden a sus alumnos en la hora de clase. Todos estos problemas presentados a lo largo han sido obstáculos que dificultan el buen progreso del PEA. Esto ha dejado que se desarrolle un nuevo PEA (MINEDU, 2021).

Ante esta realidad problemática nos lleva a la siguiente interrogante: ¿El diseño de una propuesta de estrategias didácticas gamificadas puede contribuir en la mejora del PEA en ciencias sociales del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú Birf - Ferreñafe año 2024? Siendo el objetivo de la investigación fue Diseñar una propuesta de estrategias didácticas gamificadas para contribuir en la mejora del PEA en ciencias sociales del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú Birf del distrito de Ferreñafe año 2024. Y tuvo como objetivos específicos: Caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales en los estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú Birf del distrito de Ferreñafe año 2024, Desarrollar los fundamentos teórico - metodológicos de la propuesta de estrategias didácticas gamificadas, Elaborar estrategias didácticas gamificadas basada en la teoría del constructivismo, teoría de los procesos conscientes, recursos didácticos, metodología, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, gamificación educativa y aprendizaje personalizado.

Se busca que el proceso enseñanza – aprendizaje en el curso Ciencias Sociales aplicado en las escuelas sea más innovador, dinámico y flexible, desarrollando un ambiente participativo entre los educandos y que se trabaje de manera conjunta en el salón. Es por ello hemos creado estrategias innovadoras para la aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Sociales en las aulas y así brindar una mejor calidad de educación para los estudiantes, que vaya más allá de la memorización de conceptos o fechas, busca hacer hincapié en el pensamiento crítico del alumno y la comprensión de la sociedad.

Nuestro presente trabajo de tesis se ha dividido en cinco capítulos. El primer capítulo, diseño teórico: antecedentes, bases teóricas y bases conceptuales. El segundo capítulo, diseño metodológico: contrastación de hipótesis, la población y muestra, técnica e instrumentos. El tercer capítulo, resultados de nuestra investigación. El cuarto capítulo, discusión de resultados y el quinto capítulo nuestra propuesta que pretende resolver el problema. Finalmente, las conclusiones, referencias y anexos del proyecto de investigación.

Las autoras.

CAPITULO I

DISEÑO TEORICO

1. Diseño teórico

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes nacionales

A nivel nacional (Sanchez, 2023), realizó una investigación, donde el **objetivo** es determinar la relación de las estrategias didácticas y el aprendizaje de Historia en los estudiantes de séptimo en una escuela de Guayaquil, teniendo como **problema** ¿Cuál es la relación entre las estrategias didácticas y el aprendizaje de Historia en estudiantes de séptimo en una escuela de Guayaquil?, que tiene como **hipótesis** el uso de estrategias didácticas se relacionan con el aprendizaje de Historia en los estudiantes de séptimo en una escuela de Guayaquil. Ante ello, el **instrumento** que se aplicó fue la encuesta, que permitió recolectar información y se llegó a la **conclusión** que el uso de estrategias didácticas se relaciona de manera positiva con el aprendizaje de Historia en los estudiantes de séptimo en una escuela de Guayaquil.

A nivel nacional Iquise & Rivera (2020), realizó una investigación, donde el **objetivo** es analizar la importancia de la gamificación como estrategia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo como **problema** ¿Cuál es la importancia de gamificación en los métodos de enseñanza y aprendizaje? Ante ello, el **instrumento** que se utilizó fue ficha de análisis.Finalmente se llegó a la **conclusión**; que la gamificación es importante y beneficioso en lo que se refiere en la enseñanza, sin embargo, los docentes no utilizan constantemente esta herramienta por falta de capacitaciones e implementaciones en los centros educativos y que en las pocas sesiones que utilizan gamificación despierta el interés y motivación en aprender por parte de los estudiantes.

A nivel nacional De La Torre & Val Del Carpio (2020) realizó una investigación, donde el **objetivo** es comprobar que una herramienta didáctica gamificada mejora el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de historia del cuarto de secundaria en un colegio limeño ,teniendo como **problema** ¿Qué solución contribuirá a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de historia del cuarto de secundaria en un colegio limeño?. Con lo anterior, se planteó la **hipótesis** que el uso de una herramienta didáctica gamificada mejorará el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de historia del cuarto de secundaria en un colegio limeño. Ante ello, el **instrumento** que se aplicó fue la encuesta y la observación; así también se llegó a la **conclusión**; que la historia se aprende mejor cuando los alumnos son

activos, creativos, participativos y los docentes se permiten formar ciudadanos que piensen por sí mismos.

A nivel nacional Valverde (2024) realizó una investigación, donde el **objetivo** es determinar la eficacia de la gamificación para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en las estudiantes de la institución educativa La Sagrada Familia de Tarma, teniendo como **problema** ¿Cuál es la eficacia de la gamificación para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en las estudiantes de la institución educativa La Sagrada Familia de Tarma?. Con respecto a lo anterior se planteó la **hipótesis** que la gamificación es eficaz en el desarrollo de la competencia construyendo interpretaciones históricas en los estudiantes de la institución educativa La Sagrada Familia de Tarma. Ante ello, el **instrumento** que realizó el tesista fue la lista de cotejo que mediante la observación se llegó a la **conclusión**; que la gamificación es eficaz en el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en las estudiantes de la Institución Educativa Particular La Sagrada Familia lo que significa que las estudiantes lograron comprender y obtener un aprendizaje significativo

A nivel nacional Huaylla (2024), realizó una investigación, donde el **objetivo** es determinar los efectos de la aplicación de la estrategia gamificación en el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes del tercer grado de Ciencias Sociales de la IES María Auxiliadora de Puno, teniendo como **problema** ¿Cuáles son los efectos de la aplicación de la estrategia gamificación en el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes del tercer grado de Ciencias Sociales de la IES María Auxiliadora de Puno? Con respecto a lo anterior se planteó la **hipótesis** que la aplicación de la estrategia gamificación tiene efectos positivos en el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes del tercer grado de Ciencias Sociales de la IES María Auxiliadora de Puno. Ante ello, el **instrumento** que se realizó fue prueba escrita y la escala de estimación para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y finalmente se llegó a la **conclusión**; que con la presente investigación se demuestra la efectividad de la estrategia gamificación en el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis de los estudiantes.

A nivel nacional Trillo (2022) realizó una investigación, donde el **objetivo** es determinar la relación entre gamificación y aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria de una institución privada en Jicamarca, San Antonio 2021" ,teniendo como **problema** ¿Qué relación existe entre la gamificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria en una institución privada en Jicamarca, San Antonio 2021? Ante ello, la técnica utilizada fue la encuesta, con un **instrumento** de cuestionario y finalmente se llegó a la **conclusión**; que se comprueba la existencia de una relación significativa entre la gamificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria de una institución privada en Jicamarca, San Antonio 2021.

1.1.2. Antecedentes internacionales

A nivel internacional Sichique (2018) a cabo un estudio que tuvo como **objetivo** plantear enfoques metodológicos que promuevan la adquisición de conocimientos esenciales en Estudios Sociales para los alumnos de quinto grado de la Educación General Básica (EGB) en la Unidad Educativa San Joaquín. El autor detectó que la **problemática** se centra en el rendimiento académico deficiente de los alumnos, evidenciado en los bajos promedios. Esto se atribuye al uso de técnicas y enfoques convencionales que promueven el aprendizaje por repetición y no un aprendizaje sustantivo. En respuesta a esta situación, se presentó la **hipótesis** de que la propuesta ofrecerá a la Unidad Educativa San Joaquín planes pedagógicos sustanciales del aprendizaje y enseñanza. Durante el proceso de esta investigación, se recurrió a la **metodología** de enfoques cuantitativos y cualitativos. Así mismo, se emplearon **instrumentos** como observaciones y encuestas dirigidos a 30 estudiantes y 52 docentes. Finalmente, se llegó a la **conclusión** de que los 30 estudiantes enfrentan desafíos en la adquisición de habilidades con los criterios establecidos en el área. Por último, los educandos expresaron la necesidad de que sus docentes modifiquen sus enfoques y métodos educativos.

A nivel internacional Lainez (2021), realizó una investigación, cuyo **objetivo** es comprender las estrategias didácticas para un sólido mejoramiento del PEA en la asignatura de ciencias sociales, del cuarto grado del colegio de educación básica “Eloy Alfaro” N°16, del período lectivo 2021 – 2022 , teniendo como **problema** ¿Cómo ayudan las estrategias didácticas en la consolidación del PEA en el curso de ciencias sociales del cuarto año de secundaria del colegio de Educación Básica “Eloy Alfaro” N°16, del período lectivo 2021 – 2022?. La

metodología planteada que se utilizó fue cuantitativa, utilizando como **instrumento** el cuestionario y la entrevista para la recolección de información. Al final se llegó a la **conclusión**, que, durante el PEA, las estrategias didácticas son fundamentales por lo que permiten a los docentes crear entornos de enseñanza más efectivos, lo que a su vez facilita que los estudiantes adquieran los contenidos de manera más efectiva.

A nivel internacional Carrera (2021), realizó una investigación, cuyo **objetivo** es determinar cómo los recursos tecnológicos afectan en el PEA de los educandos del curso de ciencias sociales del quinto año de secundaria de la Unidad Educativa "La Libertad", año 2021, teniendo como **problema** ¿En qué incide los recursos didácticos tecnológicos en el PEA de los estudiantes de ciencias sociales del quinto año de secundaria de la Unidad Educativa "La Libertad", ¿periodo 2020-2021? Se realizó una **metodología** cualitativa, del mismo modo la información que se recolectó fue mediante el **instrumento** del cuestionario. Se finalizó la investigación con la **conclusión**; es elemental usar los recursos didácticos tecnológicos para fortalecer el PEA, de esa forma se facilitará el entendimiento del contenido de forma más interesante y pertinente para una mejor calidad de educación.

A nivel internacional Pérez (2022), se realizó un estudio cuyo **objetivo** es elaborar una propuesta del uso de estrategias didácticas para el PEA del área de las ciencias sociales para los alumnos del octavo año de EGB. Ha tenido como base la **teoría** constructivista y sus postulados relacionados en tecnologías de la información dentro del ámbito educativo por consiguiente la elaboración del **problema** es el siguiente ¿qué recursos y estrategias didácticas favorecen PEA dentro del curso de Ciencias Sociales? Se dio la utilización del **instrumento** diario de campo. Obteniendo como resultado la **conclusión** de que el añadir las estrategias didácticas con respectivos recursos ayuda en una mejor participación y construcción del aprendizaje, con la propuesta brindada se da prioridad a la interacción entre los estudiantes a lo largo de todo el PEA, lo que posibilita el pleno incremento de sus capacidades y habilidades.

A nivel internacional Paca (2022), realizó una investigación cuyo **objetivo** es examinar la utilización de TIC como recurso estratégico didáctica en el PEA, abordando como como **problemática** la falta de herramientas tecnológicas en la instrucción del curso de Ciencias Sociales, para el aprendizaje de los educandos del tercer año de Educación General Básica (EGB), el cual fue demostrado durante el periodo de prácticas preprofesionales durante el 2018-

2019. Para ello, se utilizó como **instrumento** la recolección de datos como técnica de entrevista. De tal modo, se puede **concluir** que las TIC son valiosas herramientas; no obstante, los profesores continúan empleando los mismos recursos, como vídeos y presentaciones en PowerPoint. Esto indica que aún no se han explorado las múltiples aplicaciones disponibles para beneficiar la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

A nivel internacional Arroyo (2022), realizó una investigación con el **objetivo** de aplicar tácticas educativas en el curso de Ciencias Sociales con la finalidad de mejorar el rendimiento del profesor y contribuir al fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos de Educación General Básica Media en la Unidad Educativa Fiscal "Tirso de Molina", en Ambato. La investigación identificó que la **problemática** radica en el persistente uso de enfoques clásicos por parte de muchos docentes, lo que genera una carencia de métodos de enseñanza efectivos que motiven el aprendizaje de los alumnos. Ante ello, el autor planteó la **hipótesis** de que, al emplear tácticas innovadoras en la educación integral se fomentará el incremento de un pensamiento crítico alineado con las deficiencias actuales y en concordancia con los progresos de la ciencia y tecnología. Con la finalidad de realizar este estudio, se aplicó una **metodología** cualitativa de enfoque aplicado, involucrando la participación de 35 estudiantes y 4 docentes. Para llevar a cabo este proceso, se utilizaron **instrumentos** como encuestas y entrevistas. En **conclusión**, se determinó que la introducción de elementos didácticos en el curso de Estudios Sociales tiene la capacidad de modificar significativamente los procedimientos de enseñanza - aprendizaje.

A nivel internacional Pilaquinga (2023) realizó una investigación, donde el **objetivo** es analizar la influencia de la gamificación para la enseñanza de ciencias sociales ,teniendo como **problema** ¿Cuál es la importancia de la Gamificación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Ecuador? Ante ello, la investigación tiene un enfoque cualitativo y el diseño a proceder es de tipo no experimental por lo que se utilizó un **instrumento** de fichas bibliográficas y hemerográficas. Así también se llegó a la **conclusión**; que la Gamificación puede ser una herramienta útil para promover habilidades como la colaboración.

A nivel internacional Ponce & Villafuerte (2023) donde el **objetivo** es implementar la gamificación como estrategia de motivación y el desarrollo de habilidades en la enseñanza de la asignatura de Estudios Sociales en los estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Oswaldo Guayasamín Calero" ,teniendo como **problema** ¿Cuál es el nivel de aprendizaje que poseen los alumnos de noveno año de educación básica elemental en la asignatura de Estudios Sociales? e **hipótesis** que la implementación de la gamificación como estrategia de motivación, contribuye al aprendizaje en la asignatura de Estudios Sociales en los alumnos de noveno de básica superior de la Unidad Educativa "Oswaldo Guayasamín Calero". Se utilizó el **instrumento** de recolección de datos la encuesta. Así también se llegó a la **conclusión**;el docente debe aplicar cada una de las fases contenida en la estrategia de la gamificación elaborada para mejorar el aprendizaje en la asignatura de Estudios Sociales.

A nivel internacional Yánez (2022), realizó una investigación, donde el **objetivo** es Proponer una estrategia de gamificación para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Estudios Sociales en los estudiantes del décimo Año de la Unidad Educativa Picaihua,teniendo como **problema** ¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en los estudiantes de décimo año de la Unidad Educativa Picaihua? La metodología aplicada tuvo un enfoque mixto secuencial. En la investigación se utilizaron dos **instrumento**s para recopilar información como entrevista y encuesta. Así también se llegó a la **conclusión**;tenemos que el proceso de enseñanza de las ciencias sociales es deficiente. Por cuanto se puede implementar la gamificación en el colegio estudiado. La implementación de estrategias de gamificación es aceptada por los alumnos y la estrategia es validada por especialistas.

A nivel internacional (Aburto Pérez et al., 2020), elaboraron una investigación, donde el **objetivo** analizar las estrategias didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en la asignatura de estudios sociales en el 5to grado B, del centro escolar público Bertha Díaz, distrito VI del municipio de Managua, durante el periodo de septiembre a noviembre del año escolar 2019 , teniendo como **problema** ¿Qué estrategias didácticas utiliza la docente para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en la asignatura de Estudios Sociales en el 5to grado A, del Centro Escolar público Bertha Díaz, distrito VI del municipio de Managua, durante el periodo septiembre a noviembre del año escolar 2019?, así también se

utilizó como **instrumento** la entrevista para la recolección de datos, finalmente se llegó a la **conclusión** que las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por la docente en la asignatura de los estudios sociales, proponiendo el uso de estrategias didácticas motivadoras que conlleven a la innovación y emprendimiento para el desarrollo de contenidos de los Estudios Sociales.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Propuesta de estrategias didácticas gamificadas

Las estrategias didácticas gamificadas son enfoques de enseñanza que incorporan elementos y dinámicas propias de los juegos en el proceso educativo, con el objetivo de motivar y comprometer a los estudiantes en su aprendizaje.

Guzmán et al (como se citó en Garmen et al., 2019) indica que el desarrollo de estrategias didácticas gamificadas abarca tanto la planificación de la estructura del juego como el diseño instruccional, se define un objetivo de aprendizaje y se incorporan dinámicas, mecánicas y elementos del juego, de manera que se crea una experiencia atractiva para el alumno, permitiéndole, a través de su participación, adquirir nuevos conocimientos o reforzar habilidades específicas. El autor destaca que las estrategias didácticas gamificadas combinan el diseño de la estructura del juego con un enfoque pedagógico de tal manera que se establece un objetivo de aprendizaje claro y creando una experiencia atractiva para el estudiante.

Nuestra propuesta de estrategias didácticas gamificadas consiste en la creación de estrategias innovadoras gamificadas para gestionar de forma adecuada y pertinente el proceso enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales, teniendo en cuenta las teorías que le respaldan tales como son la teoría constructivista, teoría de los procesos conscientes, recursos didácticos, metodología, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje personalizado y en la teoría de la gamificación que ayuda a fomentar un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos.

Por consiguiente, es crucial que las herramientas y métodos utilizados estén alineados con los objetivos de las actividades empleadas, ya que contribuyen a la mejora del aprendizaje por parte de los estudiantes. A esto también se suma, el conjunto completo de materiales de aprendizaje que requieren los educadores interesados en mejorar su enfoque educativo (Márquez Vázquez et al., 2008). De esa manera, se diseñan formas más innovadoras de estrategias para interpretar, comprender y elaborar contenidos del área, incorporando recursos didácticos esenciales para respaldar la cognición de los educandos. Como se puede dar a notar es una estrategia bien fundamentada para gestionar un adecuado proceso enseñanza aprendizaje y tiene el potencial de impactar positivamente en docentes y estudiantes. Es una serie de elementos de programación desarrollados durante un período de tiempo para uso educativo.

1.2.1.1. Fundamentos pedagógicos.

1.2.1.1.1. Teoría del constructivismo.

La teoría constructivista tiene como base al aprendizaje en el proceso activo donde los alumnos construyen su propio entendimiento mediante la interacción de su entorno y la reflexión sobre sus vivencias. Es por ello que, ahondando más, en el enfoque pedagógico constructivista, esta gira en torno de la edificación activa del conocimiento por parte de los estudiantes donde el docente cumple la función de facilitador, suministrando recursos y oportunidades para que los estudiantes construyan su conocimiento de forma significativa, participativa y reflexiva.

El constructivismo en la teoría educativa propone la enseñanza del aprendizaje como derivado de la practica en momentos complejos. Desde una perspectiva constructivista, la enseñanza suele ser momentáneo del aprendizaje. Aquí el sujeto aprende mediante la interacción con el mundo, insertándose a partir de diferentes contextos, las experiencias adquiridas resultan un proceso subjetivo que significa la construcción del conocimiento. Esta propuesta promoverá el aprendizaje en los sujetos, donde los educandos adquieren un modo de cultura para aprender en contextos educativos o fuera de ello. La práctica pedagógica se da a partir de reemplazar los métodos de ideas por la de una propuesta de trabajo, ya que la educación consiste en disponer una amplia y variadas experiencias, donde el sujeto esté inscrito en contextos complejos y produzca esquemas de conocimientos con formas de planeación y evaluación diferentes al sistema de trabajo y con una estrategia esencial, la situación del aprendizaje significativo (Huaranga, 1998).

La teoría del constructivismo tiene un gran **aporte** en nuestra propuesta de estrategias didácticas gamificadas, ya que todas promueven un aprendizaje colaborativo y activo.

- ✓ *Detectives históricos*, en esta estrategia fomenta la construcción activa del conocimiento ya que permite que los alumnos interactúen con fuentes históricas para luego reconstruyan un evento histórico. De tal manera que los alumnos construyen sus propias conclusiones y análisis,
- ✓ *Héroes peruanos perdidos en el presente*, en esta estrategia los alumnos exploran diversos periodos históricos, conectando su conocimiento previo con pistas, lo que genera que construyan el significado de forma participativa.
- ✓ *Grandes actores históricos*, aquí los alumnos no solo consumen la información si no la procesan, reflexionan y la presentan de manera creativa, haciendo que se hagan conexiones entre los hechos históricos y sus propias interpretaciones, ya que el conocimiento se construye con la interacción con el entorno y experiencia personal.
- ✓ *El recorrido del Chasky*, en esta estrategia se fomenta el aprendizaje activo, los alumnos ordenan cronológicamente los eventos, al trabajar en equipo comparten ideas y construyen su conocimiento y refleja la interacción social en el aprendizaje.
- ✓ *El cubo histórico*, en esta actividad los alumnos son el centro del proceso de aprendizaje, construyen su conocimiento investigando activamente.
- ✓ *El reloj del tiempo,* en esta estrategia los alumnos interpretan eventos históricos a partir de adivinanzas y pistas relacionadas con hechos históricos, permitiendo que los construyan su conocimiento al tomar decisiones activas, interpretar información y hacer conexiones con lo que ya saben.

Esta teoría sostiene que, en el manejo del aprendizaje, donde el alumno es capaz de edificar su conocimiento partiendo de sus prácticas anteriores, los contenidos ostentados por el educador y la innovación de los entornos académicos apropiados ayudaría a conducir un aprendizaje comprensivo. Esto implica que los conocimientos adquiridos tendrían una mayor durabilidad en el tiempo y será mucho más fácil su aplicación en otros contextos. Asimismo, esta manera de aprendizaje ayudará a promover en los estudiantes una mayor confianza en su propia capacidad para suscitar conocimientos válidos, lo que a su vez potenciaría esfuerzos posteriores. Piaget consideraba la labor del profesor esencial como el guía del proceso, el que se encarga no

solamente de impartir conocimiento de una forma dinámica sino de crear condiciones y elaborar una búsqueda de procedimientos que se apropien al alumno y este tenga la capacidad de desarrollar una inteligencia a base de conocimientos que sean necesarios para su formación pedagógica. Esto implica que los conocimientos adquiridos serían más fácilmente aplicables en otros contextos y tendrían una mayor durabilidad en el tiempo. Además, esta forma de aprendizaje promovería en los estudiantes una mayor confianza en su propia habilidad para crear conocimientos importantes de forma más autónoma, lo que a su vez potenciaría esfuerzos posteriores (Saldarriaga et al., 2016).

Según Piaget, este proceso donde se construye el conocimiento se da de forma individual donde el lugar de origen es la mente de cada uno de los individuos que se encuentran de forma almacenada con su representación del mundo. Por tanto el aprendizaje, como procesos internos que se relacionan con la nueva información presentándose previamente dando lugar a una mejor organización, modificación, diferenciación y revisión de dicha representación (Serrano & Parra, 2011). Esto indica que esta es una teoría piagetiana y pretende que el proceso donde se construye el conocimiento es individual donde se da el proceso de aprendizaje.

Es necesario que los educandos sepan qué construir, de qué forma hacerlo y con qué fin. Para ello los educadores conozcan si se logró lo planteado y si en caso no analizar las razón por la que no se cumplió (Rodríguez Arocho, 1999)

En ese sentido, es fundamental que tanto el educando como el educador tenga en mente lo que van a construir durante el PEA. Esto dará un eficiente resultado en el aprendizaje esperado como también rectificar para la obtención de una buena mejora.

Este enfoque se divide en tres posturas constructivista que influyen como fundamento pedagógico. Se hace mención, los siguientes:

- **Constructivismo radical:** Una tendencia del más grande sustento teórico y que está presente en los medios académicos educativos ya que es construido por el sujeto activamente cognoscente.
- **Constructivismo piagetiano:** Se caracteriza porque se da una relación dinámica entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Para construir conocimiento es necesario que el individuo construya su propio conocimiento que es generado a partir de los saberes

previos. A partir de ello toda postura constructivista tiene un interés epistemológico resolviendo las preguntas ¿Quién conoce? ¿Cómo lo conoce? ¿Qué es lo que conoce? ¿Qué es conocer? siendo la construcción el objeto de estudio.

- **Constructivismo social:** El sujeto va construyendo sus visiones de cómo ve el mundo al mismo tiempo que construye su propio. Se concreta en el énfasis del esfuerzo de dar soluciones precisas a los problemas que se da en la educación en el PEA a causa que en él se desarrolla la idea social de cognición, así también el análisis de la interacción del conocimiento respecto a los contextos que se usen (Barreto et al., 2006).

