



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

UNIVERSIDAD DE ALMERIA



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

Curso académico: 2018/2019

**Enseñanza y aprendizaje de la historia a través de la
gamificación. Una propuesta para el aula de 1º de ESO.**

**Teaching and learning of history through gamification. A
proposal for the 1st ESO classroom.**

Autor: Iván Martínez Giménez.

Directora: María del Mar Felices de la Fuente.

Especialidad: Ciencias Sociales: Geografía e Historia.

Índice

Resumen	3
Abstract	4
1. Introducción.....	5
2. Identificación y justificación del tema	6
3. Marco Teórico.....	9
3.1 Metodologías de aprendizaje activo.....	9
3.2 ¿Qué es la <i>gamificación</i> ?.....	11
3.3 Aplicaciones y recursos gamificadores.....	15
3.4 Marco Legislativo	17
4. Propuesta de Intervención	20
4.1 Contextualización de centro y aula.....	20
4.2 Diseño de la propuesta.....	22
4.3 Implementación de la propuesta: análisis y mejora.....	28
5. Conclusiones.....	39
6. Bibliografía	42
7. Anexos.....	46

Resumen

En la práctica docente actual de las materias de Ciencias Sociales y, particularmente, de la historia, se revela como principal problema la desmotivación y el desinterés que muestra el alumnado frente a los contenidos de la asignatura, lo que comporta, en buena medida, malos resultados académicos y una actitud negativa hacia la materia. Teniendo en cuenta estas circunstancias, observadas además durante nuestro periodo de prácticas, hemos intentado intervenir para resolver este problema desde dos necesidades principales, por un lado, aumentar el interés del alumnado respecto a la historia, y por otro, intentar mejorar los resultados académicos de los discentes creando un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias y herramientas de *gamificación*, que han sido implementadas y evaluadas para analizar convenientemente su impacto en el proceso de aprendizaje del alumnado en la materia de Geografía e Historia de 1º de ESO.

Para ello, hemos partido de un marco teórico sobre el que fundamentar nuestra propuesta de intervención, que ha sido implementada y analizada. A partir de la información recogida a través de distintos instrumentos de evaluación, establecemos los resultados alcanzados, así como unas conclusiones de cierre que determinan el potencial didáctico de la *gamificación*, en el contexto en que hemos intervenido.

Palabras Clave: *Gamificación*, proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación, interés, Geografía e Historia, docencia, 1º ESO.

Abstract

In the current teaching practice of Social Sciences subjects and, particularly, of history, the main problem is revealed as the lack of motivation and the lack of interest shown by the students in the contents of the subject, which leads, to a large extent, to bad academic results and a negative attitude towards the subject. Taking into account these circumstances, also observed during our internship period, we have tried to intervene to solve this problem from two main needs, on the one hand, to increase the interest of the students with respect to history, and on the other hand, to try to improve the academic results of the students by creating an adequate teaching-learning process through strategies and gamification tools, which have been implemented and evaluated to analyze conveniently their impact on the learning process of the students in the subject of Geography and History of 1st ESO.

To this end, we have started from a theoretical framework on which to base our intervention proposal, which has been implemented and analyzed. Based on the information gathered through different evaluation tools, we establish the results achieved, as well as closing conclusions that determine the didactic potential of gamification, in the context in which we have intervened.

Key words: *Gamification*, teaching-learning process, motivation, interest, Geography and History, teaching, 1st ESO

1. Introducción

El tedio, el aburrimiento, el desinterés, acompañados de resultados académicos negativos, componen uno de los problemas más relevantes en la docencia de nuestros días, sobre todo, en el caso de ciertas materias que, tradicionalmente, se han considerado más teóricas que prácticas, la historia es un buen ejemplo de ellas. Este problema es una de las principales dificultades con las que he tenido que lidiar durante mi experiencia de prácticas en el centro IES Alhamilla, y a su vez, el elemento que se ha convertido en el foco de atención para actuar sobre él, e intentar aportar una solución. Por ello, y aunque este será nuestro hilo conductor el cual se desarrollará mucho más en subsiguientes apartados, me gustaría antes decir que esta problemática, por sí misma, es suficientemente preocupante como para justificar la necesidad de llevar a cabo mi intervención docente en aras a proponer posibles soluciones. Para ello, nos hemos centrado en la *gamificación* como estrategia para solventar y remediar, en la medida de lo posible, esta situación.

Este Trabajo Fin de Máster supone el proceso a partir del cual hemos intentado dar respuesta a este problema. Para ello, nuestro punto de partida inicia con un esquema básico, articulado y presente en el índice del trabajo, que comienza por la identificación y justificación del tema escogido, donde se ahonda en mayor profundidad sobre lo expuesto anteriormente. Definida la temática, desarrollamos un marco teórico que parte de lo general a lo particular, centrándose en el uso de metodologías activas e innovadoras y, más particularmente, en la *gamificación*. Hacemos también un repaso desde el punto de vista de la normativa curricular y la perspectiva que se recoge en ella sobre el uso de nuevas tecnologías y herramientas innovadoras en el aula de Educación Secundaria, de forma más concreta, en el marco de la asignatura de Geografía e Historia, que es en la que vamos a desarrollar nuestra propuesta.

Tras ello, continuaremos con el planteamiento del proceso de intervención que se ha llevado a cabo, presentando el diseño del mismo, así como sus distintos elementos curriculares y el desarrollo de las sesiones y actividades implementadas. Analizamos además los puntos fuertes y débiles de cada una de dichas sesiones