(Ortiz, 2015) Desde la perspectiva constructivista, es posible concebir dicho proceso como una reciprocidad dialéctica entre las sapiencias del profesor y los del alumno, los cuales se ponen en debate, debido a que se oponen y dialogan entre sí para alcanzar una síntesis productiva y con significado: el proceso de aprendizaje, es importante tener presente que tanto el aprendizaje como la forma en que se lleva a cabo, inclusive bajo enfoques constructivistas, están condicionados por un contexto específico que afecta a ambos participantes: el educador y los educandos, debido a sus condiciones sociales.

Jerome Bruner, otro autor conocido reconocido pedagogo y psicólogo que ha contribuido en esta teoría del constructivismo en la pedagogía donde su enfoque se centra en los individuos y cómo es que adquieren los conocimientos.

Mediante el proceso o categorización en el cual se sintetiza esta relación con lo real a partir de grupos de objetos, conceptos o sucesos. Mediante la construcción de conocimientos, el aprendiz genera proposiciones con respecto a categorías que se modifican a través de la interacción con el medio ambiente. De esa forma, el aprendizaje se da como un activo proceso, de asociación o construcción. Su estructura cognitiva previamente del estudiante le permitirá estructurar y organizar su experiencia más allá de la que posee Bruner (citado en Guilar, 2009).

Por ello, esta teoría para Bruner destaca la participación activa en el aprendizaje ya que el docente cumple las funciones como tutor de un proceso de edificación de conocimiento en el que se intenta ir más allá de las capacidades ya dados en el estudiante.

1.2.1.1.2. Teoría de los procesos conscientes.

La teoría de los procesos conscientes es una propuesta didáctica la cual posee maneras innovadoras en la que se plantea dar un cambio no solo en las actitudes del maestro sino también en el estudiante ayudándolo de esa forma a involucrarlo de manera comprometida en el PEA. Este proceso va de la mano de una educación productiva asociando así la teoría con la práctica, la ciencia con la resolución de inconvenientes sociales, en otras palabras, la escuela vinculada con el medio y la razón de la mano con la emoción. Cambiar el modelo pedagógico del PEA dentro de las aulas es aquello que ha planteado Álvarez de Zayas con la única intención de crear una propuesta que busque cambiar la forma de educar de los maestros dentro de las aulas y así fomentar una participación más enérgica, en el fomento de la creatividad y la reflexión crítica en los educandos.

Los alumnos se convierten en actores activos de su propio aprendizaje, el trabajo colaborativo es clave, ya que refuerza sus habilidades cognitivas y sociales, las dinámicas empleadas donde los estudiantes resuelven problemas históricos en escenarios interactivos y lúdicos, desarrollan competencias críticas y creativas que facilitan el aprendizaje dentro del proceso educativo.

En la obra escrita por Carlos Álvarez de Zayas donde propone su teoría de los procesos conscientes y trata de definirlo como la respuesta de las investigaciones que describen los procesos que realiza el hombre, con el fin de la solución de problemas correspondientes a específicas funciones. Así también; explica de manera esencial los objetivos, determinando los componentes y relaciones que expresan las leyes en su desarrollo. La teoría de los procesos conscientes está fundamentada de manera epistemológica en sus siguientes enfoques:

El enfoque inductivo-deductivo.

Se manifiesta a partir de los hechos y fenómenos en el objeto de investigación validado en la práctica en forma de experimento.

El enfoque analítico

Este se divide en dos partes, el primero como la caracterización holística del objeto de estudio y en cuanto al segundo acorde a sus comportamientos dentro del proceso, enfoque dialéctico.

El enfoque dialéctico

Sustentado por la aproximación hacía con el objeto de estudio, la esencia del análisis y su explicación de desarrollo (Álvarez ,2005).

La teoría de los procesos conscientes está formada a partir de sus componentes que engloba el objeto durante el PEA. Mediante este modelo el alumno será un activo partícipe consciente donde dirigirá su propio aprendizaje mediante el proceso con relación dialéctica y científica información debido a que por ella se transforman los procesos cognitivos y este asimismo se relaciona con la realidad, lo cultural e histórico. Encaminando los posibles problemas y otorgándoles posibles soluciones que marcan la sociedad.

Esta teoría **aporta** de manera significativa en las estrategias didácticas gamificadas porque fomenta un aprendizaje reflexivo, activo y autorregulado, los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje, sea interpretando fuentes, organizando eventos, etc. Lo que permite una conexión entre el conocimiento y su aplicación.

El proceso docente educativo implica ser consciente, donde dirige a los sujetos estudiantiles y asimismo a profesores que a través de los aprendizajes basado en problemas hacen uso de la lógica. Aquí el alumno es capaz de tomar la validez de las estrategias seleccionadas en su aprendizaje, persona la cual dirige su autoformación que, mediante su proceso de autorregulación, este se va transformando y por ende se autorrealiza. Esta teoría de los procesos conscientes tiene como esencia el entendimiento de la dialéctica estratégica del aprendizaje para así poder interpretar de manera holística un adecuado proceso (Álvarez & González, 1998).

En la TPC (Teoría de Procesos conscientes) es importante que se tome en cuenta la reflexión acorde a los enfoques de la enseñanza-aprendizaje. El proceso de formación mediante la construcción del entendimiento se ejecuta de manera sistémica, organizada y eficiente. Por esa razón, el proceso educativo, instructivo y desarrollador se caracteriza por instruir y saber moldear los aprendizajes planteándose situaciones reales con posibles problemas cotidianos que se dan en la sociedad para que con esos conocimientos, sentimientos, valores y habilidades potencien las competencias y se logre posibles soluciones. En el modelo de los procesos

conscientes la unión de lo educativo, instructivo y desarrollador incita la convivencia de cada uno de ellos dentro del complejo sistema didáctico.

A través de su estructura como un sistema abierto donde los procesos educativos se relacionan dialécticamente de manera instructiva y desarrolladora participan de manera plena y libre para la innovación del conocimiento. Indagando que los estudiantes se abarquen en el aprendizaje, promoviendo así una reflexión más profunda sobre conceptos que adquieran o contenido brindados, eso generará nuevas ideas capaces de estimular su creatividad para que se facilite la investigación de la solución de sus inconvenientes y así fortalezca sus habilidades en el PEA (Álvarez & González, 2000).

Detalladamente describiremos los procesos conscientes que buscan formar a los sujetos dentro del PEA haciendo mención los tres procesos de formación con diferentes intencionalidades.

El proceso educativo

Intenta formar al hombre como un ser social, creando valores y relaciones sociales. También formando sentimientos que provocan en los sujetos los efectos y afectos demostrando subjetividad y por ende las relaciones intersubjetivas.

El proceso instructivo

Consiste en formar a los educandos dentro del campo educativo donde el conocimiento se construye por medio de apropiaciones lógicas, asimilación, teorías y leyes.

El proceso desarrollador

Proceso el cual va formando a los sujetos en hombres y mujeres inteligentes así también impulsa sus facultades espirituales y físicas en casa uno de ellos para una buena formación competente en la solución de problemas.

En la teoría de los procesos conscientes de Álvarez de Zayas establece dos leyes fundamentales que abarcan el vínculo del procedimiento del propio objeto con el medio así también donde determina los elementos del proceso entre una determinada clasificación y conducta. Las leyes que el autor son dos.

Primera Ley

La primera donde manifiesta un acercamiento al proceso con el objeto y el medio, como se diría las relaciones externas. Los procesos conscientes se relacionan con el contexto del medio, directamente vinculado en la necesidad social, alcanzando la transformación del sujeto del problema, el objetivo del proceso. Un vínculo de naturaleza dialéctica contradictoria.

Segunda Ley

Por otro lado, la segunda ley, es la que establece las relaciones internas entre sus mismos componentes jerárquicos (COMPONENTES INTERNOS: OBJETIVO, CONTENIDO Y METODO). Esta ley decreta la dinámica del proceso al relacionar internamente los componentes, como el objetivo, el contenido y el método. La clave está en cómo desarrollar el proceso, actuando sobre un contenido específico para alcanzar el objetivo. Una vez que se ha establecido el objetivo, este se convierte en el elemento guía del PEA, ya que expresa las prácticas hábiles y sapiencias que se deben desarrollar en el estudiante.

En este proceso consciente del PEA se lleva a cabo una secuela de momentos que se caracterizan por ser acciones cognoscitivas la cual son planteadas para alcanzar un objetivo específico. A este momento se le denomina eslabón, al proceso desconocido, la falta de formación, de lo incompetente a los óptimo, estos involucran el progreso que se dividirá en tres eslabones.

a) **Primer Eslabón**

En este eslabón se establecen los problemas en una problemática social donde dicho objeto está determinado de forma social. Aquí el proceso se diseña. Este comienza seleccionando las causas que se generen por los problemas que estén inmersos e imposibilite el progreso. La selección de las causas determinará en qué posible solución pueda utilizarse. La realidad tomará relevancia y el diseño de análisis en consecuencias será el origen que mejor puede caracterizar la esencia del problema que se encuentre.

b) Segundo Eslabón

En este segundo eslabón se ejecuta lo diseñado, el proceso. De acuerdo al objetivo establecido teniendo en cuenta la base del proceso en las relaciones de su objetivo y contenido, método y el resto de sus componentes.

c) Tercer Eslabón

En este último eslabón se da la evaluación con relación al resultado, componente del proceso (Mera, 2019).

Todos estos eslabones que posee el PEA poseen leyes y componentes especificamente establecido en sus eslabones, diseño, lo esencial de su contenido; ejecución, en cuanto al método; la evaluación, como respuesta a un resultado y su objetivo como el ente principal en ellos. Para obtener resultados de calidad y excelencia es necesario que esta teoría se haya materializado en el programa de práctica durante el desarrollo del PEA en los procesos conscientes.

a. Recursos didácticos.

En la obra de Álvarez de Zayas, la teoría del proceso enseñanza aprendizaje busca que el estudiante se involucre más en el desarrollo de sus saberes intelectuales por esa razón se hará uso de recursos didáctico que se utilicen en esta teoría a la hora que se ponga en práctica.

Según Álvarez (2005) para esta labor de enseñanza, es necesario resolver diferencias que se encuentren en el PEA. De ese modo, el educando cuando realiza sus deberes donde requiere el uso de sus conocimientos y habilidades que han adquirido donde se tendrá como respuesta una integración más creadora a la hora de la aplicación en el currículo de una misma disciplina. Estas tareas cognoscitivas consideradas como objeto de la didáctica se han señalado como una forma de integración de los deberes docentes.

Pues, cada una constituye conocimientos, habilidades por desarrollar, valores por formar y objetivos didácticos concretos por alcanzar para una mejora en la autorrealización en ellos, de esa forma los recursos didácticos que se necesitarán serán los adecuados para su ejecución.

A la hora en el que el docente va introduciendo el tema de la sesión de clase, los escolares irán escuchando el contenido, anotando en sus apuntes, leyendo el material didáctico, realizando síntesis para ello se hace empleo de los recursos didácticos. Medios de enseñanza

donde Álvarez de Zayas lo destaca como un componente operacional del PEA y que es dado a través de estos objetos materiales y que son importantes para la realización en el campo educacional.

- Los medios audiovisuales.

El uso de vídeos, presentaciones por medio de distintas aplicaciones tecnológicas o proyectores que ayudará a presentar de manera directa el entendimiento del conocimiento donde reforzarán de una forma más dinámica el contenido de enseñanza y conceptos de manera visual e interesante.

- Juegos didácticos.

Recurso eficaz para el PEA. El incorporar los juegos didácticos netamente educativos logrará un pensamiento teórico y práctico lúdico de enseñanza y así motivar el aprendizaje.

- La actividad.

Asociado a necesidades concretas y solución del problema que forma parte del proceso. El incorporar roles educativos que posibiliten a los educandos aprender de manera participativa. Utilizando como forma el seminario, el trabajo individual e incentivando así el trabajo en equipos, la interacción entre los mismos compañeros.

- Los proyectos de investigación.

Fomentar los proyectos de investigación que involucren a los educandos en la indagación y análisis de información sobre temas específicos, fomentando la autonomía y el pensamiento crítico. Igualmente, esto les permitirá que con toda esa información pasen a resolver problemas específicos de dichos temas.

- Exposición, debate y discusión.

Realizar actividades procedimentales didácticas por medio de exposiciones que estimulen el intercambio de ideas y destrezas entre los alumnos. Además de permitirles expresar sin miedo sus opiniones sobre dicho tema, argumentar y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

- El trabajo en equipo.

Fomentar el compañerismo en equipos mediante actividades colaborativas que requieran la participación y cooperación de los educandos, promoviendo las prácticas académicas de comunicación, liderazgo y resolución de dificultades en el PEA.

De ese modo, se entiende que para la realización de un buen trabajo previo el profesor deber organizar y estructurar los contenidos para poder elaborar sus materiales didácticos

necesarios ya sean recursos físicos o digitales. La planificación de la clase específicamente hablando en los recursos se debe considerar en qué contenido deberá tratarse, esto será estudiado por los alumnos de forma independiente pero siempre guiados por el docente.

Los recursos didácticos permitirán la interacción del escolar y el educador en el PEA, asimismo de añadir deberes dirigidos al aprendizaje de cada uno de los alumnos de forma independiente y así se dé la obtención de los conocimientos, progreso de habilidades y valores durante el estudio.

b. Metodología.

En el PEA es necesario la interrelación entre los componentes por lo que es necesario un carácter sistemático en la utilización adecuada de la metodología. Con ello, se logrará un adecuado proceso en el alcance de los objetivos previamente establecidos.

La metodología se refiere a todo aquello que el docente selecciona como guía para el camino de un aprendizaje fructífero hacia sus alumnos, un método de enseñanza el cual debe considerarse lo que se quiere lograr en este proceso por medio de contenidos específicos implicando el uso de ciertos métodos para así obtener buenos resultados. Sin dejar atrás que cada selección de un método, irá a la par con la forma en donde se organiza el proceso. La información procesada se plasmará diferentes modalidades como lo sigue la evaluación.

Según Álvarez (2005) menciona que la metodología tiene un compromiso con el contenido, busca eliminar las causas de los problemas que se han definido. Se desea que el alumno aprenda a pensar, tomar decisiones, a resolver problemas, esto desde la primera unidad temática que le permitan insertarse activas y creadoramente en su contexto social. Los métodos a emplear serán el de la resolución de inconvenientes, basados en la problematización de la enseñanza. Este método prepara al alumno para detectar problemas, revelar causas, buscar soluciones y aplicarlas. (p.230)

Dentro de la metodología el desarrollo que se obtendrá será mediante la adaptación progresiva, sus funciones y la intensidad que el sujeto realice en dicho proceso. Aquí se resalta las magnitudes que toma el PEA como lo son la carga, intensidad y ritmo de la habilidad que tomarán como características en sus capacidades o competencias. Así como también sus fases metodológicas.

- Diseño del problema.

Se da entre el profesor y los alumnos precisando cuál es el problema que se debe seleccionar en el medio social o la cabida propio del contenido dentro de la institución educativa para que así forme parte de las vivencias de los estudiantes generando así la satisfacción. El problema aquí no bastará como un simple método para motivar o para que el alumno relacione y domine el contenido sino por lo importante que se convierte en sí mismo resultando por ende el punto de partida del PEA.

- Determinación del objeto de estudio.

La manifestación del problema es solamente una parte del objeto. Po lo que es necesario antes reconocer el objeto de estudio. Este punto se logrará por medio del conjunto de acción de los profesores y alumnos.

- Precisión del objetivo alcanzar.

De acuerdo con la competencia que se quiera manejar, el objetivo se dará como resultado de acuerdo a la proyección del aula. La solución de problemas y el hallazgo de modernas características en el objeto de estudio es lo que se quiere formar en el educando.

- Instauración de los conocimientos previos.

El hecho de determinar lo que aún no se conoce y hacer de un lado lo que el estudiante ya conoce sobre temas que ya está estudiando precisamente los hechos desconocidos son los que se les incentiva a prolongar con la motivación.

- Elaboración de hipótesis.

En esta fase se encuentran a los alumnos guiados por los maestros y en qué aspectos aún no se encuentra la información requerida como para caracterizar el objeto que se está estudiando, resolver un problema y a partir de ello se proponga cuáles serían las características. La elaboración de hipótesis se puede dar citereamente con la formulación de preguntas.

- Ejecución del plan de estudio.

La realización de un plan de trabajo, tareas que se deben ejecutar para ejecutar precisar el objeto de estudio que forma el problema, comprobando así la validez de los criterios que surgen

en la hipótesis. Cada uno de los alumnos llevarán a cabo los aspectos de la hipótesis y transformarlas en grupos organizados, debate de los resultados y la síntesis en la elaboración de informes.

- La sistematización de los nuevos contenidos.

Los escolares son capaces de elaborar mapas de contenidos con la información brindada ya que gracias al maestro le permite agrupar el conjunto de concepciones, habilidades, destrezas y valores que han ido encontrando durante el desarrollo de deberes didácticos, de igual manera, se le añade las ideas previas que ya se tenía.

- Evidencia de la resolución de inconvenientes.

El descubrimiento por parte de los educandos a partir de un objeto, resuelven los problemas mediante la aplicación de contenido. Estas evidencias lograrán un mejor desenvolvimiento en el desarrollo de la problemática que se haya formado.

- Evaluación del resultado y aproximación del objetivo.

Los alumnos se dan cuenta en qué medida han sido capaces de poder alcanzar sus objetivos, resolviendo sus problemas, pero sobre todo aplicando una lógica de investigación a los aspectos nuevos que se han descubierto lo cual ha sido plasmado mediante una evaluación a base de sus aprendizajes.

Estas fases o etapas son las que se encuentran en el proyecto de un aula y que le caracteriza al PEA, como método para vincular al estudiante aún más en su formación requiriendo una mejor preparación. donde se tendrá en cuenta sus características metodológicas.

Durante el PEA el maestro siempre va aspirar que el alumno forme sus capacidades en el aprendizaje, que se forme en enseñanzas y domine así sus habilidades como facultad propia. La enseñanza tradicional a menudo hace que los estudiantes adopten una actitud pasiva como meros receptores de información, pero el empleo de esta metodología de enseñanza-aprendizaje en las sesiones obedecerá que el conocimiento debe planificarse con actividades previas que garanticen una participación activa.

A continuación, se presenta las siguientes características metodológicas que se presenta en dicho proceso.

- Motivación.

  Parte del interés y necesidades del escolar.

- Productivo.

  Porque supera lo memorístico haciéndole más fructífero el aprendizaje.

- Participativo.

Debido a que obliga al estudiante a crear a partir de sus iniciativas las nuevas formas de aplicar el contenido,

- Complejo.

Porque se da la sistematización de las diversas unidades temáticas contenido por las materias y áreas ya que se forma un sistema de habilidades, competencia o capacidad por medio de los al momento de la solución de problemas.

- Problémico

Aquí el estudiante aprenderá resolviendo problemas, experimenta desde la parte inicial del proceso.

- Científico

El aprendizaje, se manifiesta mediante el dominio de una teoría o por su aplicación. (Álvarez, 2005)

En recopilación con lo explicado anteriormente, la metodología en la educación que se aplica específicamente en el PEA contribuye a que los estudiantes modifiquen y perfeccionen sus habilidades intelectuales, así como las de carácter docente. Esto favorecerá con el empleo de este método analizando, comparando y argumentando fundamentalmente mientras que para los profesores les servirá de apoyo para extraer ideas específicas, las ideas puedan expresarlo con claridad oral o escrito. En otras palabras, el empleo correcto del método contribuirá en un buen desarrollo del PEA.

1.2.1.2. Fundamentos psicológicos.

1.2.1.2.1. Aprendizaje significativo.

La educación con el paso del tiempo ha evolucionado y se espera que el estudiante no guarde información si no sea una persona que construya su propio conocimiento, lo mismo se espera del profesor que no solo se enfoque en transmitir información, si no que sea un facilitador que brinde garantía en que el educando pueda crear conocimientos nuevos. En referencia a ello esta teoría presenta una perspectiva donde al alumno se le brinda un valor por lo que aprende y un significado personal a su conocimiento (Roa, 2021).

David Ausubel un psicólogo estadounidense fue quien propuesto esta teoria y tiene influencia por parte de la teoría de Piaget, hace referencia a la relación que existe entre los saberes, experiencias del educando y recientes conocimientos, se contrapone a la memorización y promueve la comprensión, esperando que el estudiante alcance el conocimiento por si mismo.

El educando aprende tema cuando tiene la capacidad de atribuir un significado, es por ello se intenta que los aprendizajes sean significativos y se efectúen en las escuelas, los estudiantes deben extender y profundizar los significados que forman a través de su intervención en actividades para el aprendizaje, en los últimos años la tecnología ha sido de vital importancia jugando un papel importante en la aplicación (Romero, 2009).

La teoría del aprendizaje significativo **aporta** en nuestra propuesta, ya que promueven la conexión de nuevos conocimientos con los conocimientos previos que los estudiantes poseen. En las estrategias: "Detectives históricos", "Héroes peruanos perdidos en el presente" y "Grandes actores históricos", los alumnos no memorizan los hechos históricos, al contrario, se involucran de manera activa en la reconstrucción de eventos, interpretan fuentes y comprenden críticamente situaciones históricas, lo que es positivo para una comprensión profunda del contenido.

El estudiante establece conexiones entre el conocimiento nuevo y su conocimiento previo, lo que facilita la integración de información con la ya existente. Esto genera que el aprendizaje sea más relevante y significativo para ellos, convirtiéndose en actores activos de su propio aprendizaje.

Se busca que los conocimientos adquiridos que se genera en los colegios tengan un significado profundo, David Ausubel comprende la teoría del aprendizaje colegial, que sea

realista y factible, ocupando un carácter completo y significativo que tiene un aprendizaje, con busca lograr la significatividad poniendo atención a los elementos y factores que perjudican y pueden ser manejados para ese fin, la teoría del aprendizaje significativo se ocupa de lo que pasa en un salón de clase y como permite los aprendizajes que se ocasionan en ella, teniendo un gran impacto en los profesores.

Ausubel (como se citó en Roa, 2021) indica que los logros de aprendizaje donde surgen nuevos conocimientos son la respuesta que ha completado en un proceso de aprendizaje importante por parte del alumno, también asegura que es conveniente crear un material de aprendizaje acorde al proceso mental que sea factible para organizar la información, así el educando podrá aprender, estas estructuras unen el entendimiento y memoria, estableciendo los conceptos que estudiante tiene y su manera de organizarlos. Para que se ejecute un aprendizaje significativo, el autor procesa que el material debe ser relacionable sustancialmente con pensamientos relativas y pertinentes que se encuentren dentro de la cavidad del aprendizaje de la persona, esto da entender que si el material muestra gran intencionalidad hay un modo adecuado de relacionarlo de manera no arbitraria con las clases de ideas y debidamente pertinentes que las personas son capaces de aprender. El conocimiento se construye y logra con la práctica, y el estudiante y recursos de aprendizaje cumplen un papel indispensable para que se lleve la edificación de nuevos conocimientos.

Así mismo el autor determina diferencia de aprendizaje significativo entre ella encontramos dos clases : El aprendizaje por representaciones: Lleva a cabo la interpretación de los significados de representaciones integrados en palabras y el proceso de aprender proposiciones.: Hace referencia a las ideas manifestadas por palabras mezcladas en proposiciones, el autor menciona una tercera clase de aprendizaje significativo que se fundamenta en captar lo que significa el concepto mismo, que en resultado trata en comprender cuáles son sus caracteristicas de criterio que es empleado para hacer distinciones, contiene un tipo muy distinto de aprendizaje significativo en el contexto de proposiciones tiene naturaleza e intención sustantiva.

Para las diversas clases de aprendizaje significativo se necesita la disposición de parte del alumno para enlazar el conocimiento que tiene el educando con los materiales. Esta condición quiere decir que el tipo de material utilizado para enseñar, si el propósito del estudiante es

memorizar textualmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje seguirá siendo mecánico e intrascendente.

La teoría del aprendizaje significativo brinda interés a los saberes que tiene el estudiante, no ignora el papel que desempeña el maestro en la asociación del material de enseñanza, de tal manera importante substancial y interrelacionado, también presenta un modo de evaluar su eficiencia, como lo es la resolución de inconvenientes, esto necesita un gran grado de cambio del conocimiento obtenido y transmisión a nuevas situaciones, este método es y útil para indagar con certeza el aprendizaje significativo, es necesario evaluar para verificar si los estudiantes han comprendido el tema y son capaces de verbalizar de manera significativa.

Según Romero (2009) Indica que el aprendizaje significativo lleva a cabo partiendo de dos ejes fundamentales los cuales son la actividad constructiva y la interacción con otros, el aprendizaje significativo se produce a través de un proceso que necesita una intenta actividad de parte del estudiante que se basa en instaurar relaciones entre los esquemas de conocimiento que ya poseemos y el nuevo contenido de aprendizaje. Pero no siempre el aprendizaje es significativo, para serlo debe cumplir con algunas condiciones:

- Para que el educando pueda acceder a conocimientos nuevos ya debe tener adecuados conocimientos previos y ponga el contenido aprender en relación con lo que ya conoce, así podrá introducirlo en las redes de significados ya elaboradas anteriormente. De este modo se precisa planeamiento metodológico que estimulen los conceptos previos, de manera particular a los organizadores previos los cuales brindan la base para que el contenido aprender contenga un ámbito en el cual se relacionará.
- El contenido debe tener una organización interna, lógica propia y un significado de por sí, complicada vez el estudiante podrá formar significados si el contenido es impreciso y tiene mala estructura, debe estar potenciado significativamente desde una perspectiva lógica.
- El estudiante debe poseer una buena actitud para que su aprendizaje sea significativo, debe tener el propositivo de relacionar el nuevo material con el que ya tiene, todo depende de la motivación que tenga para adquirir nuevos conocimientos y la destreza que tenga el docente para incrementar y despertar la motivación de su alumno.

Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo implica el proceso mental mediante el cual los individuos atribuyen significados. Por otro lado, identifica el aprendizaje mecánico como un procedimiento en el cual no se genera interacción entre el reciente material y la estructura cognitiva del alumno, o si ocurre, esta interacción es arbitraria y literal. Cuando esto sucede, ya sea debido a la falta de elementos de anclaje claros y relevantes o a una falta de predisposición para el aprendizaje significativo, el resultado final es un aprendizaje repetitivo que carece de significado.

El aprendizaje significativo impulsa la adquisición de nuevos conocimientos que están relacionados con los conocimientos previamente adquiridos. Estos conocimientos previos actúan como cimientos o anclajes para los nuevos conceptos, lo que facilita su comprensión y retención, ya que se edifican sobre componentes claros y estables de la estructura cognitiva. Este intercambio fomenta la reestructuración de los esquemas de asimilación y la incorporación de información reciente en la memoria a largo plazo (Rodríguez, 2011).

Ausubel y Hanesian (como se citó en Baque & Portilla , 2021) plantean que el aprendizaje significativo tiene 3 tipos:

- **Aprendizaje de representaciones:** Se focaliza en el atributo de significados en base a los símbolos, un ejemplo de ello es las luces de un semáforo que son reconocidas en su etapa inicial para saber cuándo debemos cruzar la calle.
- **Aprendizaje de conceptos:** Un claro ejemplo de ello es representar un globo o la palabra simplemente, el alumno sabe que significa lo mismo, es considerado que la realidad es trascendente en la educación.
- **Aprendizaje de proposiciones:** Es cuando el estudiante capta las ideas que se dan en proposiciones, así se relaciona con las palabras para poder formar una, aquí se genera un nuevo significado más conocido como estructura cognoscitiva.

Así mismo propone los siguientes principios que son indispensables para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos:

- Considerar los conocimientos previos, la profundidad del aprendizaje significativo consiste en los recientes contenidos y los previos conocimientos.

- Brindar actividades que generen el interés del estudiante, si el interés del alumno incrementa, estará dispuesto a integrar el nuevo conocimiento a su marco conceptual.
- Establecer un ambiente armonioso donde el educando perciba confianza hacia el docente, es indispensable que el alumno visualice al maestro como una figura que brinde seguridad y no deduzca un inconveniente en su aprendizaje.
- Generar actividades para que el estudiante pueda debatir ideas, el alumno construye su propio conocimiento desde su marco conceptual, pero debe explicar la realidad mental.
- Explicar con ejemplos ya que estos ayudan a comprender y alcanzar el aprendizaje contextualizado.
- Encaminar el proceso cognitivo, los estudiantes tienen la libertad de construir su conocimiento esto conlleva a que pueden incurrir a errores, el deber del profesor es vigilar y dirigir el proceso.
- Generar un aprendizaje empleado en un entorno sociocultural, es indispensable que los estudiantes comprendan que el conocimiento es de modo construido e interpretativo.

1.2.1.3 Fundamentos didácticos.

1.2.1.3.1. Aprendizaje cooperativo.

Se le llama así a esta teoría porque conforman un grupo de procedimientos del PEA que parte de pequeños grupos de organización que trabajan juntos, donde los integrantes poseen un vínculo único y exclusivo hacia los componentes. La idea que más destacable del aprendizaje cooperativo lo conforman los grupos de estudios, trabajando juntos para así realizar los deberes académicos y puedan preocuparse en su propio aprendizaje, así como el de sus demás compañeros. Este aprendizaje cooperativo se refiere de manera genérica al conjunto de procedimientos de enseñanzas que se forma desde la organización de los grupos pequeños de estudio en lo que los alumnos trabajan conjuntamente de manera coordinada entre ellos al realizar sus deberes y profundizar sus aprendizajes. David y Roger Jhohnson, psicólogos sociales, lo han definido como momentos del aprendizaje en donde los alumnos participan de manera continua cada una de ellos para que puedan lograr sus objetivos (Domingo, 2010).

En esta teoría han tenido grandes aportes los autores David W. Johnson y Roger T. Johnson, realizando una extensa investigación y escritos sobre el aprendizaje cooperativo en el aula, resaltando la importancia de la interdependencia positiva y las interacciones cara a cara entre los estudiantes.

Según Johnson & Johnson (1994) El AC permitirá al docente lograr sus objetivos importantes que se hayan trazado al mismo tiempo. Primero, esto ayudará aumentar el rendimiento de sus alumnos incluyendo a los más dotados como aquellos que tengan dificultades en aprender, este se establece de manera positiva las relaciones plasmando las bases concretas de la sociedad y aprendizaje, otorga brinda a los educandos momentos de prácticas de experiencias para lograr un sano desarrollo social, psicológico y cognitivo. El AC sustituye la organización justificada en la amplia productividad y en la rivalidad que prevalece en la gran parte de los colegios, en una nueva estructura organizativa centrada en la labor en grupo y el rendimiento óptimo. Con el AC, el profesor pasa a ser un ingeniero que planifica y permite el aprendizaje en grupo. Para lograr esta transición, se recomienda emplear el aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo, idealmente entre el 60 y el 80 por ciento de la duración de las clases. Aunque esta proporción puede parecer excesiva para aquellos que no han experimentado el aprendizaje cooperativo, estamos seguros de que, al leer este libro, el lector entenderá que esta meta es alcanzable y altamente deseable.

De ese modo, esta teoría se **concreta** en nuestra propuesta de estrategias didácticas gamificada de manera significativa, ya que los estudiantes realizan las actividades de manera conjunta, organizándose en pequeños grupos y colaborándose entre ellos mismos para lograr el objetivo que tienen en común, ejemplo reconstruir un caso histórico en “Detectives históricos” o interpretar eventos históricos en "Héroes peruanos perdidos en el presente". A través de la cooperación, los alumnos no solo mejoran su rendimiento, sino desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales. En la estrategia de "Grandes actores históricos", los alumnos colaboran para investigar y crear una dramatización histórica, lo que fomenta el apoyo mutuo, de la misma manera en "El recorrido del Chasky", los educandos laboran en manera conjunta para ordenar cronológicamente los hechos históricos, lo que les permite desarrollar habilidades de razonamiento crítico y en "El cubo histórico" todos colaboran para identificar las causas y consecuencias de los eventos históricos, lo que potencia el trabajo en conjunto y la reflexión

crítica. El éxito del grupo depende de la participación activa y esfuerzo de todos los miembros, favoreciendo un entorno de apoyo.

Cuando se aplica el AC, el papel del maestro adquiere múltiples facetas. Antes de iniciar la enseñanza, el profesor debe tomar una secuencia de decisiones, explicar claramente a los educandos la labor de aprendizaje y los métodos cooperativos, controlar la labor de los grupos, evaluar el grado de aprendizaje de los escolares y animarlos a evaluar la efectividad de sus equipos de aprendizaje. Es responsabilidad del docente poner en marcha los elementos fundamentales que permiten que los grupos de trabajo actúen de modo realmente cooperativo, como la interdependencia positiva, la responsabilidad de cada persona, la interacción individual, la incorporación social y la evaluación con más alumnos.

Por la investigación realizada, se han identificado una serie de resultados que demuestran los beneficios de la cooperación en comparación con los métodos competitivos, estos resultados son los siguientes:

- Mayor esfuerzo por lograr un rendimiento óptimo, se observa más desempeño y productividad en todos los educandos, independientemente de su nivel inicial (alto, medio o bajo). Además, se promueve una retención a largo tiempo de los conocimientos, se fomenta la motivación intrínseca y la motivación para alcanzar un mayor desempeño, se dedica más tiempo a las labores académicas, y se desarrolla un nivel mejorado de razonamiento y pensamiento crítico.
- Mejora de las relaciones entre los estudiantes: La cooperación contribuye a la creación de un espíritu de grupo, promoviendo relaciones positivas y comprometidas entre los alumnos. Se fomenta el apoyo personal y académico, se valora la variedad y se fortalece la cohesión grupal.
- Mejora salud mental: La cooperación tiene un impacto positivo en el bienestar psicológico del estudiante, al desarrollo del yo y promueve el crecimiento social, la incorporación, la autoestima, la identidad personal y la capacidad para hacer frente a las adversidades (Johnson & Johnson, 1994).

Estos hallazgos respaldan la importancia de fomentar el A.C como un enfoque pedagógico que promueve beneficios significativos tanto a nivel académico como socioemocional de los alumnos.

Se encuentran los tipos de AP teniendo en cuentas los grupos del aprendizaje cooperativo y sus tipos de estrategias que se utilizan Johnson (como se citó en Domingo, 2008) indica diferentes grupos aprendizajes que se pueden dar dentro de un aula:

- **El grupo de Pseudoaprendizaje.** Los estudiantes obedecen la forma de trabajo en equipo directamente a pesar que no tengan el interés en lograrlo.
- **Aprendizaje Tradicional.** Los educandos trabajan en equipo y tienen disponibilidad, pero hay tareas estructuradas de tal modo que no requiere de conjunto de trabajo.
- **Grupo de AC.** Aquí los estudiantes hacen saber que su rendimiento depende del esfuerzo de cada uno.
- **Grupo de alto rendimiento en el AC.** Este grupo está formado por aquellos que a pesar de su amplio conocimiento requieren valores como el compromiso mucho más notorio.

Estos grupos de TC usualmente se utilizan dentro del aula sin algún problema en encontrarlos dos tipos, informarles y los habituales.

La adquisición de experiencia en el uso del aprendizaje cooperativo se logra a través de un proceso de perfeccionamiento progresivo que incluye los siguientes pasos:

a) Impartir una clase cooperativa.
b) Determinar su funcionamiento.
c) Calcular sobre posibles mejoras en la implementación de la cooperación,
d) Impartir una clase de AC mejorada,
e) Evaluar nuevamente su funcionamiento.

De esta manera, el educador va desarrollando gradualmente su experiencia. A medida que mejora su capacidad para utilizar eficazmente el aprendizaje cooperativo.

1.2.1.3.2. Gamificación educativa.

La gamificación en el ámbito educativo, se da la utilización de elementos y componentes que giren entorno al aprendizaje donde contribuye a la participación activa de los alumnos. Por lo cual la gamificación educativa ayuda a promover los espacios de entretenimiento dentro del entorno educativo con el fin de brindar una experiencia más motivadora donde se incorpore particularidades de desafíos, competencias y niveles en los juegos didácticos.

Por esa razón, ahondando más en el tema educativo toma relevancia Karl M. Kaap un pedagogo escribe en su obra "The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*"* donde trata de destacar mecanismos para promover el aprendizaje, captar la atención del educando y resolver los problemas que presenten. Así el aprendizaje no se tornaría aburrido sino mucho más dinámico y emotivo para una mejor predisponían durante la clase (Gundín, 2022).

La gamificación tiene un gran **aporte** en nuestra propuesta de estrategias didácticas, ya que se han introducido elementos lúdicos y dinámicos que fomentan motivación y participación activa, todas las estrategias tienen incorporado componentes de juego como niveles, desafíos, recompensas, lo que favorece a que el aprendizaje esté ligado a la resolución de problemas. El uso de incentivos al finalizar las estrategias aumenta la motivación intrínseca y fomenta la competencia de manera sana en los alumnos, estos mismos se apoyan mutuamente para superar los obstáculos del juego y alcanzar sus metas, esto refuerza la idea de que aprender es un proceso colectivo y continuo.

Kapp manifiesta que el tema de la gamificación es la empleo de los componentes del juego y así poder dar recompensas a los educandos luego de cumplir el objetivo. Así también este autor destaca que mediante la utilización de elementos como el juego incrementaría su motivación y asimismo su tiempo invertido. Entre los más destacables elementos que deben estar presentes en los salones de clase encontramos la base del juego, donde se encuentran los elementos para la competición; la mecánica, el cual fomenta deseos para la superación por medio de recompensas; las ideas del juego que determinará las habilidades por usas; la conexión entre el juego y el jugador y la motivación. Promover el aprendizaje también se incorpora en este proceso mediante el juego y un feedback correcto y por ende resolver problemas superando los obstáculos del juego Kapp (citado en Bejarano, 2019).

Es por ello que se busca darles buen uso a los medios tecnológicos con el proceso de instrucción dentro de rango académico. Los videojuegos, como fundamento de la gamificación, revelan las preferencias de nuestro cerebro en cuanto a la información, su forma de disfrutarla y los métodos para realizar un mejor aprendizaje, particularmente en un contexto práctico. Estos principios derivados de los videojuegos pueden servir de base para desarrollar un enfoque educativo innovador y eficiente, centrado en incrementar el entusiasmo de los educandos y establecer sistemas para evaluar de manera constante y formativa su progreso en el aprendizaje, hace referencia a una evaluación verdadera y en desarrollo. (Llorens et al., 2016)

(Marín, 2015) La gamificación educativa es el vínculo basándose en la conceptualización lúdico del aprendizaje que los individuos desenvuelven a lo largo de todo su proceso de formación. Este trata de potenciar el PEA basándose en la utilización juegos que atribuyan al desarrollo de los aprendizajes para que así influyan en la motivación del contenido y potencien la creatividad de los componentes de dicho proceso.

Sin embargo, existe una diferencia entre la gamificación y los juegos formativos dentro del salón de clase ya que la inicial presenta un ambito de juego mucho más llamativo motivando a los estudiantes en cambio que la otra no Kapp (citado en Díaz & Troyano, 2013).

De igual forma, añade Oliva (2016) que el propósito de la gamificación educativa es alentar a los estudiantes a alcanzar plenamente las metas trazadas para el aprendizaje específico. Éste debe provenir de una actividad en la que esté conformada por elementos de juegos derivado del disfrute de la realización de la sesión pedagógica. Para lograr esto, los educadores deben incitar a los alumnos la enseñanza de aprender a través de enfoques ramificados, donde se establezca una conexión efectiva entre los elementos del juego y la actividad educativa. El autor destaca también que, con la finalidad de aprovechar las capacidades formativas de los alumnos y vincularlas a la gamificación educativa se necesita conocer un breve análisis que esta estrategia metodológica conlleva desde ambas perspectivas.

Beneficios de la gamificación educativa según el educador.

- Incita el trabajo en grupo para un aprendizaje grupal con la intención de mejorar la dinámica del PEA dentro del aula.

- Esta gamificación educativa determina de manera efectiva el aprendizaje e incita al alumno un mayor esfuerzo para una mejora en sus resultados.
- Si el alumno no se encuentra motivado en el empeño a la hora de mejorar su rendimiento académico el educador hará empleo del uso de los usos tecnológicos y fortalecerá dinámicas integradoras.
- El profesor como elemento esencial dentro de la gamificación educativa trata de buscar la mejor forma para ofrecer a los estudiantes una guía clara sobre mejorar el discernimiento en las materias escolares donde resulte difícil manejarlo. Este paradigma implica la implementación de lecciones gamificadas.

Beneficios de la gamificación educativa según los educandos.

- Reciben recompensas y reconocimiento al esfuerzo académico que demuestran durante su proceso de formación.
- Facilita la identificación del aprendizaje, brindándoles la oportunidad de abordar los contenidos de acuerdo a su nivel y ritmo de aprendizaje.
- Interactúan favoreciendo su trabajo en equipo, obteniendo como resultado un aprendizaje cooperativo, al intercambiar ideas y desarrollar las habilidades sociales.
- Asumen roles en la elección de opciones y en resolver situaciones complicadas, aumentando así un compromiso en el PEA promoviendo un aprendizaje más profundo.

Gamificación educativa no solamente trae consigo aspectos positivos (ventajas) sino también aspectos negativos (desventajas) que se presenta durante el PEA dificultando al estudiante a la hora de constatar el aprendizaje durante las sesiones pedagógicas.

- Interactúan favoreciendo su trabajo en equipo, obteniendo como resultado un aprendizaje cooperativo, al intercambiar ideas y desarrollar las habilidades sociales.
- La utilización de juegos si bien suele ser muy dinámico para los educandos, pero esto trae consigo algunas distracciones que cause pérdida de tiempo en el aprendizaje.
- La implementación de las tecnologías o materiales que se utilicen pueden ser costosas en algunos casos impidiendo su adquisición en su compra.
- Dentro del sistema ganmificado se puede dejar atrás intereses o los estilos de aprendizaje descompensando el desarrollo de los objetivos en el aula.

- Se presenta un desequilibrio al mantener una estabilización entre lo formativo y lúdico, a pesar que el carácter lúdico sea importante el primero es esencial en el ambiente educativo.
- Al potenciar una motivación de manera extrínseca resultará pasajera y la ilación del aprendizaje lentamente se consumirá. Por eso se necesitará fomentar de manera correcta este sistema.
- Se puede generar conductas ambiciosas que provoca la competición alejando los valores en el compañerismo en la práctica educativa.

No se desarrolla con totalidad las habilidades como puede ser las expresiones orales, que son difíciles de trabajar en el sistema ganmificado (Gundín, 2022)

Por esa razón, es necesario entender que para la gamificación pueda estar presente en el espacio educativo, específicamente hablando en los salones de clases es necesario tener en cuenta la estructuración compuesta por dinámicas que se centren en asumir retos, alcanzar logros y por ende recibir recompensas. Esto les proporcionará a los docentes un cambio de las clases tradicionales como lo son las sesiones monótonas y las tareas habituales a un momento de aprendizaje educativo más innovador, atrayendo la atención del educando, una participación más activa y óptimos resultados en el aprendizaje.

Díaz & Troyano (2013) La gamificación genera y provoca vivencias, desencadena sensaciones de control y autonomía en los individuos, lo que a su vez conduce a un notable cambio en su comportamiento. En ésta encontraremos diversos componentes que promueven el aprendizaje a través del contenido informativo proporcionado durante su participación. De esta manera, se logra que el participante obtenga conocimientos que le eran desconocidos previamente, con el propósito educativo de intervenir en la conducta de las personas dentro de PEA.

Con lo referido a lo anterior, en definitivo las estrategias que constituye la gamificación permite desarrollar las capacidades y beneficios de los estudiantes que está vinculado con el compromiso y motivación de los educandos en actividades didácticas.

1.2.1.3.3 Aprendizaje Personalizado.

Este fundamento pedagógico del Aprendizaje personalizado (AP) tiene como base la instrucción y los recursos del PEA acorde a las necesidades que requiera el educando. Debido a que cada alumno posee estilos y destrezas de aprendizajes diferentes al resto, pero únicamente suyos por lo que este proceso de enseñanza se adecúa a potenciar su máxima capacidad intelectual.

Ken Robinson (2012), un autor destacado en esta teoría del aprendizaje personalizado en su obra Busca tu elemento: Aprender a ser creativo individual y colectivamente menciona que "en lo que se les enseñe y cómo se les enseñe hay que integrar sus energías, su imaginación y su propia forma de aprendizaje"(p.150). Es por eso, que se da la creación de distintas formas en las que se basa el aprendizaje personalizado.

La primera forma sería la estimulación de programas que incorporen al estudiante en una enseñanza nueva, basará su atención en un aprendizaje individual y por ende personalizado. Otra manera para personalizar el aprendizaje en el alumno es potenciar su creatividad mediante el uso de tecnologías nuevas ya que al utilizar estas herramientas logrará una más eficaz capacidad en las diferentes formas del aprendizaje en cada alumno. (Robinson, 2012).

Para ello, hay que tener en cuenta la finalidad como mejora de las experiencias de los estudiantes dentro del enfoque del AP al ser adaptadas con las características individuales y así ellos puedan sentirse parte y sobre todo conectados al ritmo del contenido, pero sobre a las actividades del aprendizaje.

Esta teoría **aporta** en nuestras estrategias didácticas gamificadas, ya que buscan adaptarse a las necesidades personales de cada alumno, lo que es un punto a favor en el desarrollo de sus habilidades y capacidades, permitiendo que el estudiante avance a su propio ritmo, lo cual se plaza en las estrategias como: "El cubo histórico" o "Héroes peruanos perdidos en el presente", donde se fomenta la participación activa, estas estrategias permiten que los alumnos trabajen a su propio nivel, eligiendo aspectos o figuras históricas que les resulten más llamativos y vayan de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

Esta teoría **promueve** un entorno donde el profesor ajusta los recursos para que se adaptan a las habilidades y características de cada estudiante, ejemplo en "Detectives históricos",

donde los alumnos investigan en pequeños grupos, y "El reloj del tiempo", que facilita el análisis de diferentes períodos lo que permite a cada equipo trabajar a su propio ritmo. Esto produce que la educación se adapte, centre y sea más inclusiva en el desarrollo integral de los alumnos.

Continuando con esta teoría, se muestra el dominio del aprendizaje que fue dado por Benjamín Bloom un pedagogo y psicólogo reconocido por su concepto de alto grado en el aprendizaje personalizado. Este autor manifiesta que lo importante es describir cada una de las capacidades altas o bajas, un grupo de minoría que conforman los estudiantes durante el PEA ya que de eso dependerá las técnicas personalizadas que realicen para una mayor mejora. Para él los principios básicos que debe aplicarse son los siguientes:

- Designar un buen tutor para los estudiantes.
- Darles la oportunidad de que cada uno ellos puedan avanzar a su propio ritmo.
- Ayudar a los educandos con sus cursos.
- Brindar la facilidad de distintas formas de estrategias académicas que sirvan como guía en los estudiantes Bloom (citado en OIE-UNESCO, 2017)

De esta forma, para alcanzar el aprendizaje personalizado se requiere establecer un entorno educativo en el cual se motive al estudiante, permitiendo así integrar sus conocimientos, capacidades y habilidades al diseñar las tareas, considerando su nivel de autoaprendizaje, autonomía y capacidad creativa.

La educación se realiza mediante un proceso de labor que ayuda a los educadores crear estrategias adecuadas para un aprendizaje personalizado. Así también, en la (OIE-UNESCO, 2017), menciona que:

> El aprendizaje personalizado implica enfocarse en los conocimientos previos, las necesidades, las capacidades y las percepciones individuales de los estudiantes durante el PEA. Por lo que se trata de una forma de enseñanza centrada en el alumno. (p.5).

Ya que, durante este aprendizaje personalizado el educador se asegura que su alumno sea el eje central de trabajo y así ellos puedan trabajar de una manera más comprometida y con mayor rigurosidad en su educación.

Como consiguiente (Pérez & Ahedo, 2020) enfatizan que la educación personalizada trasciende los roles tradicionales del educador y del educando en el proceso educativo, ya que busca establecer un encuentro auténticamente personal. Su objetivo principal es alcanzar el desarrollo íntegro de las personas en todas las acciones educativas, buscando un mejoramiento relativo en cada una de ellas.

Dunn (como se citó en Chicaiza & Gutierrez, 2017) manifiesta que el docente debe observar a cada alumno de lo que puede ser capaz de hacer en la escuela y así pueda tener mejores resultados en su progreso académico. Ya que la mejora de habilidades y destrezas va permitir el perfeccionamiento activo en los estudios de los alumnos.

En cuanto a este proceso del aprendizaje personalizado, este incluye sus características específicas de cada estudiante además del desarrollo de sus capacidades sociales. Sin dejar de tener en cuenta que la personalización en el PEA como la transformación a través del cual el receptor del conocimiento produce algo nuevo que le exige situarse en socialización.

Así también (Lerís & Sein-Echaluce, 2011) mencionan que es necesario que el profesor conozca al educando al momento del aprendizaje, esta personalización educativa permitirá observar los errores que se pueda cometer y así actuar de inmediato en el momento correcto. Por ello, se requiere conocer previamente cómo está formado el estudiante y las circunstancias sociales en las que se rodea ya que será el complemento de su adaptación educativa con su estilo de aprendizaje e incluso para el desarrollo en sus emociones.

El A.P viene a ser la compensación de aquella enseñanza diferenciada el cual trata de promover una enseñanza plena y respetuosa pese a su diversidad de caminos que emplee el alumno en dicho proceso por lo que se intenta ajustar de manera óptima a su ritmo académico (Coll Salvador, 2017)

Es por eso que, el alumno no solo es sujeto de su proceso formativo en una educación tradicional, sino que es portador de necesidades que se debe tomar en cuenta y satisfacerlas

además es un aprendiz con voz y capaz de aspirar interés en su aprendizaje, dado ese motivo el docente se ajusta a ellos, creando un sin fin de formas para contribuirlos. Por tanto, se presenta establecen estrategias de personalización para la proyección de la realización escolar:

Siguiendo con las ideas de este autor, la personalización de aprendizaje actúa en el protagonista principal tomando como iniciativa la asociación de ideas y diversos planteamientos en las que se basa la educación presencial. Es necesario destacar rasgos que sobre salgan en la personalización del aprendizaje.

- Tomar en conciencia el interés y objetivos en cada uno de los alumnos de manera persona, así como sus características, sus necesidades y fortalezas.
- Los educandos deben asumir una línea direccional y de conducción en el PEA, por ellos se requiere la monitorización de los profesores que son un apoyo y ayuda en todo lo que requieran.
- El aprendizaje personalizado hará que los alumnos lo cumplan en funciones de sus objetivos.
- Durante su recorrido personal en el AP es fundamental una evaluación formativa que se base en sus actividades competentes y situaciones que implique el aprendizaje.
- Se promueve el uso de metodologías didácticas para que así el alumno pueda enfrentarse a situaciones complejas, requiriendo así un trabajo colaborativo.
- Se incentiva la utilización de los materiales didácticos para las actividades dentro del salón.

Personalizar el aprendizaje conlleva una estructura de funciones en el sistema educativo por ello introducir cambios que se ajusten a sus exigencias derivando de la nueva ecología del aprendizaje. En otras palabras, se caracteriza por la aparición de medios tecnológicos ofreciendo así mayor oportunidades y recursos por aprender. También se induce un carácter metodológico donde el pedagogo reconoce las particularidades y requerimientos del estudiante, determina el tipo y nivel de apoyo necesario para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y organizativo plasmándose dentro de las aulas e instituciones donde conciben una relación directa con el profesorado y los directivos respectivamente.

Consecuencia de ello, César Coll toma en cuenta un planteamiento a partir apreciaciones para el buen avance del aprendizaje escolar. En primer lugar, todo sistema educativo debe funcionar de manera íntegra acorde a sus principios y los planteamientos de la personalización del aprendizaje. Como segunda consideración, es disponer de una visión conjunta de aspectos que transformen la organización para así no desorientarse en el camino del aprendizaje y elaborar un plan de actitudes benéficas para un buen desarrollo de transformación. Esto permitirá una perspectiva del aprendizaje y enseñanza más centrada en el educando presentes a la hora de las prácticas educativas (Coll, 2017).

Se concluye que la modernización curricular trae consigo la personalización del aprendizaje escolar. En el momento de aprender algún tema no solo construimos significativamente el contenido sino a nosotros mismos y una forma en la que se sitúa es mediante las actividades o atribuciones. Para ello, la ayuda pedagógica se ajusta con el aprendiz en la toma de decisiones e intereses a lo que se quiere lograr y con la finalidad de enriquecer su valor personal.

1.3. Bases conceptuales

1.3.1. Propuesta Didáctica

Las estrategias didácticas son un plan de implementación dentro del ámbito educativo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante diversos medios de representación y expresión. Estas estrategias están diseñadas para mejorar distintas actividades que estimulan a los estudiantes a desarrollar sus competencias según sus habilidades individuales (Gutiérrez & Álvarez, 2023).

1.3.2. Proceso enseñanza aprendizaje

Según Álvarez (2005) “El proceso de enseñanza aprendizaje, objeto de estudio de la didáctica, es un proceso completo mediante el cual se garantiza la formación de un modo eficiente de las mujeres y los hombres de una determinada sociedad” (p.10).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se describe como la fase constante y activa en el cual se transfiere conocimiento, destrezas y valores al individuo. Este proceso se da entre el profesor o el facilitador, hacia otro, que es el estudiante o aprendiz, englobando una sucesión de interacciones organizadas y ordenadas que ocurren en un entorno educativo.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA / INSTRUMENTO
VARIABLE DEPENDIENTE El proceso enseñanza aprendizaje en ciencias sociales	Objetivo	Dimensiones Pertinencia Comunicación Cumplimiento	Técnica: Observación etnográfica Instrumento: Guía de observación
	Contenido	Dimensiones Pertinencia Relación contenido – objetivo Dosificación Criterio	
	Método	Tipos Pertinencia Relación con el objetivo Relación con el contenido Motivación Criterio de selección Nivel de flexibilidad	
	Medio	Tipos Pertinencia Criterio Motivación Nivel de flexibilidad Gestión de los medios y materiales Relación con el objetivo Relación con el contenido	

	Evaluación	Criterios Tipos Pertinencia Técnicas Instrumentos Frecuencia Relación con el objetivo	
	Resultados	Nivel de asimilación Nivel de profundidad Nivel de cumplimiento Uso de los resultados Retroalimentación	

CAPITULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

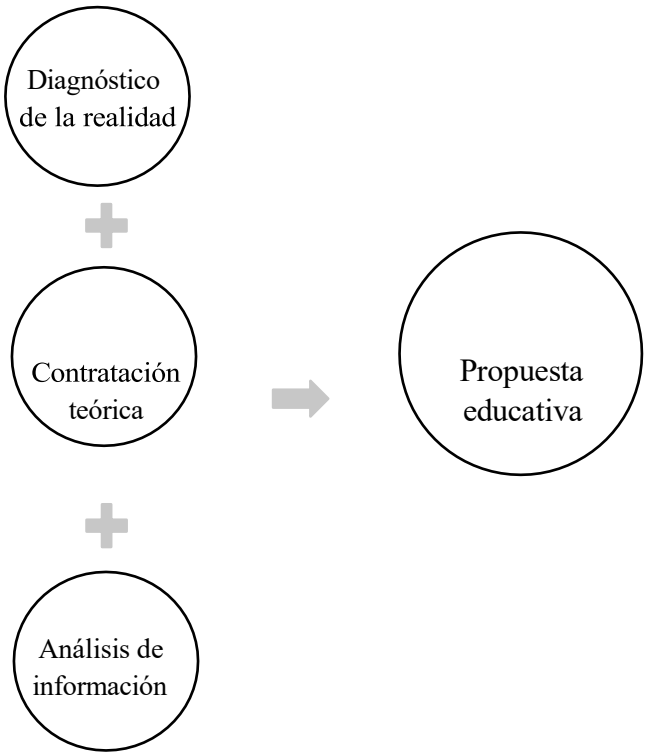
2. Diseño metodológico

2.1. Tipo de investigación

La investigación fue de enfoque cualitativo y no experimental.

2.2. Diseño de investigación

Este trabajo corresponde a una investigación descriptiva – propositiva. Es descriptiva porque se dará a conocer un fenómeno de estudio, en este caso describir la problemática que presentan los alumnos y docentes en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje en ciencias sociales; así mismo es propositiva porque al haber conocido la realidad anterior se hará una propuesta de estrategias didácticas gamificadas basada en las teorías Teoría del Constructivismo, Teoría de los procesos conscientes, Recursos didácticos, Metodología, Aprendizaje significativo, Aprendizaje Cooperativo, Gamificación educativa y Aprendizaje personalizado.



2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

La población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación (Arias, 2012, p.82). Por ello para realizar el diagnóstico está determinado por 148 estudiantes del 4er grado de secundaria y 8 docentes del área de ciencias sociales de la I.E. "Perú Birf" del distrito de Ferreñafe año 2024.

2.3.2. Muestra

La muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible (Arias, 2012, p.84). Para realizar el diagnóstico está determinada por 28 estudiantes del 4er grado "A" y 2 docentes del área de ciencias sociales de la I.E. "Perú Birf" del distrito de Ferreñafe año 2024.

2.4. Técnica

2.4.1. Observación etnográfica

La investigación etnográfica, se centra en el análisis y la interpretación de aspectos descriptivos dentro de un contexto sociocultural en específico, lo que implica el estudio de la vida en las personas o grupos durante un tiempo determinado, empleando la observación participante y las entrevistas para comprender sus dinámicas sociales (Murillo & Martínez, 2010).

2.5. Instrumento

2.5.1. Guía de observación

La guía de observación es el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno(Campos & Lule, 2012, p.12)

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones del PEA (Docentes)

Los resultados de la observación cualitativa se estructuran y analizan conforme a las dimensiones del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) de Álvarez de Zayas, contrastando la práctica de los docentes observados (Docente 01 y Docente 02) con el sustento teórico.

3.1.1. Dimensión: Establece los objetivos claros de la sesión de clases

Esta dimensión permite valorar si el docente orienta la sesión desde un propósito formativo claro, comprensible y significativo para los estudiantes. En el enfoque por competencias, el objetivo no debe limitarse a anunciar un contenido temático, sino expresar aquello que el estudiante será capaz de movilizar integrando conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores en una situación determinada. En esa línea, el Currículo Nacional de la Educación Básica plantea que la competencia implica combinar capacidades para lograr un propósito específico en contextos diversos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

Evidencia descriptiva de la práctica docente

En el caso del **Docente 01**, se observó el uso de un papelote para presentar objetivos claros y específicos vinculados al desempeño de la sesión, particularmente orientados a "comprender las causas y consecuencias de la Revolución Industrial". Esta práctica evidencia una intención pedagógica inicial adecuada, porque permite que los estudiantes identifiquen el contenido central de la clase. Sin embargo, la explicación se concentró únicamente en el componente cognitivo, es decir, en el conocimiento histórico que debía ser aprendido, sin explicitar las capacidades, habilidades, valores o actitudes que dicho aprendizaje debía desarrollar.

En el caso del **Docente 02**, se observó que el objetivo de la sesión fue escrito rápidamente en la pizarra: "reconocer emociones y cómo afectan en la toma de decisiones". Luego, solicitó a los estudiantes copiarlo en sus cuadernos, sin brindar una explicación adicional sobre su significado, utilidad o relación con las actividades posteriores. Esta práctica redujo el objetivo a una acción mecánica de transcripción, sin generar comprensión del propósito de aprendizaje.

Análisis e interpretación

La evidencia permite afirmar que existe una deficiencia estructural en la formulación, comunicación y apropiación pedagógica de los objetivos de aprendizaje. Aunque ambos docentes presentan objetivos al inicio de la sesión, estos no cumplen plenamente su función orientadora, formativa e integradora.

En el caso del **Docente 01**, se identifica una práctica parcialmente adecuada, debido a que existe claridad en el contenido que será trabajado. No obstante, la limitación principal radica en que el objetivo se plantea desde una lógica predominantemente informativa. El aprendizaje esperado se asocia a "comprender" un hecho histórico, pero no se precisa qué capacidades del área de Ciencias Sociales se pretende desarrollar, tales como analizar procesos históricos, interpretar fuentes, establecer relaciones causales, argumentar posiciones o reflexionar sobre transformaciones sociales.

Esto revela una concepción reduccionista del aprendizaje histórico, donde el objetivo funciona como un enunciado de contenido y no como una herramienta para orientar el desarrollo de competencias. Desde el enfoque del alineamiento constructivo, los resultados de aprendizaje deben guardar coherencia con las actividades de enseñanza y la evaluación; por tanto, si el objetivo no expresa con claridad qué debe lograr el estudiante, se debilita la articulación entre propósito, metodología y evaluación (Biggs & Tang, 2011).

Asimismo, al no incluir dimensiones actitudinales o valorativas, se pierde una oportunidad para vincular el estudio de la Revolución Industrial con problemáticas sociales relevantes, como las condiciones laborales, la desigualdad, los cambios tecnológicos, la explotación obrera o los derechos sociales. En consecuencia, el contenido histórico queda separado de su potencial formativo, crítico y ciudadano.

En el caso del **Docente 02**, la dificultad es más severa, porque el objetivo aparece como un requisito formal de la sesión, pero no como un elemento pedagógico significativo. Escribir el objetivo en la pizarra y pedir que los estudiantes lo copien no garantiza que comprendan qué aprenderán, por qué lo aprenderán ni cómo se relaciona con su vida o con el desarrollo de sus capacidades. Esta práctica evidencia una débil mediación docente, pues el propósito de

aprendizaje no fue explicado, problematizado ni vinculado con experiencias previas de los estudiantes.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, el estudiante aprende mejor cuando puede relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y con situaciones que poseen sentido para él (Ausubel, 1960). En este caso, al no explicar la importancia de reconocer las emociones y su influencia en la toma de decisiones, se desaprovecha la posibilidad de conectar el objetivo con experiencias cotidianas de los estudiantes, afectando la significatividad del aprendizaje.

Además, la ausencia de diálogo impide que el estudiante se apropie del objetivo. Hattie (2009) sostiene que la claridad respecto a las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito favorece que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo pueden avanzar en su proceso. Por ello, cuando el objetivo no se explica ni se convierte en guía de acción, pierde su valor pedagógico y se transforma en una formalidad administrativa.

En síntesis, esta dimensión evidencia que ambos docentes requieren fortalecer la manera en que formulan y comunican los objetivos de aprendizaje. El problema no radica únicamente en la presencia o ausencia del objetivo, sino en su nivel de profundidad pedagógica. Un objetivo claro debe responder no solo al "qué aprender", sino también al "para qué aprender", "cómo aprender" y "qué capacidades se movilizarán". La limitada integración de estos elementos repercute negativamente en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, porque los estudiantes inician la sesión sin una comprensión plena del sentido formativo de la actividad.

3.1.2. Dimensión: Comunica de manera clara y precisa el aprendizaje esperado

Esta dimensión evalúa la capacidad del docente para comunicar de forma comprensible el aprendizaje que se espera alcanzar durante la sesión. No basta con declarar el propósito; es necesario explicarlo, contextualizarlo y relacionarlo con las actividades que se desarrollarán. La comunicación del aprendizaje esperado permite que el estudiante comprenda su rol dentro del proceso y asuma una participación más consciente en la construcción de sus aprendizajes.

Evidencia descriptiva de la práctica docente

El **Docente 01** presentó el aprendizaje esperado mediante un papelote y explicó la importancia de comprender las causas y consecuencias de la Revolución Industrial. La comunicación fue clara en términos cognitivos, pues los estudiantes pudieron identificar el tema y el producto conceptual esperado. Sin embargo, no se explicitó la relación del aprendizaje con habilidades superiores como el análisis, la comparación, la argumentación o la reflexión crítica. Tampoco se estableció conexión con valores o actitudes vinculadas al estudio histórico.

El **Docente 02** escribió el aprendizaje esperado en la pizarra y lo leyó en voz alta. El aprendizaje se centró en reconocer emociones y comprender cómo estas influyen en la toma de decisiones. No obstante, no se ofreció una explicación contextual ni se generó diálogo con los estudiantes. La actividad se redujo a la copia silenciosa del enunciado, sin reflexión sobre su sentido, utilidad o aplicación.

Análisis e interpretación

Los resultados evidencian que la comunicación del aprendizaje esperado fue deficiente en ambas prácticas docentes, aunque con niveles distintos de gravedad.

En el caso del **Docente 01**, se observa una comunicación clara, pero incompleta. El docente logra transmitir el contenido central de la sesión, lo cual constituye un aspecto favorable. Sin embargo, la explicación se mantiene en un nivel cognitivo básico, centrado en la comprensión de hechos históricos. Esta limitación impide que el estudiante identifique qué habilidades debe poner en práctica para alcanzar el aprendizaje esperado.

En Ciencias Sociales, el aprendizaje no debe reducirse a conocer acontecimientos, fechas o causas, sino que debe promover la interpretación crítica de procesos históricos y sociales. Según el Programa Curricular de Educación Secundaria, el área debe favorecer la construcción de interpretaciones históricas, la gestión responsable del espacio y el ambiente, y la gestión responsable de los recursos económicos (MINEDU, 2017). Por ello, comunicar el aprendizaje esperado exige precisar qué competencia o capacidad será movilizada y cómo se evidenciará en la actividad.

La omisión de estos elementos limita la participación consciente del estudiante. Cuando el aprendizaje esperado no se comunica de manera integral, el alumno puede saber "de qué tratará la clase", pero no necesariamente comprende qué debe hacer cognitivamente con ese contenido. En consecuencia, se debilita la posibilidad de desarrollar aprendizajes profundos, reflexivos y transferibles.

En el caso del **Docente 02**, la comunicación presenta mayores debilidades, porque el aprendizaje esperado fue tratado como un enunciado aislado. La lectura rápida y la copia en el cuaderno no constituyen una comunicación pedagógica efectiva. La ausencia de explicación, preguntas orientadoras o ejemplos concretos impidió que los estudiantes comprendieran la relevancia del aprendizaje.

Esta situación afecta directamente la motivación y la disposición al aprendizaje. Cuando el estudiante no entiende el propósito de una actividad, es más probable que adopte una actitud pasiva, limitada al cumplimiento de instrucciones. Por el contrario, cuando el docente explica con claridad qué se espera aprender y por qué es importante, se favorece la autorregulación y el compromiso del estudiante con la tarea.

Desde el enfoque constructivista, la comunicación del aprendizaje esperado debe actuar como un organizador previo que prepare cognitivamente al estudiante para relacionar los nuevos contenidos con sus saberes anteriores. Ausubel (1960) señala que los organizadores previos facilitan la incorporación de nuevos aprendizajes cuando ofrecen una estructura inicial que da sentido a la información posterior. En este caso, la comunicación del aprendizaje esperado no cumplió esa función, porque no orientó el proceso mental del estudiante ni generó expectativas claras sobre el aprendizaje.

Asimismo, la falta de criterios explícitos dificulta que los estudiantes sepan cómo demostrarán lo aprendido. Hattie (2009) destaca que las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito deben ser visibles para los estudiantes, ya que permiten orientar sus esfuerzos y comprender qué significa alcanzar un buen desempeño. Por tanto, comunicar el aprendizaje esperado implica también explicar cómo se evidenciará dicho aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos muestran que la comunicación del aprendizaje esperado requiere ser fortalecida desde tres condiciones: claridad, integralidad y contextualización. La

claridad implica que el estudiante entienda el propósito de la clase; la integralidad supone articular conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes; y la contextualización exige vincular el aprendizaje con situaciones reales o significativas. En las sesiones observadas, ninguna de estas condiciones se cumplió plenamente.

Por ello, se concluye que esta dimensión presenta un nivel deficiente, ya que el aprendizaje esperado fue comunicado de manera parcial o superficial. Esta debilidad incide negativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque reduce la capacidad del estudiante para comprender el sentido de la clase, participar activamente y asumir un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje.

3.1.3. Dimensión: Plantea el objetivo en base a las habilidades a desarrollar

Esta dimensión evalúa la coherencia entre el contenido y el objetivo, enfocándose en el desarrollo de las habilidades y conocimientos que son imprescindibles para lograr el fin propuesto.

Evidencia descriptiva de la práctica docente

Docente 01: Explicó conceptos clave de la Revolución Industrial, solicitando comentarios esporádicos. Entregó una ficha de trabajo después de la exposición y la toma de apuntes. El desarrollo del contenido se mantuvo en la **esfera de la recepción**, con el alumno actuando como mero receptor, sin interacción profunda.

Docente 02: Preguntó a los alumnos qué entienden por emociones, escuchó algunas opiniones y procedió a escribir los conceptos en la pizarra. Los estudiantes se dedicaron a copiar los puntos clave, **sin que el docente profundizará** en las reflexiones personales ni generará debate a partir de las participaciones.

Análisis e Interpretación

En ambos casos, la relación entre contenido y habilidades es deficiente.

En el caso del **Docente 01**, aunque se estableció un objetivo claro, el desarrollo del contenido priva al estudiante de la oportunidad de ser protagonista activo de su aprendizaje, contraviniendo la teoría de Álvarez de Zayas. La baja interacción y la primacía de la exposición

limitan drásticamente el desarrollo de habilidades cruciales en Ciencias Sociales, como el pensamiento crítico, el análisis de causa-efecto y la aplicación práctica.

Similarmente, el **Docente 02** utiliza la participación inicial como un mero disparador para la transcripción, sin capitalizar las reflexiones de los estudiantes para fomentar un equilibrio de conciencia emocional más profunda. La falta de un vínculo fuerte entre la explicación del contenido y la exigencia de interacción constante y reflexión personal demuestra una deficiencia en la sistematización de contenidos para apoyar la formación de habilidades.

3.1.4. Dimensión: Asegura el cumplimiento de los objetivos en el contenido desarrollado

Esta etapa valida que el "qué" (el contenido) esté estructurado y gestionado de forma que garantice el alcance exitoso del "para qué" (el objetivo), guiando al alumno paso a paso hacia el dominio de conceptos y la aplicación de habilidades.

Evidencia descriptiva de la práctica docente

Docente 01: Explicó los conceptos de la Revolución Industrial con voz clara. Solicitó comentarios (plenaria breve), copió las principales causas y consecuencias en la pizarra y, tras la toma de apuntes, entregó una ficha de trabajo. El proceso se centró en la explicación teórica y la memorización-escritura de la información.

Docente 02: Anotó en la pizarra rápidamente las ideas de los alumnos. El ritmo acelerado no permitió la profundización ni la clarificación de conceptos, y no se ofreció retroalimentación que consolidará un aprendizaje detallado, limitando el alcance de una comprensión profunda.

Análisis e interpretación

La evidencia revela una deficiencia significativa en la gestión del contenido para asegurar el logro del objetivo en ambos escenarios.

El **Docente 01**, a pesar de la claridad expositiva, no siguió un proceso activo y reflexivo. Al centrarse únicamente en la explicación teórica y la transcripción, impidió que los estudiantes interactuaran directamente con el contenido para desarrollar una reflexión crítica sobre los impactos sociales e históricos del tema. El aprendizaje se limita a la memoria en lugar de a la apropiación activa, lo que rompe la alineación indispensable entre contenido y objetivo.

El **Docente 02**, incurre en una deficiencia al no profundizar ni vincular directamente el contenido emergente con el objetivo planteado. Al mantener un ritmo acelerado y omitir la retroalimentación y la consolidación, el docente fracasa en estructurar el contenido de forma que el estudiante pueda apropiarse de los conocimientos para alcanzar la meta. La superficialidad del tratamiento del contenido compromete el rol orientador del objetivo, resultando en una deficiencia en esta dimensión.

3.1.5. Dimensión: Selecciona con criterio los métodos de acuerdo a las características del estudiante

Esta dimensión evalúa la capacidad del docente para seleccionar métodos de enseñanza considerando las necesidades, intereses, ritmos, saberes previos y formas de participación de los estudiantes. Desde la perspectiva didáctica, el método no debe entenderse como una simple técnica de transmisión de información, sino como la organización intencional de la actividad y la comunicación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Álvarez de Zayas (1999) sostiene que el método expresa la dinámica del proceso docente-educativo y orienta la relación entre docente, estudiante y contenido.

Evidencia descriptiva de la práctica docente

El **Docente 01** explicó las causas y consecuencias de la Revolución Industrial mediante una exposición inicial. Luego entregó una ficha informativa y solicitó a los estudiantes trabajar en duplas para elaborar un cuadro comparativo de causa y consecuencia. Finalmente, los estudiantes expusieron su trabajo.

El **Docente 02** presentó un concepto sobre las emociones, entregó una ficha de lectura y solicitó a los estudiantes resaltar las ideas principales de manera individual. Posteriormente, organizó grupos de cuatro integrantes para elaborar situaciones reales relacionadas con el reconocimiento de emociones y su influencia en la toma de decisiones.

Análisis e interpretación

La evidencia muestra que ambos docentes utilizan métodos de enseñanza, pero estos no siempre responden adecuadamente a las características reales de los estudiantes. En el caso del **Docente 01**, predomina un método expositivo centrado en la transmisión de información. Aunque posteriormente incorpora el trabajo en duplas, la actividad se limita principalmente a la

transcripción de datos contenidos en la ficha. Esto reduce la participación activa del estudiante y debilita la construcción autónoma del conocimiento.

Desde el enfoque constructivista, el estudiante no debe limitarse a recibir información, sino participar activamente en la elaboración de significados. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social y la mediación, por lo que el trabajo colaborativo debe promover intercambio, argumentación y construcción compartida. Sin embargo, en esta sesión, el trabajo en duplas no generó una elaboración conjunta profunda, sino una reproducción de información.

Asimismo, la actividad no evidencia adaptación a los diferentes niveles de comprensión de los estudiantes. El docente no plantea preguntas diferenciadas, apoyos graduados ni situaciones retadoras que permitan atender ritmos diversos de aprendizaje. Por ello, aunque existe una intención colaborativa, el método no se ajusta plenamente a las características del grupo.

En el caso del **Docente 02**, se observa una mayor variedad metodológica, pues combina explicación verbal, lectura individual, trabajo colaborativo y elaboración de situaciones reales. Esta secuencia presenta un potencial pedagógico más favorable, porque permite conectar el contenido con experiencias cotidianas de los estudiantes. No obstante, la dificultad radica en la limitada orientación docente durante el proceso. La autonomía estudiantil requiere mediación, criterios claros y acompañamiento progresivo; de lo contrario, puede convertirse en una actividad poco estructurada.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos del estudiante para adquirir sentido (Ausubel, 1968). En este caso, el tema de las emociones ofrecía una oportunidad importante para vincular el aprendizaje con experiencias personales y sociales; sin embargo, la falta de preguntas orientadoras y de acompañamiento redujo la profundidad reflexiva de la actividad.

Por tanto, en esta dimensión se evidencia una dificultad común: los métodos seleccionados no logran responder de forma suficiente a las características del estudiante. El **Docente 01** presenta una metodología más tradicional y reproductiva; el **Docente 02**, aunque

propone actividades más activas, requiere mayor estructuración pedagógica. En ambos casos, la selección metodológica limita la participación, la reflexión y el aprendizaje significativo.

3.1.6. Dimensión: Selecciona métodos pertinentes de acuerdo al objetivo establecido

Esta dimensión analiza la coherencia entre el método de enseñanza y el objetivo de aprendizaje. Un método es pertinente cuando permite alcanzar el propósito previsto y organiza las actividades de manera lógica, progresiva y significativa. En el alineamiento constructivo, los objetivos, las actividades metodológicas y la evaluación deben mantener coherencia interna para favorecer aprendizajes profundos (Biggs & Tang, 2011).

Evidencia descriptiva de la práctica docente

El **Docente 01** utilizó un método expositivo para explicar las causas y consecuencias de la Revolución Industrial. Luego propuso un trabajo colaborativo en duplas para enumerar causas y consecuencias, finalizando con una explicación individual del producto elaborado.

El **Docente 02** introdujo el tema de las emociones mediante una explicación conceptual y una ficha de lectura. Los estudiantes aplicaron la técnica del resaltado y luego trabajaron en grupos de cuatro para elaborar situaciones reales sobre cómo las emociones afectan la toma de decisiones. La sesión culminó con una discusión grupal.

Análisis e interpretación

Los métodos seleccionados por los docentes presentan una pertinencia parcial respecto a los objetivos planteados. En el caso del **Docente 01**, el objetivo se orientaba a comprender las causas y consecuencias de la Revolución Industrial. Para lograr esta comprensión, el método debía favorecer análisis, comparación, relación causal y reflexión histórica. Sin embargo, la estrategia utilizada se concentró en la exposición docente y en la enumeración de información, lo cual favorece más la memorización que la comprensión profunda.

Comprender un proceso histórico implica interpretar relaciones entre hechos, actores, contextos y consecuencias sociales. Por ello, una metodología pertinente debió incluir análisis de fuentes, preguntas problematizadoras, debate, comparación con situaciones actuales o construcción de explicaciones propias. Al no incorporar estos elementos, el método no se alineó plenamente con el objetivo.

Hattie (2009) señala que la claridad del propósito debe estar acompañada de estrategias que permitan al estudiante demostrar el logro esperado. En este caso, si el propósito era comprender, la actividad debió exigir producción interpretativa y no solo organización literal de información. Por tanto, existe una débil correspondencia entre objetivo y método.

En el caso del **Docente 02**, el objetivo estaba orientado a reconocer emociones y comprender cómo influyen en la toma de decisiones. El método utilizado resultó más cercano al propósito, porque permitió elaborar situaciones reales y discutirlas grupalmente. Sin embargo, la pertinencia se vio limitada por la falta de una guía más clara. El docente no explicitó criterios para analizar las situaciones, diferenciar emociones, explicar consecuencias o proponer decisiones alternativas.

Esto evidencia que el método fue adecuado en su intención, pero insuficiente en su conducción. La elaboración de situaciones reales puede favorecer el aprendizaje significativo, siempre que esté acompañada de mediación docente, preguntas reflexivas y retroalimentación. Según Bruner (1960), el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento, pero esta construcción requiere andamiaje pedagógico.

En síntesis, ambos docentes muestran dificultades para seleccionar métodos plenamente pertinentes con los objetivos. El **Docente 01** emplea métodos que no promueven suficientemente la comprensión histórica; el **Docente 02** selecciona actividades relacionadas con el objetivo, pero no las orienta con suficiente profundidad. En consecuencia, el logro de los objetivos se ve afectado por una débil articulación entre propósito, método y proceso de aprendizaje.

3.1.7. Dimensión: Utiliza métodos adecuados para comprender los contenidos

Esta dimensión valora si los métodos empleados facilitan la asimilación, organización y comprensión de los contenidos. No se trata únicamente de presentar información, sino de generar condiciones para que los estudiantes interpreten, relacionen, expliquen y apliquen lo aprendido. En el proceso enseñanza-aprendizaje, el método debe permitir que el contenido se transforme en conocimiento significativo para el estudiante.

Evidencia descriptiva de la práctica docente

El **Docente 01** inició la sesión con una exposición sobre conceptos y aspectos relevantes de la Revolución Industrial. Posteriormente, organizó un trabajo colaborativo para enumerar causas y consecuencias, y finalizó con una explicación individual de la actividad.

El **Docente 02** introdujo verbalmente el tema de las emociones, entregó una ficha para ser trabajada individualmente mediante resaltado y luego promovió una actividad grupal para generar situaciones sobre cómo las emociones afectan la toma de decisiones. Finalmente, desarrolló una discusión grupal.

Análisis e interpretación

En ambos casos, el uso de métodos para favorecer la comprensión de los contenidos resulta limitado. En el caso del **Docente 01**, la exposición permitió presentar información básica sobre la Revolución Industrial, pero no garantizó una comprensión profunda del proceso histórico. La actividad posterior se orientó a identificar y enumerar causas y consecuencias, sin promover análisis crítico ni interpretación.

Esta situación revela una enseñanza centrada en la reproducción de contenidos. El estudiante organiza información, pero no necesariamente comprende la complejidad del fenómeno estudiado. Para lograr comprensión histórica, se requiere que el estudiante compare perspectivas, interprete fuentes, formule explicaciones y relacione el pasado con problemáticas presentes. El Programa Curricular de Educación Secundaria establece que el área de Ciencias Sociales debe promover la construcción de interpretaciones históricas y el análisis crítico de procesos sociales (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2017).

Por ello, el método empleado por el **Docente 01** resulta insuficiente. Aunque se utilizan exposición, trabajo colaborativo y socialización, estas acciones no se articulan en una secuencia de comprensión profunda. El trabajo colaborativo pierde valor pedagógico cuando se limita a copiar o reorganizar información, sin discusión ni argumentación.

En el caso del **Docente 02**, los métodos utilizados presentan mayor diversidad y un vínculo más cercano con experiencias reales. La lectura individual, el resaltado, el trabajo grupal y la discusión pueden favorecer la comprensión si se desarrollan adecuadamente. Sin embargo, la

actividad de resaltar información no garantiza por sí sola comprensión. El subrayado puede ser útil como técnica inicial, pero requiere preguntas de análisis, ejemplos, contrastación y reflexión guiada.

Mayer (2002) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante selecciona, organiza e integra información nueva con sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, los métodos observados no aseguran completamente ese proceso, porque no se evidencia una orientación clara para que los estudiantes organicen conceptualmente la información ni la integren de manera crítica.

Además, la discusión grupal pudo ser un espacio valioso para profundizar la comprensión, pero necesitaba mayor conducción pedagógica. Sin criterios claros, la participación puede quedarse en opiniones generales y no avanzar hacia una explicación más elaborada sobre cómo las emociones influyen en la toma de decisiones.

En conclusión, esta dimensión presenta un nivel deficiente porque los métodos empleados no logran consolidar una comprensión profunda de los contenidos. En el **Docente 01**, predomina una lógica expositiva y reproductiva; en el **Docente 02**, existe mayor variedad metodológica, pero con insuficiente mediación. Esto afecta el PEA, ya que los estudiantes participan en actividades, pero no necesariamente alcanzan una comprensión significativa, crítica y transferible.

3.1.8. Dimensión: Utiliza métodos que fomentan la participación activa.

En esta etapa se busca fomentar la participación y motivación de los estudiantes, promoviendo el procesamiento activo de la información a través de actividades específicas que favorezcan su involucramiento y el desarrollo del conocimiento durante la clase.

Evidencia descriptiva de la práctica docente.

Docente 01: El docente explica causas y consecuencias de la Revolución Industrial, sin generar una conversación académica docente - estudiante, entrega una ficha informativa a los estudiantes quienes en duplas se encargarían de enumerar causas y consecuencias.

Docente 02: Explica el tema **y** durante el trabajo grupal evita el acercamiento hacia sus estudiantes para esclarecer dudas, solo proporcionó algunas preguntas entre las más resaltantes: *¿Alguna vez una emoción fuerte te llevó a tomar una decisión apresurada? ¿Cómo podrías*

manejar mejor tus emociones la próxima vez que enfrentes una situación difícil? con dirección a la discusión para fomentar la participación activa en los estudiantes.

Análisis e interpretación

La evidencia revela una deficiencia significativa en la utilización de métodos que fomentan la participación activa. La evidencia muestra que**:**

El Docente 01 se basó en la exposición del contenido, esto ocasionó que el estudiante pase a segundo plano y limitó su construcción del aprendizaje. La intervención netamente del docente como protagonista durante el PEA, no cumple con el estándar que se espera en este ítem.

El **Docente 02** incurre en una deficiencia de método muy poco efectiva, dado que se dio la falta de la intervención del docente como rol de orientador y por ende restringe la intervención del estudiante como método participativo. Aunque se haya dado una discusión forzosa y poco manejable para fomentar la participación activa eso provocó que el desarrollo metodológico de la sesión se vea debilitado.

3.1.9. Dimensión: Utiliza métodos que promueven el trabajo en equipo

Esta dimensión permite analizar si el docente emplea métodos orientados a favorecer la cooperación, la ayuda mutua, la comunicación interpersonal y la construcción colectiva del aprendizaje. El trabajo en equipo no consiste únicamente en agrupar estudiantes, sino en generar condiciones para que interactúen, dialoguen, asuman roles, contrasten ideas y elaboren productos comunes. Desde el aprendizaje cooperativo, la interacción entre pares favorece el desarrollo cognitivo y social cuando existe interdependencia positiva, responsabilidad individual y participación equitativa (Johnson & Johnson, 1999).

Evidencia descriptiva de la práctica docente

El **Docente 01** implementó un trabajo colaborativo en duplas a partir de las fichas entregadas. Los estudiantes debían extraer las causas y consecuencias de la Revolución Industrial, organizarlas en un cuadro y luego exponerlas.

El **Docente 02** inició con una actividad individual de lectura y resaltado. Posteriormente, organizó grupos de cuatro estudiantes para elaborar situaciones reales relacionadas con el reconocimiento de emociones y su influencia en la toma de decisiones.

Análisis e interpretación

La evidencia muestra que ambos docentes incorporan actividades grupales; sin embargo, estas no alcanzan plenamente las características de un trabajo en equipo pedagógicamente efectivo. En ambos casos, el agrupamiento de estudiantes se utiliza como estrategia organizativa, pero no necesariamente como método de construcción colectiva del aprendizaje.

En el caso del **Docente 01**, el trabajo en duplas representa una intención positiva, ya que permite que los estudiantes compartan información y elaboren un producto común. No obstante, la actividad se limitó principalmente a extraer y enumerar información de una ficha. Esta dinámica reduce el trabajo colaborativo a una tarea de reproducción de contenido, sin promover discusión, argumentación ni análisis crítico sobre las causas y consecuencias de la Revolución Industrial.

Desde esta perspectiva, el trabajo en equipo pierde profundidad pedagógica cuando no exige interacción cognitiva significativa. Para que exista aprendizaje cooperativo, los estudiantes deben necesitarse mutuamente para alcanzar el objetivo común, asumir responsabilidades y participar de manera activa (Johnson & Johnson, 1999). En la actividad observada, no se evidencia una distribución clara de roles, preguntas problematizadoras ni criterios que orienten la discusión entre los integrantes. Por ello, la colaboración queda restringida a una ayuda operativa y no a una construcción reflexiva del conocimiento.

Asimismo, tratándose del área de Ciencias Sociales, el trabajo en equipo debió favorecer la interpretación de procesos históricos, la comparación de puntos de vista y la elaboración de explicaciones propias. El Programa Curricular de Educación Secundaria señala que esta área busca que los estudiantes construyan interpretaciones históricas y comprendan los cambios sociales desde una perspectiva crítica (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2017). En ese sentido, el trabajo en duplas debió orientarse a preguntas como: ¿qué consecuencias de la Revolución Industrial se mantienen actualmente?, ¿quiénes fueron los más afectados?, ¿qué relación existe entre tecnología, trabajo y desigualdad? Al no plantearse este tipo de interrogantes, el método utilizado resulta insuficiente para promover un verdadero aprendizaje colaborativo.

En el caso del **Docente 02**, se observa una propuesta con mayor potencial para el trabajo en equipo, porque los estudiantes debían construir situaciones reales relacionadas con las emociones y la toma de decisiones. Esta actividad podía favorecer el diálogo, la empatía y la relación entre el contenido y la vida cotidiana. Sin embargo, la debilidad se encuentra en la limitada orientación del docente. La conformación de grupos de cuatro no garantiza por sí misma cooperación efectiva; se requiere acompañamiento, definición de roles, criterios de análisis y retroalimentación durante el proceso.

Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se produce en interacción social y que la mediación permite al estudiante avanzar hacia niveles superiores de comprensión. Desde este enfoque, el grupo puede convertirse en un espacio de aprendizaje si los estudiantes dialogan, contrastan ideas y reciben orientación del docente. No obstante, cuando la actividad grupal carece de guía suficiente, puede quedarse en una producción superficial, basada en experiencias generales, sin análisis profundo del contenido.

Además, el tema trabajado por el **Docente 02** requería una conducción reflexiva para que los estudiantes no solo describieran situaciones emocionales, sino que analizaran cómo las emociones influyen en las decisiones, qué consecuencias producen y qué alternativas de autorregulación pueden aplicarse. En este sentido, el trabajo en equipo debió promover habilidades socioemocionales, comunicación asertiva y toma de decisiones responsable. Sin una estructura metodológica clara, estas posibilidades se reducen.

Por tanto, los resultados evidencian una deficiencia en el uso de métodos que promueven el trabajo en equipo. Aunque ambos docentes organizan actividades grupales, estas no se desarrollan con suficiente profundidad cooperativa. El **Docente 01** fomenta una colaboración básica orientada a la transcripción y exposición de información; el **Docente 02** propone una actividad más contextualizada, pero con limitada mediación pedagógica. En ambos casos, el trabajo en equipo no alcanza plenamente su función formativa, porque no garantiza interdependencia positiva, diálogo crítico, responsabilidad compartida ni construcción colectiva del aprendizaje.

Esta dimensión se ubica en un nivel deficiente, ya que el trabajo grupal observado no se consolida como una estrategia metodológica sólida para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Para que el trabajo en equipo contribuya realmente al aprendizaje, debe planificarse

con roles, metas comunes, criterios de evaluación, preguntas orientadoras y espacios de reflexión. Solo así puede convertirse en un método que favorezca la participación activa, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

3.1.10. Dimensión: Evalúa de manera congruente en base a los objetivos establecidos.

Caracteriza la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo al método empleado, queriendo cumplir el logro del objetivo a través de un resultado positivo

Evidencia descriptiva de la práctica docente

Docente 01: Al término de la sesión el docente les brinda a los estudiantes una práctica para medir el aprendizaje del tema (causas y consecuencias de la Revolución industrial), en base a 10 preguntas, entre ellas responder, preguntas abiertas y marcar verdadero o falso, la calificación fue de forma numérica.

Docente 02: Indica que evaluará las presentaciones orales realizadas en grupo sobre las situaciones creadas de cómo las emociones afectan en la toma de decisiones, para ello el docente no especificó los indicadores de evaluación.

Análisis e interpretación

En ambos casos, la relación entre la evaluación con el objetivo alcanzado no se logra alcanzar lo que impide evidenciar si realmente se están logrando los aprendizajes esperados.

El **Docente 01,** toma una práctica que aunque haya tenido relación con el objetivo de la sesión, no ha realizado de manera continua, y formativa, los alumnos no tuvieron un espacio para reflexionar sus respuestas, hubiera sido recomendable incluir una evaluación que fomente reflexión (discusión) para analicen e interpreten el tema en lugar de memorizar conceptos.

El **Docente 02**, no brindó los criterios de evaluación, ni pautas detalladas, lo que generó una falta de claridad en los puntos a evaluar ocasionando que limite el proceso evaluativo y no asegure que los estudiantes están alcanzando los objetivos establecidos de manera adecuada.

3.2. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones del PEA (Alumnos)

Los resultados de la observación cualitativa se analizan y estructuran según las dimensiones del Proceso enseñanza aprendizaje (PEA) del autor Álvarez de Zayas, contrastando la práctica observada en los estudiantes (28) con el sustento teórico.

3.2.1. Dimensión: Comprende los objetivos de manera clara.

Esta dimensión implica que el estudiante entienda el propósito de la clase el "para qué" vinculando conocimiento, habilidades, capacidades y valores que deben alcanzar.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

Estudiantes (docente 01) La mayoría de los estudiantes (20 de 28), escucharon atentamente los objetivos presentados por el docente, asintieron con la cabeza y tomaron nota pero un grupo de 8 estudiantes mostró poco interés, ignorando lo que hablaba el docente, lo que indica que no todo el grupo comprendió completamente el objetivo presentado.

Estudiantes (docente 02) Los alumnos solo se dedicaron en copiar el objetivo escrito en la pizarra, no mostraron señales de duda, ni molestia. En su mayoría escribieron el objetivo en silencio y continuaron la actividad sin preguntar su significado.

Análisis e interpretación

La evidencia muestra una **deficiencia** en el cumplimiento de esta dimensión.

Estudiantes (docente 01) Aunque la mayoría de los estudiantes mostró atención y el hecho que un pequeño grupo se mantuvo distraído, indica que no todos comprendieron los objetivos. Así hayan sido claros en términos cognitivos, no lograron involucrar a los estudiantes en un nivel más profundo. Según Sayas los objetivos deben estar orientados no solo en el conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades, valores y emociones.

Estudiantes (docente 02) Sobre la evidencia demostrada los estudiantes muestran una **deficiencia** al comprender los objetivos propuestos por el docente, debido a que solo copiaron el objetivo, el hecho que los estudiantes muestren silencio no representa claridad de ello. Desde la

perspectiva de Álvarez de Zayas, si el estudiante no comprende el objetivo es porque no está participando activamente en la construcción de su aprendizaje.

3.2.2. Entiende de manera clara y precisa el aprendizaje esperado.

Esta dimensión evalúa si los estudiantes comprenden lo que deben aprender y lograr durante la clase, a partir de la comunicación del docente, identificando el propósito de la clase.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

Estudiantes (docente 01) 20 de 28 estudiantes, mostraron señales de una comprensión clara del aprendizaje esperado, tomaron notas de forma activa, sin embargo, un pequeño grupo de 8 estudiantes se mostró menos comprometido, sin mostrar señales de interés y de haber comprendido el objetivo que comunicaba el docente.

Estudiantes (docente 02) Los estudiantes copiaron el aprendizaje esperado tal como fue escrito en la pizarra, posteriormente escucharon en silencio, la lectura en voz alta realizada por el docente y no dieron comentarios algunos sobre el propósito formativo de la sesión.

Análisis e interpretación

En ambos casos, el entendimiento claro y preciso del aprendizaje esperado resultó deficiente.

Estudiantes (docente 01) Aunque la mayoría de los alumnos mostró señales de entender el objetivo, su comprensión se centró en escucharlo, más no en comprender el "para qué" aprenderlo. Esto limita una comprensión profunda y significativa del objetivo.

Estudiantes (docente 02) En esta dimensión se presenta en los estudiantes que no hay huella donde el alumno comprenda el objetivo de su aprendizaje, no se centre en reflexionar el porqué de lo que aprende y el objetivo en este caso solo se reduce en un pequeño enunciado desligado al proceso formativo del estudiante.

3.2.3. Pone en práctica las habilidades adquiridas para alcanzar el objetivo planteado.

En esta etapa se evalúa cómo los alumnos aplican de manera activa las habilidades cognitivas, metacognitivas y a la vez sociales, adquiridas durante el PEA, con la finalidad de alcanzar el objetivo esperado, demostrando comprensión, reflexión y la capacidad de poner en práctica el contenido.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

Estudiantes (docente 01) Recibieron la ficha de trabajo y comenzaron a llenarla de manera mecánica, en su mayoría respondieron las interrogantes de forma superficial, copiando la información, trabajaron en silencio, sin mostrar una conexión, ante sus dudas consultaban al docente.

Estudiantes (docente 02) Los estudiantes responden al estudiante qué entendían por emociones. Sin embargo, no lograron profundizar en sus reflexiones personales, y no generaron desenvolvimiento en las participaciones por la falta de interés en sus respuestas.

Análisis e interpretación

Se evidencia deficiencia en la dimensión al poner en práctica las habilidades adquiridas para alcanzar el objetivo esperado de la clase.

Estudiantes (docente 01) Los estudiantes cumplieron con la resolución de su ficha, el aprendizaje fue superficial ya que no pusieron en práctica habilidades cognitivas para lograr una comprensión profunda del contenido, se limitaron a una recepción pasiva, sin analizar críticamente, ni aplicar habilidades metacognitivas indispensables para alcanzar el objetivo. Sayas, indica que el objetivo debe orientar el pensamiento del alumno para resolver problemas y aplicar el conocimiento.

Estudiantes (docente 02) Los estudiantes respondieron de manera breve y sin entusiasmo, sin mostrar una participación activa ni reflexiva. Las respuestas fueron superficiales y no evidenciaron una comprensión profunda del tema, lo que indica una falta de aplicación de habilidades metacognitivas, como la reflexión crítica sobre las emociones. Esto impidió que los

estudiantes alcanzaran un nivel más profundo de aprendizaje relacionado con la comprensión emocional, objetivo de la clase.

3.2.4. Cumple los objetivos a través del contenido.

En esta etapa se evaluó cómo los alumnos emplean el contenido brindado para alcanzar el objetivo esperado, aplicando el conocimiento adquirido de manera activa y reflexiva, logrando una comprensión profunda de él.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

Estudiantes (docente 01) Los alumnos escucharon atentamente al docente y tomaron algunas notas sobre la Revolución Industrial, completaron su ficha de manera mecánica, sin profundizar conceptos, las respuestas fueron correctas ya que solo ubicaron las causas y consecuencias respectivamente.

Estudiantes (docente 02) La mayoría de los estudiantes apenas atendían la sesión de clase, tras compartir algunas ideas el docente, se limitaron a copiar las ideas de algunos compañeros que el docente escribió en la pizarra.

Análisis e interpretación

El cumplimiento de objetivos mediante el contenido resultó deficiente en ambos grupos.

Estudiantes (docente 01) Según Álvarez de Sayas, el objetivo educativo debe moldear y guiar a los estudiantes, generando que se apropien activamente del contenido, aunque los alumnos cumplieron su actividad, su participación fue netamente superficial, limitándose a completar información, sin análisis profundo del contenido.

Estudiantes (docente 02) En esta etapa no se logró la dimensión como se esperaba, los objetivos a través del contenido refleja una ruptura con este principio, la acción del docente repercute en los estudiantes ya que no generó un entorno en el que los estudiantes no tuvieron oportunidad de procesar, analizar y relacionar el contenido con el objetivo de la sesión.

3.2.5. Utiliza efectivamente los métodos escogidos por el docente.

En esta dimensión se evalúa si los estudiantes son capaces de aplicar y aprovechar las estrategias de enseñanza seleccionadas por el docente, optimizando su aprendizaje y logrando el objetivo establecido.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

Estudiantes (docente 01) Los alumnos trabajan de manera colaborativa (duplas) transcribiendo la información de la ficha en un cuadro comparativo, copiando mecánicamente, finalizan con una exposición de la actividad.

Estudiantes (docente 02) Los estudiantes reciben la hoja de lectura para poder resaltar la información que el docente solicitó. Una vez todos hayan culminado empiezan a socializar para unirse en equipos de cuatro y hacer dicha actividad.

Análisis e interpretación

En ambos casos no emplean de forma efectiva los métodos brindados por el docente, aunque por distintos factores.

Estudiantes (docente 01) Los estudiantes trabajan de manera colaborativa (duplas), sin embargo, no lo hacen de manera adecuada, ya que los métodos no generan participación activa, ni reflexión crítica, la actividad estuvo centrada en la transcripción y memorización, limitando el desarrollo de habilidades, ni alcanzó el objetivo de comprender.

Estudiantes (docente 02) La dimensión, que se observa, se realiza de tal forma en la que se centra seguir instrucciones más que en utilizar el método como una herramienta para comprender y aplicar el contenido. Desde la perspectiva de Zayas el método constituye la vía para articular el objetivo y el contenido en el PEA por lo que los estudiantes deben ser capaces de construir su propio conocimiento.

3.2.6. Dimensión: Logra el objetivo a través del método planteado

Esta dimensión permite analizar si los estudiantes alcanzan el objetivo de aprendizaje mediante el método seleccionado por el docente. Desde la perspectiva didáctica, el método no solo organiza la actividad, sino que debe conducir al estudiante hacia la comprensión, la reflexión, la colaboración y la construcción del conocimiento. Álvarez de Zayas (1999) sostiene

que el método expresa la dinámica del proceso docente-educativo, porque articula la relación entre objetivo, contenido, docente y estudiante.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

En el caso de los **estudiantes del Docente 01**, se observó que trabajaron en duplas con una ficha informativa para elaborar un cuadro comparativo sobre las causas y consecuencias de la Revolución Industrial. Sin embargo, la mayoría se limitó a transcribir la información contenida en la ficha, sin evidenciar reflexión crítica ni elaboración propia. La interacción entre los integrantes de las duplas fue escasa y, al momento de exponer, los estudiantes leyeron lo escrito sin agregar análisis, explicación o valoración personal.

En el caso de los **estudiantes del Docente 02**, una vez organizados en grupos, algunos intercambiaron ideas sobre el tema de las emociones y la toma de decisiones; sin embargo, otros mostraron poco interés en la actividad. Además, durante el trabajo con la ficha, gran parte de los estudiantes resaltó extensos fragmentos del texto, sin discriminar ideas principales, secundarias o ejemplos relevantes.

Análisis e interpretación

Los resultados evidencian una deficiencia en el logro del objetivo de aprendizaje a través de los métodos empleados por los docentes. En ambos casos, los estudiantes realizaron las actividades solicitadas, pero el cumplimiento de la tarea no implicó necesariamente el logro del aprendizaje esperado.

En los **estudiantes del Docente 01**, el objetivo era comprender las causas y consecuencias de la Revolución Industrial. No obstante, el método utilizado condujo principalmente a la reproducción de información. El cuadro comparativo pudo haber favorecido el análisis histórico si se hubiera orientado hacia la relación causal, la comparación, la explicación de procesos y la reflexión sobre los efectos sociales de la industrialización. Sin embargo, al trabajar con información ya organizada en la ficha, los estudiantes no tuvieron necesidad de seleccionar, interpretar ni construir explicaciones propias.

Esto demuestra que el método no promovió una participación cognitiva profunda. Los estudiantes estuvieron activos en términos operativos —copiar, completar, leer—, pero no en términos intelectuales —analizar, inferir, argumentar o problematizar—. Desde el aprendizaje significativo, aprender implica relacionar la nueva información con conocimientos previos de manera sustantiva, no literal ni mecánica (Ausubel, 1968). En este caso, la actividad se aproximó

más a un aprendizaje mecánico, porque los estudiantes reprodujeron información sin transformarla en comprensión propia.

Asimismo, la exposición final tampoco permitió verificar un logro profundo del objetivo. Al limitarse a leer el contenido del cuadro, los estudiantes demostraron retención superficial, pero no necesariamente comprensión histórica. Para que el objetivo se alcanzara, debieron explicar con sus propias palabras por qué ocurrieron determinados cambios, qué consecuencias tuvieron para distintos grupos sociales y cómo esos procesos se relacionan con el mundo actual. Esta ausencia de análisis limita el desarrollo de competencias propias del área de Ciencias Sociales.

En los **estudiantes del Docente 02**, el objetivo estaba relacionado con reconocer las emociones y comprender cómo influyen en la toma de decisiones. Aunque el método proponía una actividad individual y luego grupal, su aplicación no logró involucrar de manera homogénea a todos los estudiantes. Algunos participaron e intercambiaron ideas, pero otros mostraron desinterés, lo que evidencia una débil apropiación del propósito de aprendizaje.

El hecho de que muchos estudiantes resaltaran casi todo el texto indica que no lograron identificar información relevante. Esta acción evidencia una comprensión limitada, porque subrayar sin criterio suele expresar dificultad para diferenciar ideas centrales de información complementaria. Mayer (2002) señala que el aprendizaje significativo exige seleccionar, organizar e integrar información. En este caso, el primer proceso —seleccionar información relevante— no se desarrolló adecuadamente, lo cual afectó la comprensión posterior.

Además, el trabajo grupal no garantizó una construcción colaborativa efectiva. Para que el aprendizaje cooperativo funcione, debe existir interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora y habilidades sociales (Johnson & Johnson, 1999). En la observación, estos elementos no se evidenciaron de manera suficiente, pues la participación fue desigual y no todos los estudiantes se involucraron activamente en la elaboración de las situaciones reales.

Desde esta perspectiva, el método planteado por el Docente 02 tenía potencial para lograr el objetivo, porque relacionaba las emociones con situaciones reales; sin embargo, su efectividad se redujo por falta de orientación docente, criterios claros y acompañamiento durante la actividad. El docente debió guiar a los estudiantes con preguntas como: ¿qué emoción se presenta?, ¿qué decisión tomó la persona?, ¿qué consecuencias tuvo?, ¿qué alternativa pudo

elegir?, ¿cómo se puede regular esa emoción? Sin esta mediación, la actividad quedó parcialmente desarrollada.

En ambos grupos se evidencia que los estudiantes no lograron plenamente el objetivo mediante el método planteado. En el primer caso, porque el método favoreció la transcripción y la reproducción de información; en el segundo, porque la actividad careció de suficiente guía para transformar la participación grupal en reflexión profunda. Esto demuestra que el problema no está únicamente en la disposición de los estudiantes, sino en la forma en que el método fue diseñado, orientado y acompañado.

Por tanto, esta dimensión se ubica en un nivel deficiente. Los estudiantes cumplen con las tareas asignadas, pero no alcanzan aprendizajes profundos, críticos ni significativos. Para mejorar esta dimensión, los métodos deben estructurarse con mayor coherencia respecto al objetivo, incorporar preguntas problematizadoras, promover análisis colaborativo y exigir productos que evidencien comprensión propia, no solo reproducción de información.

3.2.7. Dimensión: Comprende contenidos con el método elegido por el profesor

Esta dimensión permite valorar si los estudiantes logran comprender los contenidos a partir del método de enseñanza seleccionado por el docente. Comprender no significa únicamente escuchar, copiar o repetir información, sino interpretar, relacionar, explicar y aplicar lo aprendido en nuevas situaciones. Desde el aprendizaje significativo, la comprensión se alcanza cuando el estudiante integra la nueva información con sus saberes previos y le otorga sentido dentro de una estructura cognitiva propia (Ausubel, 1968).

Evidencia descriptiva de los estudiantes

En el caso de los estudiantes del Docente 01, se observó que escucharon atentamente la explicación inicial, tomaron notas y siguieron las indicaciones brindadas. Sin embargo, un pequeño grupo mostró desconcentración durante la sesión. Posteriormente, trabajaron en duplas para organizar la información en un cuadro comparativo. Algunos grupos evidenciaron mayor colaboración que otros. Finalmente, durante la exposición, los estudiantes participaron de manera breve y leyeron lo escrito, sin ampliar, explicar o interpretar el contenido.

En el caso de los estudiantes del Docente 02, los estudiantes escucharon la explicación verbal sobre las emociones e intentaron atender las orientaciones de la actividad. Luego revisaron la ficha de lectura, releyeron el contenido y subrayaron fragmentos del texto. No

obstante, no se evidenciaron procesos claros de análisis, interpretación ni aplicación reflexiva de los conceptos trabajados.

Análisis e interpretación

En ambos casos, se evidencia una comprensión limitada de los contenidos mediante los métodos elegidos por los docentes. Los estudiantes realizaron las actividades propuestas, pero estas acciones no demostraron una apropiación profunda del contenido. El cumplimiento de la tarea no equivale necesariamente a comprensión.

En los estudiantes del Docente 01, la explicación expositiva permitió una aproximación inicial al tema de la Revolución Industrial. Sin embargo, el aprendizaje se mantuvo en un nivel superficial, porque los estudiantes escucharon, tomaron apuntes y organizaron información, pero no llegaron a problematizar ni interpretar el fenómeno histórico. La elaboración del cuadro comparativo pudo favorecer la comprensión si hubiera exigido justificar relaciones entre causas y consecuencias; no obstante, la actividad se centró principalmente en ordenar información.

Esta situación evidencia un predominio del aprendizaje reproductivo. Los estudiantes pueden identificar algunos conceptos, pero tienen dificultades para explicar con sus propias palabras por qué se produjo la Revolución Industrial, qué transformaciones sociales generó o cómo se relaciona con la realidad actual. Según Mayer (2002), el aprendizaje significativo requiere seleccionar información relevante, organizarla mentalmente e integrarla con conocimientos previos. En la sesión observada, los estudiantes organizaron información, pero no se evidenció integración ni elaboración personal del contenido.

Asimismo, la exposición final mostró una comprensión débil, pues los estudiantes leyeron lo escrito sin incorporar análisis crítico. Esto indica que el método utilizado no logró transformar la información en conocimiento histórico comprensible y argumentado. En el área de Ciencias Sociales, comprender contenidos implica construir interpretaciones sobre procesos sociales e históricos, no solo reproducir datos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2017).

En los estudiantes del Docente 02, la comprensión también resultó limitada. Aunque escucharon la explicación verbal e intentaron seguir la actividad, la ausencia de recursos visuales, ejemplos concretos y una secuencia metodológica más estructurada dificultó la

consolidación del contenido. El tema de las emociones requería una metodología más vivencial, participativa y reflexiva, debido a que se relaciona directamente con experiencias personales y toma de decisiones.

El hecho de que los estudiantes releyeran y subrayaran gran parte del texto evidencia inseguridad para discriminar información relevante. Subrayar sin criterio no garantiza comprensión; por el contrario, puede mostrar que el estudiante no identifica ideas centrales. Para que esta técnica sea efectiva, debe estar acompañada de preguntas orientadoras, discusión guiada y actividades de aplicación.

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que la comprensión se fortalece mediante la interacción y la mediación. En este caso, aunque hubo explicación verbal, faltó una mediación más activa del docente para ayudar a los estudiantes a interpretar el contenido, relacionarlo con situaciones reales y construir conclusiones. Sin esta orientación, los estudiantes permanecen en una comprensión fragmentada.

Por tanto, la deficiencia observada no debe atribuirse únicamente a los estudiantes, sino también a la naturaleza de los métodos empleados. En ambos casos, los métodos permitieron acceso inicial a la información, pero no garantizaron comprensión profunda. El Docente 01 favoreció una comprensión descriptiva y memorística; el Docente 02 promovió una aproximación al contenido, pero sin suficiente estructura didáctica para consolidarlo.

Esta dimensión presenta un nivel deficiente, ya que los estudiantes no evidencian comprensión satisfactoria de los contenidos mediante los métodos elegidos. Para mejorar esta dimensión, se requiere emplear métodos que incluyan preguntas problematizadoras, análisis de casos, organizadores gráficos explicativos, debates, ejemplos contextualizados y actividades de aplicación. Solo así los estudiantes podrán pasar de repetir información a comprenderla, interpretarla y utilizarla de manera significativa.

3.2.8. Dimensión: Participa de forma activa con los métodos empleados en la sesión de clase

Esta dimensión permite analizar el nivel de involucramiento de los estudiantes durante el desarrollo de la sesión. La participación activa no se reduce a escuchar, copiar o responder de forma breve, sino que implica intervenir, dialogar, preguntar, argumentar, construir ideas y asumir un rol consciente en el aprendizaje. Desde la didáctica, el método debe favorecer que el estudiante deje de ser receptor pasivo y se convierta en sujeto activo del proceso enseñanza - aprendizaje (Álvarez de Zayas, 1999).

Evidencia descriptiva de los estudiantes

En el caso de los **estudiantes del Docente 01**, se observó que escucharon atentamente la explicación, tomaron notas y algunos grupos discutieron la información durante el trabajo colaborativo. Sin embargo, otros estudiantes copiaron mecánicamente el contenido de la ficha, con poca interacción entre pares. En la exposición final, la mayoría leyó el cuadro elaborado, sin ampliar ni reflexionar sobre lo presentado.

En el caso de los **estudiantes del Docente 02**, la participación fue limitada frente a las preguntas planteadas. Solo algunos grupos dialogaron brevemente sobre el tema, mientras que las preguntas formuladas por el docente no lograron generar una intervención proactiva ni respuestas desarrolladas.

Análisis e interpretación

En ambos casos, la participación activa de los estudiantes fue deficiente. Aunque se observaron momentos de atención, toma de apuntes y trabajo grupal, estas acciones no evidencian necesariamente una participación profunda en el aprendizaje. La participación fue más procedimental que reflexiva.

En los **estudiantes del Docente 01**, la actividad permitió cierto nivel de involucramiento inicial, especialmente en la escucha y organización de información. Sin embargo, la participación se mantuvo en un nivel básico porque muchos estudiantes se limitaron a copiar datos de la ficha. Esto demuestra que el método empleado no logró movilizar suficientemente el pensamiento crítico ni la elaboración personal del contenido. La exposición final confirmó esta

limitación, ya que los estudiantes leyeron sus respuestas sin explicar, interpretar o relacionar las ideas.

Desde el aprendizaje activo, el estudiante debe comprometerse cognitivamente con la tarea, analizar información y producir respuestas propias. Prince (2004) sostiene que el aprendizaje activo implica que los estudiantes realicen actividades significativas y reflexionen sobre lo que están haciendo. En esta observación, la actividad fue cumplida, pero no necesariamente reflexionada.

En los **estudiantes del Docente 02**, se observa una participación aún más limitada. Aunque el docente intentó promover la intervención mediante preguntas, estas no se convirtieron en un recurso movilizador del aprendizaje. Las respuestas fueron breves, poco elaboradas y, en algunos casos, dadas solo cuando el docente las solicitó directamente. Esto evidencia que las preguntas no fueron suficientemente problematizadoras ni estuvieron acompañadas de una estrategia que motivara el diálogo.

La participación activa requiere un ambiente de confianza, preguntas abiertas, tiempo para pensar y acompañamiento docente. Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción social y la mediación; por ello, si las preguntas no generan intercambio ni construcción colectiva, su potencial pedagógico disminuye.

En síntesis, esta dimensión se considera deficiente porque los estudiantes participaron de forma parcial y superficial. En el caso del **Docente 01**, la participación se centró en copiar, organizar y leer información. En el caso del **Docente 02**, las preguntas no lograron activar un diálogo sostenido ni una reflexión profunda. En ambos casos, los métodos empleados no transformaron al estudiante en protagonista del aprendizaje.

3.2.9. Dimensión: Trabaja efectivamente en equipo con los métodos utilizados en clase

Esta dimensión evalúa si los estudiantes logran trabajar de manera colaborativa, apoyándose mutuamente para alcanzar un objetivo común. El trabajo en equipo no consiste solo en formar grupos o distribuir tareas, sino en interactuar, asumir responsabilidades, comunicarse, negociar ideas y construir un producto colectivo. Johnson y Johnson (1999) señalan que el aprendizaje cooperativo requiere interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y evaluación grupal.

Evidencia descriptiva de los estudiantes

En el caso de los **estudiantes del Docente 01**, trabajaron en duplas para extraer causas y consecuencias de la Revolución Industrial y plasmarlas en un cuadro. Algunos mostraron interacción y comunicación; sin embargo, otros tuvieron una colaboración mínima, sin intercambio significativo de ideas. Durante la exposición, se limitaron a leer lo escrito.

En el caso de los **estudiantes del Docente 02**, los estudiantes se agruparon en equipos de cuatro para elaborar situaciones reales tomando como base lo resaltado previamente en sus fichas. No obstante, se observó que no todos participaron de manera equitativa ni aportaron efectivamente al objetivo común.

Análisis e interpretación

Los resultados evidencian que el trabajo en equipo fue deficiente en ambos casos, aunque por razones distintas. En los **estudiantes del Docente 01**, el trabajo en duplas generó una oportunidad inicial para la colaboración; sin embargo, la actividad no exigió una interacción intelectual profunda. Algunos estudiantes colaboraron, pero otros solo copiaron información o asumieron un rol pasivo. Esto demuestra que la organización en parejas no garantiza aprendizaje cooperativo.

Desde la perspectiva de Álvarez de Zayas (1999), el método debe organizar la actividad y la comunicación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, trabajar en equipo implica generar condiciones para que los estudiantes discutan, argumenten y construyan conocimiento. En esta sesión, la colaboración se redujo en varios casos a una distribución mecánica de tareas.

Además, la exposición final no evidenció construcción colectiva sólida, ya que los estudiantes leyeron lo escrito sin explicar el proceso de análisis seguido por el equipo. Esto limita el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas e interpersonales.

En los **estudiantes del Docente 02**, el trabajo en equipo tuvo mayor potencial porque la actividad consistía en crear situaciones reales sobre emociones y toma de decisiones. Sin embargo, no todos los estudiantes se involucraron de manera equitativa. Algunos participaron, mientras otros permanecieron al margen. Esta situación refleja ausencia de roles definidos, criterios de participación y acompañamiento docente durante la tarea.

El trabajo cooperativo requiere que cada integrante tenga una responsabilidad clara y que el logro del grupo dependa del aporte de todos (Johnson & Johnson, 1999). Cuando algunos estudiantes trabajan y otros observan, no existe cooperación efectiva, sino participación desigual.

En conclusión, esta dimensión presenta un nivel deficiente. En el caso del **Docente 01**, el trabajo en equipo fue limitado por una actividad reproductiva y poco reflexiva. En el caso del **Docente 02**, la actividad tuvo mayor relación con experiencias reales, pero no logró involucrar a todos los estudiantes de forma responsable y equitativa. Para mejorar esta dimensión, se requiere estructurar el trabajo colaborativo con roles, metas comunes, preguntas orientadoras, tiempos definidos y criterios de evaluación grupal e individual.

3.2.10. Dimensión: Muestra progreso al ser evaluado en base a los objetivos

Esta dimensión permite valorar si los estudiantes evidencian avances reales respecto al objetivo de aprendizaje planteado. La evaluación no debe limitarse a comprobar si el estudiante recuerda información, sino que debe permitir identificar comprensión, dominio conceptual, habilidades desarrolladas y aspectos que requieren mejora. Desde una perspectiva formativa, la evaluación debe orientar el aprendizaje, retroalimentar el desempeño y ayudar al estudiante a reconocer cómo avanzar (Black & Wiliam, 1998).

Evidencia descriptiva de los estudiantes

En el caso de los **estudiantes del Docente 01**, al finalizar la clase rindieron una evaluación escrita compuesta por diez preguntas sobre el tema trabajado. La mayoría respondió

con rapidez las preguntas de verdadero y falso; sin embargo, algunos estudiantes presentaron dificultades en las preguntas abiertas. Todos lograron completar la evaluación.

En el caso de los **estudiantes del Docente 02**, los estudiantes participaron en presentaciones orales grupales, exponiendo situaciones creadas sobre cómo las emociones influyen en la toma de decisiones. No obstante, la actividad no contó con una rúbrica ni con criterios explícitos de evaluación.

Análisis e interpretación

Los resultados muestran que el progreso de los estudiantes al ser evaluados fue deficiente, aunque por razones distintas en cada caso. En los **estudiantes del Docente 01**, la evaluación escrita permitió verificar cierto nivel de reconocimiento de información, especialmente en preguntas cerradas de verdadero y falso. Sin embargo, las dificultades observadas en las preguntas abiertas evidencian una comprensión superficial del contenido.

Esto indica que los estudiantes pudieron recordar datos, pero tuvieron problemas para explicar, justificar o desarrollar ideas propias. En Ciencias Sociales, evaluar el aprendizaje no debe reducirse a comprobar información factual, sino que debe permitir valorar la capacidad de interpretar procesos históricos, establecer relaciones causales y argumentar respuestas. El Programa Curricular de Educación Secundaria señala que el área promueve la construcción de interpretaciones históricas, lo cual exige análisis y explicación, no solo identificación de datos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2017).

Desde esta perspectiva, la evaluación aplicada por el Docente 01 tuvo un alcance limitado. Aunque todos los estudiantes completaron la prueba, ello no garantiza logro del objetivo. La rapidez para responder preguntas cerradas puede indicar memorización inmediata, pero las dificultades en preguntas abiertas revelan debilidad en la comprensión profunda. Según Biggs y Tang (2011), la evaluación debe estar alineada con los objetivos y actividades de aprendizaje; si el objetivo es comprender causas y consecuencias, la evaluación debe exigir explicación, análisis y argumentación.

En los **estudiantes del Docente 02**, la presentación oral pudo ser una estrategia pertinente para valorar la aplicación del contenido en situaciones reales. Sin embargo, la ausencia de rúbrica o criterios claros debilitó la evaluación. Los estudiantes no sabían con

precisión qué aspectos serían valorados: identificación de emociones, explicación de consecuencias, claridad comunicativa, relación con la toma de decisiones o propuesta de alternativas.

Esta ausencia afectó la calidad del desempeño, porque los estudiantes se limitaron a describir superficialmente sus ejemplos. La evaluación perdió su función orientadora y formativa. Hattie y Timperley (2007) sostienen que la retroalimentación eficaz responde a tres preguntas: hacia dónde voy, cómo voy y qué debo hacer después. Sin criterios claros, los estudiantes no pueden reconocer qué lograron ni qué necesitan mejorar.

Asimismo, desde la didáctica de Álvarez de Zayas (1999), la evaluación forma parte del proceso docente-educativo y debe comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos. Si la evaluación no retroalimenta ni orienta, pierde su carácter formativo y se convierte en una actividad final aislada.

En síntesis, en ambos casos se evidencia bajo progreso evaluativo. En el caso del **Docente 01**, la evaluación priorizó respuestas cerradas y mostró limitaciones en la comprensión expresada en preguntas abiertas. En el caso del **Docente 02**, la evaluación oral careció de criterios explícitos, lo que impidió valorar con precisión el avance de los estudiantes. Por ello, esta dimensión se ubica en un nivel deficiente, pues la evaluación no permitió evidenciar de manera integral el logro de los objetivos ni orientar mejoras en el aprendizaje.

CAPITULO IV

DISCUSIÒN DE RESULTADOS

4. Discusión de resultados

4.1. Discusión en función del objetivo general

La presente investigación tuvo como objetivo principal diseñar una propuesta de estrategias didácticas gamificadas para contribuir con la mejora del proceso enseñanza - aprendizaje (PEA) en el área de Ciencias Sociales en estudiantes del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú, Birf – Ferreñafe, año 2024.

A partir de los resultados obtenidos, se evidencia que el PEA presenta deficiencias estructurales en sus componentes fundamentales: objetivo, contenido, método y evaluación, lo que pone de manifiesto una débil articulación interna del proceso didáctico. Este hallazgo coincide con lo planteado por Álvarez de Zayas, quien sostiene que dichos componentes deben mantener una relación dialéctica para garantizar un aprendizaje significativo; sin embargo, en la práctica observada, esta relación se presenta fragmentada, generando un proceso educativo desarticulado y poco efectivo.

En este sentido, los hallazgos no solo confirman lo señalado por Sichique (2018), respecto al predominio de métodos tradicionales centrados en la repetición, sino que además permiten profundizar en la comprensión del fenómeno, evidenciando que dichas prácticas no son aisladas, sino que forman parte de una cultura pedagógica institucionalizada, donde el docente asume un rol transmisivo del conocimiento.

Esta situación refleja una ruptura entre el enfoque pedagógico por competencias propuesto en el currículo y la práctica docente real, lo cual limita el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo en los estudiantes. En esa línea, los hallazgos amplían lo señalado por Arroyo (2022), al evidenciar que el problema no solo radica en el uso de métodos tradicionales, sino también en la ausencia de mediación pedagógica efectiva.

Asimismo, los resultados justifican la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras como la gamificación, lo cual coincide con estudios como los de Valverde (2024) y Huaylla (2024), quienes demuestran que dichas estrategias favorecen la motivación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Sin embargo, a diferencia de estos estudios, la presente investigación evidencia que la ausencia de estas estrategias genera un escenario de aprendizaje pasivo, lo que refuerza la pertinencia de la propuesta planteada.

4.2. Discusión del primer objetivo específico: Caracterizar el PEA

4.2.1. En relación con los docentes

Los resultados evidencian que los docentes presentan limitaciones en la formulación de objetivos, selección de métodos y uso de estrategias de evaluación, lo cual afecta directamente la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien en algunos casos se observó claridad en la presentación de contenidos, esta se centró principalmente en el aspecto cognitivo, dejando de lado el desarrollo de habilidades, valores y actitudes. Este hallazgo coincide con Biggs y Tang (2011), quienes señalan que la falta de alineación entre objetivos, métodos y evaluación genera aprendizajes superficiales. No obstante, el presente estudio permite ir más allá de esta afirmación, evidenciando que dicha desarticulación no solo afecta el aprendizaje, sino que desorienta al estudiante respecto al propósito formativo de la sesión.

Asimismo, se identificó un predominio del método expositivo, lo cual limita la participación activa del estudiante. Este resultado coincide con Arroyo (2022); sin embargo, el análisis etnográfico realizado permite interpretar que esta práctica responde a una lógica pedagógica arraigada, donde el docente mantiene el control del proceso y el estudiante asume un rol pasivo.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción y la mediación. En contraste, en las sesiones observadas, la mediación docente fue limitada, lo que impidió que los estudiantes desarrollen procesos de análisis, reflexión y construcción del conocimiento.

En consecuencia, los resultados evidencian no solo una deficiencia metodológica, sino una práctica pedagógica tradicional que restringe el desarrollo de competencias, lo cual justifica la necesidad de transformar el rol del docente mediante estrategias innovadoras.

4.2.2. En relación con los estudiantes

En cuanto a los estudiantes, los resultados evidencian una participación limitada, comprensión superficial de los contenidos y dificultades para desarrollar pensamiento crítico.

Se observó que los estudiantes tienden a reproducir información en lugar de analizarla, lo cual evidencia un aprendizaje memorístico. Este hallazgo coincide con Ausubel (1968); sin embargo, el presente estudio amplía esta perspectiva al evidenciar que dicha memorización no es únicamente una característica del estudiante, sino una consecuencia directa del método de enseñanza empleado.

Asimismo, la participación activa fue limitada, lo cual coincide con Prince (2004). No obstante, desde un enfoque etnográfico, se puede interpretar que esta baja participación responde a una dinámica de aula donde el estudiante no es incentivado a intervenir, lo que genera una cultura de pasividad académica.

En relación con el trabajo en equipo, aunque se organizaron actividades grupales, estas no lograron una construcción colectiva del conocimiento. Este resultado coincide con Johnson y Johnson (1999); sin embargo, el estudio evidencia que la falta de roles, orientación y mediación docente convierte el trabajo grupal en una actividad mecánica, sin impacto significativo en el aprendizaje.

En ese sentido, los resultados revelan que los estudiantes no logran asumir un rol activo en su aprendizaje, lo que limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

4.2.3. En relación con la evaluación

Los resultados muestran que la evaluación no cumple plenamente su función formativa. En el caso del Docente 01, se evidenció un enfoque tradicional centrado en la memorización, mientras que en el Docente 02 no se establecieron criterios claros de evaluación.

Estos hallazgos coinciden con Black y Wiliam (1998); sin embargo, el presente estudio evidencia que la ausencia de retroalimentación no solo limita el aprendizaje, sino que impide al estudiante reconocer sus avances y dificultades.

Asimismo, desde la teoría de los procesos conscientes de Álvarez de Zayas, la evaluación debe constituir un momento de reflexión y regulación del aprendizaje. No obstante, en la práctica observada, la evaluación se presenta como un acto final, desvinculado del proceso formativo.

Esto evidencia una ruptura en el proceso didáctico, donde la evaluación no cumple su función orientadora, lo cual afecta el logro de los objetivos de aprendizaje.

4.3. Discusión en relación con la propuesta gamificada

Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de implementar estrategias didácticas gamificadas, debido a las deficiencias identificadas en la participación, motivación, comprensión y evaluación.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas como Iquise y Rivera (2020), De la Torre y Val del Carpio (2020) y Trillo (2022), quienes destacan el impacto positivo de la gamificación en el aprendizaje. Sin embargo, el presente estudio aporta un elemento adicional: la gamificación no solo mejora el aprendizaje, sino que responde directamente a las deficiencias estructurales del PEA observadas en el contexto estudiado.

Desde el enfoque constructivista, la gamificación permite que el estudiante construya su conocimiento de manera activa, lo cual contrasta con la pasividad observada en las sesiones. Asimismo, desde la teoría de los procesos conscientes, estas estrategias favorecen la participación, la reflexión y la resolución de problemas.

En consecuencia, la propuesta gamificada no solo es pertinente, sino necesaria para transformar la dinámica educativa observada.

Los resultados evidencian que el PEA presenta un nivel deficiente, caracterizado por prácticas tradicionales, baja participación y aprendizaje superficial.

No obstante, más allá de describir estas deficiencias, el estudio permite interpretar que estas responden a una dinámica pedagógica arraigada, que limita el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Por tanto, la implementación de estrategias didácticas gamificadas se presenta como una alternativa viable y necesaria para transformar el proceso educativo, promoviendo un aprendizaje activo, significativo y contextualizado.

CAPITULO V

PROPUESTA DE INTERVENCION

5. Propuesta de intervención

5.1. Título de la Propuesta Didáctica:

Construyo memorias históricas: Propuesta didáctica de estrategias innovadoras gamificadas del área Ciencias Sociales

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo general

- Gestionar de forma adecuada y pertinente el proceso enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales, mediante estrategias innovadoras gamificadas

5.2.2. Objetivos específicos

- Diseñar estrategias para interpretar fuentes diversas.
- Diseñar estrategias para comprender el tiempo histórico.
- Diseñar estrategias para elaborar explicaciones sobre procesos históricos.

5.3. Beneficiarios

La población beneficiada serán 148 estudiantes del 4to grado de educación secundaria y 8 docentes del área de ciencias sociales de la I.E “Perú Birf”.

5.4. Descripción de la propuesta

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo general gestionar de forma adecuada y pertinente el proceso enseñanza aprendizaje en el área de ciencias sociales, mediante estrategias innovadoras gamificadas. Esta propuesta se basa en la teoría de teoría constructivista, teoría de los procesos conscientes, recursos didácticos, metodología, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, gamificación educativa y aprendizaje personalizado.

La propuesta didáctica implica la creación de conjuntos completos de materiales de aprendizaje. Esto requiere que los educadores interesados en mejorar su enfoque educativo desarrollen contenidos académicos, incorporando recursos didácticos esenciales para respaldar la cognición de los educandos en el proceso de enseñanza aprendizaje (Márquez Vázquez et al., 2008). De esa forma, se crean las estrategias didácticas que comprenden contenidos académicos elaborados a base de materiales didácticos que apoyan el proceso formativo de los estudiantes.

Esta propuesta educativa propone la creación de estas estrategias innovadoras para enseñar los contenidos, centrándose en las teorías de los procesos conscientes, recursos didácticos, metodología, aprendizaje significativo, aprendizaje cooperativo, gamificación

educativa y aprendizaje personalizado para fomentar el autoaprendizaje de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje, el profesor desempeña un papel fundamental al llevar a cabo actividades como tutoría, enseñanza, orientación e investigación, con el fin de guiar y desarrollar habilidades en los alumnos, permitiéndoles construir su propio conocimiento.

5.5. Fundamentación teórica

Teoría Constructivista

Los alumnos construyen su propio conocimiento mediante la interacción con su entorno, el docente facilita el aprendizaje, suministrando recursos para que los estudiantes puedan edificar sus conocimientos de forma participativa, significativa y reflexiva. Esta teoría aporta en nuestra propuesta ya que los medios y materiales brindados por el docente estimulan la exploración y descubrimiento por parte del educando, los recursos empleados fomentarán participación y colaboración entre alumnos, de esta manera intercambiarán ideas, discutirán ideas, lo que le permitirá al estudiante comprender mejor el tema, construir su aprendizaje y promover un aprendizaje más profundo.

Teoría De Los Procesos Conscientes

Esta teoría desarrolla los procesos cognitivos y transforma sus relaciones con el mundo real, histórico y cultural. Plantea la didáctica como ciencia; donde los propios procesos conscientes prevalecen en la construcción de conocimientos y aprendizaje del estudiante. Según el autor, los componentes internos se relacionan dentro de la segunda ley, estos son:

- **Objetivo:** Tiene como propósito alcanzar lo que se quiere lograr.
- **Contenido:** Es relevante, significativo y está en concordancia con los objetivos.
- **Método:** Es la manera cómo se desarrolla el PEA, así también cómo el docente enseña y cómo el alumno logra aprender.

La clave está en cómo desarrollar el proceso sobre un contenido específico para alcanzar el objetivo, por lo que se llevará a cabo una serie de momentos en tres eslabones, que utilizaremos los dos primeros. En el primer eslabón, se establece una problemática donde dicho objeto está determinado de forma social, determinando las causas y diseñando una solución. En este segundo eslabón, se ejecuta lo diseñado, el proceso. Teniendo en cuenta la base del proceso en las relaciones de su objetivo y contenido, método y el resto de sus componentes. Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta a la hora de seleccionar nuestros medios y materiales que se

necesitan en la planificación didáctica para promover una mejor participación e interés en los estudiantes y así logren una mejor comprensión.

Recursos Didácticos

Son herramientas, materiales y medios que se utilizan a la hora de poner en práctica la labor de enseñanza. El docente introduce el tema de la sesión mientras que los alumnos afianzan sus conocimientos a través de actividades u objetos materiales, componentes operacionales del PEA que son importantes para la realización dentro del tema. Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta ya que ayuda a presentar la información de forma más clara y comprensible, se destaca el uso de medios audiovisuales, juegos didácticos, actividades educativas, material didáctico, proyectos de investigación y exposición que permitirá la interacción del educando y docente para el progreso de conocimientos, habilidades y valores durante el estudio.

Metodología

Es la interrelación de los componentes operacionales del PEA, se refiere al conjunto de métodos, técnicas y procedimientos de carácter sistemático empleado en este proceso. La metodología es aquello que el docente selecciona como guía para el camino del aprendizaje por medio de contenidos específicos donde se hará uso de métodos para la obtención de resultados. Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta ya que los alumnos a la hora de detectar y solucionar problemas históricos, revelar causas, buscar soluciones y aplicarlas por lo que se lleva un proceso metodológico empezando por el diseño del problema para poder entender los hechos históricos que se está enfrentando, determinar el objeto de estudio para poder precisar los objetivos y de ese modo ejecutar un plan de estudio mediante la sistematización de métodos en los contenidos. En otras palabras, el empleo correcto del método contribuirá en un buen desarrollo del PEA.

Aprendizaje significativo

Se plantea una perspectiva donde al estudiante se le brinda un valor a lo que aprende siendo capaz de atribuir un significado acorde al tema, relacionando las experiencias de los educandos con el alcance al nuevo aprendizaje donde los resultados surgen nuevos conocimientos como el reflejo que se ha completado en un proceso de aprendizaje importante por parte del alumno. Dentro de este proceso es conveniente activar los saberes previos; crear un material de aprendizaje acorde al proceso mental que sea factible para organizar la información y diseñar actividades significativas. Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta a la hora de conectar

con las estructuras cognitivas, por lo que es fundamental que el estudiante preste atención consciente a la información que se le presente. La comprensión y conciencia de los propios procesos mentales focaliza los conceptos que contribuyen a la construcción del aprendizaje.

Aprendizaje Cooperativo

Es la integración de procedimientos organizados por pequeños grupos de estudio donde los alumnos trabajan en equipo para realizar deberes, indagar y profundizar los aprendizajes adquiridos durante el PEA, es responsabilidad del profesor poner en marcha los elementos fundamentales que permiten que los grupos de trabajo actúen de modo realmente cooperativo, como la interdependencia positiva, la responsabilidad de cada persona, la interacción individual, la incorporación social y la evaluación con más alumnos. Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta porque fomenta el trabajo en equipo para lograr un rendimiento óptimo, mayor desempeño y productividad, además desarrolla habilidades sociales en los estudiantes.

Gamificación educativa

La gamificación es la integración de elementos de juegos en un contexto no lúdico, en la educación se busca envolver el contenido académico en un proceso emocionante, donde el alumno aprenderá, pero teniendo la sensación que tendría al jugar su juego preferido, las características que se verán reflejadas en nuestra estrategia las cuales son:

- **Motivación:** Impulsa el aprendizaje, otorgando incentivos cuando logran un objetivo.
- **Diversión:** Aprende mientras se entretiene realizando actividades escolares.
- **Implicación:** Docente y alumno se implican en el proceso, teniendo en cuenta el compromiso y participación.
- **Colaboración:** Trabajo en equipo en desafíos para llegar a la meta.

Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta porque ofrece herramientas lúdicas para el aprendizaje del alumno, permitiendo generar experiencias motivadoras y fomentando el desarrollo de habilidades, logrando así un ambiente dinámico, divertido y significativo.

Aprendizaje personalizado

Este fundamento se centra en adaptar la instrucción para poder satisfacer las necesidades e intereses que requiere cada alumno, enfocándose en sus conocimientos previos, capacidades y percepciones, siendo el alumno el eje principal para el docente, es así como se enfoca de manera comprometida en su educación, adaptando los recursos para poder brindar una buena experiencia educativa, ya que cada estudiante aprende de manera diferente.

Esta teoría **aporta** en nuestra propuesta porque se adaptará a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes, incrementando la eficacia de su aprendizaje ya que se sentirán más motivados aprender si las actividades realizadas se ajustan a sus intereses.

5.6. Estrategias didácticas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: "DETECTIVES HISTÓRICOS"**
- **Objetivo de la estrategia:** Interpretar fuentes diversas para reconstruir un evento histórico.
- **Actividades a desarrollar en las estrategias**

1. **Creación de grupos:** Se formarán grupos de 5, los cuales serán seleccionados al azar por el docente y cada grupo asumirá el rol de detectives, a cada grupo se le asigna el nombre de un departamento del Perú con el fin de mantener oculta su identidad.
2. **Asignación de caso:** El docente le brindará un sobre a cada grupo con un caso histórico intrigante, el cual tienen que resolver en un lapso de una hora.
3. **Otorgación de fuentes:** Los alumnos deberán seleccionar el tipo de fuente histórica para su investigación. Podrán escoger entre sus diferentes tipos de fuentes primarias; mapas, periódicos, imágenes, así también recopilar información mediante el uso de libros, biografías como fuentes secundarias.
4. **Analizar las fuentes:** Los alumnos identificarán las fuentes, si es primaria o secundaria para analizar el contexto en la que fue escrita, su procedencia, quien la creó, teniendo en cuenta el contexto histórico en la cual se elaboró, el docente les brinda una ficha de trabajo. **(ANEXO 03)**
5. **Interpretación de fuentes:** Los estudiantes luego de haber analizado y contextualizado, comprenden las fuentes históricas y le dan sentido, haciendo conexiones con el caso asignado, de esta manera sacan conclusiones críticas para poder comunicar y debatir con sus demás compañeros, el docente les brinda una ficha de trabajo por grupo. **(ANEXO 04)**
6. **Reconstrucción de caso:** Los alumnos emplearán la pizarra para reconstruir el caso y organizar sus ideas, el docente les brinda las instrucciones de reconstrucción. **(ANEXO 05)**
7. **Exposición:** Finalmente expondrán su tema, brindando sus hipótesis y evidencias recaudadas, explicando cómo interpretaron el caso con ayuda de las fuentes otorgadas por el educador.
8. **Incentivo:** Al grupo que culminó primero su caso, se le recompensará con una medalla para cada integrante.

- **Recursos didácticos**

- Sobres
- Libros
- Impresiones
- Lupas
- Cuadernos
- Lápices
- Notas
- Pizarra
- Medallas

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: *"HÉROES PERUANOS PERDIDOS EN EL PRESENTE"***
- **Objetivo de la estrategia:** Comprender el tiempo histórico, ordenando hechos y procesos de manera cronológica, explicando los sucesos que sucedieron.
- **Actividades a desarrollar en las estrategias**

1. **Creación de avatar:** Cada alumno desde la plataforma "Tiempo Perú" crea un avatar con sus características y le brindan 3 vidas.

2. **Asignación de héroe:** Al azar la plataforma le asigna un héroe peruano perdido al alumno.

3. **Misiones:** El alumno tiene la misión de recaudar pistas brindadas por el héroe como personajes de su misma época y acontecimientos históricos importantes que sucedieron.
4. **Viajes:** El alumno junto al héroe se encaminan en esta aventura que debe cruzar en el tiempo histórico en los diversos periodos de la Historia que pueden corresponder a Pre Inca, Inca, Conquista y Virreinato, emancipación y república. Luego reconocer a cuál pertenecen.
5.Desafíos: Al culminar cada época, recolectando pistas entre ellos podemos encontrar aspectos económicos, sociales o políticos de cada época, pueden aparecer los "Ladrones del tiempo" te regresan a una época anterior y pierdes una vida, si no le respondes los acertijos históricos que te dirán, si les respondes de manera correcta te dan una vida más.

6. **Meta:** Al haber ordenado cronológicamente los sucesos y llevar al héroe a su tiempo histórico de procedencia, se le otorga al alumno un diploma de haber ayudado un héroe.

- **Recursos didácticos**

- Plataforma "Tiempo Perú"

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: *"GRANDES ACTORES HISTÓRICOS"***
- **Objetivo de la estrategia:** Explicar los hechos históricos de manera creativa.
- **Actividades a desarrollar en las estrategias**

1. **Creación del grupo:** El docente forma grupos de 6 alumnos al azar.
2. **Otorgar rompecabezas:** Se le brinda a cada grupo un rompecabezas que tendrán que armar de manera rápida.
3. **Puntos:** El primero en finalizar acumula 10 puntos y la imagen final del rompecabezas es el tema que investigan.
4. **Tiempo:** Los grupos tendrán diez minutos para debatir sobre la imagen e identificar la época que corresponde.
5. **Búsqueda de Fuentes:** Los alumnos deberán buscar información a través de fuentes históricas como libros de historia o hacer uso de objetos que evidencien la existencia de un hecho que se utilizará. El docente les brinda una matriz de búsqueda de fuentes históricas **(ANEXO 06)**
6. **Análisis de información:** Los grupos luego de tener las fuentes históricas en su poder, toman en cuenta su origen y contexto, contextualizar la información ayudará a los alumnos a comprender cómo las fuentes se relacionan con otros aspectos, con estos análisis los alumnos elaboran la información, sacan sus propias conclusiones y explicaciones. El docente les brinda una ficha de trabajo **(ANEXO 07)**
7. **Explicación:**
   - ✓ Al recolectar su información, el grupo deberá presentar argumentos sólidos sobre los factores determinantes económicos, políticos, culturales del tema que les ha tocado.
   - ✓ Realizar una presentación clara y estructurada para comunicar la información que poseen de manera efectiva.
   - ✓ Plasmar su tema relacionado a la Historia de manera creativa a través de una pequeña dramatización.
8. **Desafío:** Los estudiantes tendrán el desafío de desarrollar su imaginación y creatividad para crear diálogos, indumentaria y escenarios utilizando materiales que estén a su alcance para escenificar el acontecimiento histórico.
9. **Premio:** Finalmente se le brindará un trofeo al grupo que tuvo mayor creatividad al explicar su tema.

- **Recursos didácticos**

- Rompecabezas
- Libros
- Hojas de colores
- Papelote
- Plumones
- Imágenes
- Tijeras
- Trofeos

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: *"EL RECORRIDO DEL CHASKY"***
- **Objetivo de la estrategia:** Interpretar los eventos históricos de manera cronológica.
- **Actividades a desarrollar en las estrategias**

1. Inicio del recorrido del Chasky: La actividad comienza con el docente trazando un camino en el piso dividido en recuadros, ofreciendo visibilidad a los alumnos para el desarrollo del recorrido del Chasky.

2. Formación de grupos: El docente formará grupos de 5 al azar, fomentando el trabajo en equipo, lo que generará intercambio de ideas e interacción social.

3. Entrega de recursos didácticos: Se le asigna a cada equipo un sobre de impresiones en distintos órdenes cronológicos sobre los hechos históricos.

4. Análisis de fuente: El grupo debe realizar un breve análisis de las imágenes que observan sobre el hecho histórico, analizando su origen, autor, teniendo en cuenta la credibilidad y autenticidad de la fuente y su propósito, formulando interrogantes como ¿Qué acontecimiento representa? ¿En qué periodo se desarrolla? ¿Cómo sucedió?, etc. El docente brinda una ficha de trabajo **(ANEXO 08)**

5. Interpretación de fuente: Los alumnos luego de haber interpretado de manera crítica, tendrán que interpretar cómo se relacionan las imágenes acordes al orden cronológico, compartiendo ideas, descifrando y contextualizando los hechos históricos a través de las fuentes e imágenes proporcionadas. El docente brinda una ficha de trabajo **(ANEXO 09)**

6. Desafío de la actividad: Los alumnos deben estructurar de manera correcta los eventos con relación al tiempo histórico. De esa forma ellos aplicarán sus conocimientos históricos y habilidades de organización de manera temporal para completar la actividad de manera precisa y coherente.

7. Premio: El equipo ganador obtendrá un punto adicional en su evaluación que será el incentivo para promover la participación activa y el desempeño de los estudiantes, motivándolos a esforzarse en la actividad, fomentando así un ambiente de competencia sana.

- **Recursos didácticos**

- Tisa
- Impresiones

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: *"EL CUBO HISTÓRICO"***
- **Objetivo de la estrategia:** Describir las causas y consecuencias de los hechos históricos.
- **Actividades a desarrollar en las estrategias**

1. **Creación del grupo:** Se forman grupos de seis estudiantes al azar y les brinda una matriz de la cual deberán guiarse en toda la actividad **(ANEXO 10)**

2. **Lanzar el cubo:** Cada grupo lanzará un cubo donde cada lado tiene un suceso histórico y el que salga al azar será su tema seleccionado

3. **Pautas:** Los integrantes de los equipos contarán con diez minutos, controlados por un cronómetro para realizar la actividad.

4. **Análisis de las causas y consecuencias:**

- ✓ **Causas:**

Recolección de información: Los estudiantes deben recolectar información trascendental sobre el hecho histórico que les tocó por medio de fuentes de información. Se hará uso de fuentes históricas mediante el uso de libros académicos y enciclopedias que tendrán a su disposición. De esa forma se fomentará la lectura de fuentes de información fiables.

Análisis del suceso histórico: Luego de la lectura, los alumnos podrán identificar las causas que responden las interrogantes del qué sucedió, cómo, cuándo y dónde se dio en el hecho histórico. De esa forma encontrarán el contexto general en el que se desarrolló el hecho histórico. También es necesario que el alumno busque los factores políticos, sociales, económicos, culturales o cualquier otro que contribuyeron al evento histórico. De esa manera podrán identificar y analizar el por qué sucedió tal suceso histórico mediante sus diferentes puntos de vista.

- ✓ **Consecuencias:**

Interpretación de la información: En esta parte, es fundamental que los alumnos hayan recolectado información relevante sobre las causas que determinaron el inicio del tema. De esa manera van a poder notar una marcada línea de diferencia de un antes y después. Esto incluirá efectos que trajo consigo el hecho histórico a corto y largo plazo, tanto a nivel local como global.

5. **Uso de herramientas y fuentes:** Deberán elaborar tarjetas utilizando plumones, cartulinas, hojas y libros de historia para describir las causas y consecuencias del suceso histórico que les tocó.

6. **Manejo de tema:** Los alumnos deberán explicar brevemente cada causa y consecuencia que les ha tocado para así ganar puntos. La explicación del evento gira en torno al contexto político, económico, social y cultural específico en el que ocurrió.
7. **Galardón:** El equipo que mejor se desenvuelva durante la explicación de su tema. Se les otorgará puntos adicionales en su rendimiento académico.

- ❖ **Recursos didácticos**

- Cubo mediano de cartón.
- Cartulinas
- Cronómetro
- Libros
- Hojas de colores
- Tijeras
- Plumones
- Imágenes

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: *"EL RELOJ DEL TIEMPO"***
- **Objetivo de la estrategia:** Discernir los eventos históricos con relación al tiempo.
- **Actividades a desarrollar en las estrategias**

1. **Ingreso a la plataforma:** Cada estudiante entrará a la plataforma "Tic Toc de la Historia" que contará con un reloj histórico donde mostrará varios años relevantes a lo largo de la historia. Al ingresar, los estudiantes podrán comenzar el juego.
2. **Iniciación del juego**: El alumno girará el reloj lo que resultará en la selección aleatoria un año histórico específico.
3. **Desafío:** Luego de tener la fecha seleccionada, la plataforma guiará a los estudiantes a otra ventana con tres cajas sorpresas que deberán escoger. Cada caja ocultará una adivinanza relacionada con un evento histórico particular.
4. **Reglas:** Al iniciar la actividad los alumnos tendrán 30 segundos para su realización. Por cada respuesta correcta los alumnos se ubicarán en una pirámide de puntuación. Sin embargo, por cada respuesta incorrecta, se les restará puntos.
5. **Desarrollo del juego:**
   - Durante el juego, se presentará una adivinanza oculta del hecho histórico al alumno.
   - Los alumnos tendrán que comprender el evento histórico revelado con relación al año seleccionado.
   - Se les proporcionará una pista adicional como guía que los lleven a analizar aspectos clave del hecho histórico en cuestión.
   - Finalmente, deberán seleccionar la respuesta correcta para cada adivinanza que aparezca en la imagen.
6. **Premio:** Al finalizar el juego, el estudiante que haya obtenido la puntuación más alta se gana un libro virtual de "La Vuelta al Mundo en 80 días" del autor Julio Verne.

- **Recursos didácticos**

- Plataforma "Tic Toc de la Historia"

CONCLUSIONES

- Se diseñó una propuesta de estrategias didácticas gamificadas para contribuir en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú Birf del distrito de Ferreñafe año 2024.
- Se caracterizó al proceso de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales del cuarto año de educación secundaria de la I.E. Perú Birf del distrito de Ferreñafe como deficiente.
- Se desarrollaron fundamentos teórico - metodológicos, como la Teoría del Constructivismo, Teoría de los procesos conscientes, Recursos didácticos, Metodología, Aprendizaje significativo, Aprendizaje Cooperativo, Gamificación educativa, Aprendizaje personalizado que sirve como base para la propuesta de estrategias didácticas gamificadas.
- Se diseñó la estrategia "Detectives históricos" para interpretar críticamente fuentes diversas, la estrategia "Héroes peruanos perdidos en el presente" para Comprender el tiempo histórico, ordenando hechos y procesos de manera cronológica, explicando los sucesos que sucedieron, la estrategia "Grandes Actores Históricos" para explicar los hechos históricos de manera creativa, la estrategia "El recorrido del Chasky" para interpretar los eventos históricos de manera cronológica, la estrategia "El cubo histórico" para describir las causas y consecuencias de los hechos históricos, la estrategia "El reloj del tiempo" para discernir los eventos históricos con relación al tiempo.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda al director implementar la propuesta para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en ciencias sociales en la I.E Perú Birf, Ferreñafe.
- Se recomienda socializar la propuesta con los docentes de la I.E Perú Birf, Ferreñafe.
- Se sugiere experimentar la propuesta “Construyo memorias históricas: Propuesta didáctica de estrategias innovadoras ganmificadas del área Ciencias Sociales en otras instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS

Aburto Pérez, E. R., Aburto Pérez, I. V., & Aguirre Jiménez, M. J. (2020). *Estrategias didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, en la asignatura de Estudios Sociales en el 5to grado A, del Centro Escolar público Bertha Díaz, distrito VI del municipio de Managua, durante el periodo septiembre a noviembre del año escolar 2019.* [Pregrado]. Universidad Nacional Autonoma de Nicaragua.

Álvarez de Zayas, C. (2005). *Didáctica de la Educación Superior*. Fondo Editorial FACHSE.

Álvarez de Zayas, C., & González Agudelo, E. M. (1998). La didáctica: Un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. *Revista CINTEX*, *7*, 5-10.

Álvarez de Zayas, C., & González Agudelo, E. M. (2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista CINTEX*, *8*, 18-24.

Álvarez de Zayas, C. M. (2005). *Didáctica de la Educación Superior*. Fondo Editorial FACHSE.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Episteme.

Arroyo Fabara, L. K. (2022). *Estrategias Didácticas para mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales con estudiantes de EGB media.* [Pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/8909

Baque Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, *6*(5), 75-86.

Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. (2006). *Límites del constructivismo pedagógico*. *9*(1), 11-31.

Bejarano Bejarano, Y. P. (2019). Estudio del caso Kahoot: Un ejemplo de gamificación en las aulas de aprendizaje. *Universidad Nacional de Rosario*.

Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Dialnet*, *7*(13), 45-60.

Carrera Recalde, R. G. (2021). *Recursos didácticos tecnológicos y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudios sociales, periodo 2020-2021* [Maestria, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6154

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2011). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, *4*(2), 20. https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03

Chicaiza Chicaiza, M. C., & Gutierrez Shigui, G. M. (2017). *Caracterización de experiencias de aprendizaje personalizado en el desarrollo de la motricidad fina en educación inicial i en la escuela Cesar Francisco Naranjo Rumazo "Semillitas" en el cantón Pujilí* [bachelorThesis, LATACUNGA / UTC / 2017]. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/3994

Coll Salvador, C. (2017). De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, *267*, 29-33.

De La Torre, J. J., & Val Del Carpio, S. V. (2020). *Gamificación como estrategia para mejorar la enseñanza-aprendizaje de historia en cuarto de secundaria en un colegio limeño* [Universidad San Ignacio de Loyola]. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/1974e1b3-95d7-4015-8bee-08c6e56250a8

Díaz Cruzado, J., & Troyano Rodríguez, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. https://idus.us.es/handle/11441/59067

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, *21*, 231-246.

Domingo Peña, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU*, *2*, 1-9.

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, *13*(44), 235-241.

Gundín Pérez, L. (2022). *Trivial estadístico. Aprendizaje gamificado para alumnos de Bachillerato* [Tesis maestría, UNIVERSIDAD DE VALLADOLID]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57585

Gutiérrez, C. H., & Álvarez, C. A. V. (2023). Estrategias didácticas en la educacion. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(28), Article 28. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552

Huaranga Ross, O. (1998). *Calidad Educativa y Enfoques constructivistas* (Fondo editorial San Marcos).

Huaylla Jilacopa, L. A. (2024). *La aplicación de la estrategia gamificación para el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis en los estudiantes de ciencias sociales de la IES María Auxiliadora de Puno* [Pregrado]. Universidad Nacional del Altiplano.

Iquise Aroni, M. E., & Rivera Rojas, L. G. (2020). *La importancia de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje* [Bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/55ef43e0-7ecf-4be7-82d2-16908598aee4

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós SAICF.

Lainez Lainez, P. P. (2021). *Estrategias didácticas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Estudios Sociales, del cuarto grado de la escuela de educación básica Eloy Alfaro N° 16 de la comuna Sitio Nuevo, período lectivo 2021 – 2022* [bachelorThesis, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6549

Lerís, D., & Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, *187*(Extra_3), Article Extra_3. https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3135

Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, D. F. J., Villagrá-Arnedo, C. J., CompañRosique, P., Satorre-Cuerda, R., & Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, *4*(1), 25-32.

Marín-Díaz, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*. https://doi.org/10.1344/der.2015.27.%p

Márquez Vázquez, F., López Garduño, L., & Pichardo Cueva, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, *8*(8), 66-74.

Mera Sabogal, G. J. (2019). *Programa de capacitación basado en los procesos conscientes y la gestión curricular en directores de instituciones educativas de Trujillo.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Trujillo]. http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/15072

Merlin Rivadeneira, G. R. (2021). *Proceso enseñanza aprendizaje y estrategias didácticas en estudiantes del nivel medio, del Recinto Ronca Tigrillo, 2021* [Maestria, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/74653

MINEDU. (2021). *Resolución ministerial*. Ministerio de Educación.

Murillo, J., & Martínez, C. (s. f.). Investigación Etnográfica. *2010*.

OIE-UNESCO. (2017). *Aprendizaje personalizado*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000250057_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1ab6aebb-d056-4bd7-9d09-74b343998718%3F_%3D250057spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000250057_spa/PDF/250057spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A11%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C68%2C377%2C0%5D

Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*. https://ri.ufg.edu.sv/jspui/handle/11592/9093

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*, *19*(2), Article 19. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Paca Mañay, V. A. (2022). *Las TIC como recurso estratégico didáctico para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales y su influencia en el tercer año de educación general básica de una unidad educativa al norte de Quito* [Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22067

Pérez Guaman, D. J. (2022). *Estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes de octavo año de educación general básica* [bachelorThesis, Universidad Politécnica Salesiana]. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22008

Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, *31*(2), Article 2. https://doi.org/10.5209/rced.61992

Pilaquinga Acero, C. I. (2023). *Gamificación para la enseñanza de las Ciencias Sociales.* [Pregrado, Universidad Central del Ecuador]. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/www.dspace.uce.edu.ec

Ponce Merchán, C. E., & Ayón Villafuerte, L. S. (2023). *La gamificación como estrategia de motivación en la enseñanza de la asignatura de Estudios Sociales* [Postgrado, Universidad estatal del sur de Manabi]. http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/5096

Quiñones Farro, C. (2004). Metodología de estrategia enseñanza—Aprendizaje y estilos de aprendizaje. *2004*, 48-61.

Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 63-75. https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608

Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento: Aprender a ser creativo individual y colectivamente*. Empresa Activa.

Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *31*(3), 477-489.

Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, *3*(1), 29-50.

Romero Trenas, F. (2009). El aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*. https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3136&s=5&ind=176

Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo Cedeño, G. del R., & Loor Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, *2*(Extra 3), 127-137.

Sanchez, J. K. (2023). *Estrategias didácticas para el aprendizaje de historia en estudiantes de séptimo en una escuela de Guayaquil, 2022* [Postgrado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/111627

Serrano, J. M., & Parra, R. M. P. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *13*(1), Article 1. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268

Sichique Pillacela, L. I. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales en el quinto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa San Joaquín, periodo lectivo 2017-2018* [Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/15169

Trillo Martinez, L. (2022). *La gamificación y el aprendizaje significativo en los estudiantes de secundaria en una institución privada en Jicamarca, San Antonio 2021* [Postgrado]. Universidad Cesar Vallejo.

Valverde, M. R. (2024). *Gamificación para el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas en estudiantes de la I.E.P. La Sagrada Familia de Tarma* [Postgrado, Universidad Nacional del Centro del Perú]. http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/10900

Yánez Barragán, K. V. (2022). *Gamificación para la enseñanza – aprendizaje de Estudios Sociales en décimo año de la Unidad Educativa Picaihua.* [Postgrado, Universidad Tecnològica Indoamèrica]. https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/5719

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento

1. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Docente:

1.2. Área:

1.3. Tema:

1.4. Fecha de observación:

1.5. Hora de inicio:

1.6. Hora de termino:

GUÍA DE OBSERVACIÓN

N°	INDICADORES DOCENTE	OBSERVACIONES
1	Establece los objetivos claros de la sesión de clases	
2	Comunica de manera clara y precisa el aprendizaje esperado	
3	Plantea el objetivo en base a las habilidades a desarrollar	
4	Asegura el cumplimiento de los objetivos en el contenido desarrollado	
5	Selecciona con criterio los métodos de acuerdo a las características del estudiante.	
6	Selecciona métodos pertinentes de acuerdo al objetivo establecido.	
7	Utiliza métodos adecuados para comprender los contenidos.	
8	Utiliza métodos que fomentan la participación activa.	
9	Utiliza métodos que promueven el trabajo en equipo.	
10	Evalúa de manera congruente en base a los objetivos establecidos.	

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Docente:

1.2. Área:

1.3. Tema:

1.4. Fecha de observación:

1.5. Hora de inicio:

1.6. Hora de termino:

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nº	INDICADORES ALUMNOS	OBSERVACIONES
1	Comprende los objetivos de manera clara.	
2	Entiende de manera clara y precisa el aprendizaje esperado.	
3	Pone en práctica las habilidades adquiridas para alcanzar el objetivo planteado.	
4	Cumple los objetivos a través del contenido.	
5	Utiliza efectivamente los métodos escogidos por el docente.	
6	Logra el objetivo a través del método planteado.	
7	Comprende contenidos con el método elegido por el profesor.	
8	Participa de forma activa con los métodos empleados en la sesión de la clase.	
9	Trabaja efectivamente en equipo con los métodos utilizados en clase.	
10	Muestra progreso al ser evaluado en base a los objetivos.	

Anexo 2: Evidencia fotográfica







Anexo 3: Ficha de trabajo

FICHA DE TRABAJO : ANALIZAR LAS FUENTES HISTÓRICAS

CAPACIDAD 1 : OBSERVAR

¿Quien es el autor de la fuente?

¿Cuál es la fecha de la fuente?

¿Qué tipo de fuente es (documento, imagen, etc.)?

CAPACIDAD 2 : DIFERENCIAR

¿QUÉ SIMILITUDES ENCUENTRAS EN OTRAS FUENTES?

¿QUÉ DIFERENCIAS ENCUENTRAS EN OTRAS FUENTES?

CAPACIDAD 3 : IDENTIFICAR

¿Qué contexto historico, politico o social es relevante para entender esta fuente?

CAPACIDAD 4 : COMPROBAR

¿La fuente parece ser coherente y precisa para utilizarl?

Anexo 04: Ficha de trabajo

FICHA DE TRABAJO : INTERPRETAR LAS FUENTES HISTÓRICAS

CAPACIDAD 1 :
OBSERVAR - Examina las fuentes históricas proporcionadas.

¿Qué detalles te llaman la atención de la fuente histórica?

_____
_____

CAPACIDAD 2 :
IDENTIFICAR - Reconoce el tipo de fuente y su contexto histórico

¿De qué tipo de fuente se trata? ¿Quien la creó? ¿En qué contexto histórico fue elaborada?

_____
_____
_____
_____

CAPACIDAD 3 :
EXPLICAR - Describe el contenido y significado de la fuente en relación con el evento histórico.

¿Qué dice la fuente sobre el evento histórico que estás investigando?

_____
_____
_____
_____

CAPACIDAD 4 :
REFLEXIONAR - Reflexiona sobre el sentido de cada fuente

¿Cómo nos ayuda estas fuentes a comprender mejor el evento histórico?

_____
_____
_____
_____

CAPACIDAD 5 :
ELABORAR- Elabora conclusiones obtenidas de las fuentes históricas

¿Qué hipótesis puedo formular a partir de los hallazgos de las fuentes?

_____
_____

¿Cuáles son las principales causas y consecuencias identificadas en el caso histórico?

_____
_____

¿Qué conclusiones premilinares podemos hacer de las fuentes verificadas?

_____
_____

¿Qué información han revelado las fuentes sobre el caso histórico?

_____
_____
_____

Anexo 05: Instrucciones

INSTRUCCIONES PARA RECONSTRUCCIÓN DE CASO

1.Define secciones en la pizarra con la estructura que decidas seguir (causa, desarrollo, consecuencias, hipótesis)

2. Escribe las ideas principales, utilizando puntos claves obtenidos de las fuentes historicas y organizalas de manera cronologicamente.

3. Conecta las diferentes secciones con flechas, líneas o diagramas que muestren la relación entre las causas, el desarrollo y las consecuencias del evento histórico.

4. Redacta en la sección final de la pizarra una conclusión general del caso histórico, que integre toda la información organizada.

Anexo 06: Matriz de búsqueda de fuentes históricas

Matriz de búsqueda de fuentes históricas

Acción	Tareas	Resultados esperados
1. Establecer categorías de fuentes históricas	• Definir qué tipos de fuentes se utilizarán (primarias y secundarias) Establecer subcategorías (documentos, objetos, testimonios, imágenes, etc.)	• Claridad sobre las fuentes relevantes para el tema. • Distinción entre fuentes primarias y secundarias.
2. Identificar fuentes disponibles	• Consultar fuentes en la biblioteca escolar • Verificar la disponibilidad de libros, artículos académicos, etc.	• Fuentes relevantes y accesibles para la investigación.
3. Realizar búsquedas físicas y digitales	• Visitar la biblioteca escolar o ir al aula de AIP para buscar fuentes virtuales	• Acceso a fuentes físicas (libros, documentos, cartas) y digitales (artículos académicos, archivos digitales) relevantes.
4. Validar y seleccionar fuentes	• Verificar la autenticidad y fiabilidad de las fuentes. • Evaluar la relevancia de la fuente en relación al tema de investigación.	• Fuentes elegidas que ayuden a explicar el contexto histórico correctamente.
5. Organizar las fuentes	• Clasificar las fuentes por tipo (físicas, digitales, etc.). • Realiza un listado para organizar las fuentes. • Sintetiza la información y agruparla por tema.	• Orden claro de las fuentes para facilitar su presentación y explicación.

Anexo 07: Ficha de trabajo

FICHA DE TRABAJO PARA ANALIZAR LOS HECHOS HISTÓRICOS DE MANERA CREATIVA.

CAPACIDAD 1: OBSERVAR

¿Qué preguntas surgen al observar esta imagen o representación que podrían guiar tu investigación sobre el evento histórico?

CAPACIDAD 2: DIFERENCIAR

Al observar y analizar la fuente histórica, ¿cómo puedes diferenciar las causas y consecuencas?

CAPACIDAD 3 : IDENTIFICAR

¿Qué factores influyeron políticamente, económicamente y socialmente durante el desarrollo del evento histórico?

CAPACIDAD 4 : COMPROBAR

Escribe tu explicación de manera clara y coherente el hecho historico asignado

Anexo 08: Ficha de trabajo

FICHA DE TRABAJO PARA ANALIZAR FUENTES (IMÁGENES)

CAPACIDAD 1: OBSERVAR

¿Qué elementos visuales te llaman la atención? (personajes, objetos, situaciones, etc.)

¿Qué se muestra explícitamente en la imagen?

¿Qué te dice la fuente sobre el contexto histórico?

CAPACIDAD 2: DIFERENCIAR

¿Cómo crees que el autor de la fuente interpreta los eventos históricos?

CAPACIDAD 3 : IDENTIFICAR

¿Es una fuente primaria o secundaria?

¿Cuál es el propósito de la fuente?

CAPACIDAD 4 : COMPROBAR

¿Es una fuente confiable?

¿Hay algún detalle en la fuente que te haga dudar de su autenticidad o exactitud?

Anexo 09: Ficha de trabajo

FICHA DE TRABAJO PARA INTERPRETAR FUENTES (IMÁGENES)

CAPACIDAD 1 : OBSERVAR

¿Qué evento histórico o periodo se refleja en cada una de las imágenes?

CAPACIDAD 2: DIFERENCIAR

¿Cuál es el orden cronológico de los eventos representados en las imágenes?

¿Qué elementos dentro de las imágenes te ayudan a identificar su lugar en el tiempo?

CAPACIDAD 3 : IDENTIFICAR

¿Cómo se conectan las imágenes entre sí?

CAPACIDAD 4 : REFLEXIONAR

¿Por qué es importante entender el orden cronológico de los hechos históricos?

CAPACIDAD 4 : ELABORAR

A partir de las imágenes y el análisis realizado, elabora una breve descripción o narración de los eventos históricos representados, organizados cronológicamente.

Anexo 10: Matriz para describir causas y consecuencias

MATRIZ PARA DESCRIBIR LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LOS HECHOS HISTORICOS

Acción	Descripción	Tareas Correspondientes	Preguntas/Discusión	Resultados Esperados
Observar	Analizar diferentes sucesos históricos a través del cubo lanzado.	- Lanzar el cubo y observar el suceso histórico que corresponde. - Tomar notas iniciales.	- ¿Qué te llamó la atención sobre el suceso seleccionado? - ¿Qué sabes ya sobre este evento?	- Los estudiantes identifican el suceso histórico seleccionado. - Se fomenta la curiosidad inicial.
Identificar	Reconocer las causas del suceso histórico seleccionado.	- Recolectar información de fuentes históricas (libros, enciclopedias). - Identificar causas clave.	- ¿Cuáles son las principales causas del evento? - ¿Qué factores políticos, sociales o económicos influyeron?	- Los estudiantes comprenden las causas del evento histórico.
Caracterizar	Describir las consecuencias del suceso histórico en diferentes contextos (local y global).	- Analizar la información recolectada sobre las consecuencias a corto y largo plazo. - Elaborar tarjetas con esta información.	- ¿Qué cambios ocurrieron como resultado de este evento? - ¿Cómo afectó a la sociedad en el corto y largo plazo?	- Los estudiantes desarrollan una comprensión profunda de las consecuencias del evento histórico.
Relacionar	Comparar el suceso histórico con otros eventos para establecer conexiones y diferencias.	- Relacionar el evento con otros sucesos históricos estudiados previamente. - Discutir similitudes y diferencias en grupo.	- ¿Cómo se relaciona este evento con otros que has estudiado? - ¿Qué lecciones se pueden aprender de estas comparaciones?	- Los estudiantes establecen conexiones entre diferentes contextos históricos y desarrollan habilidades analíticas.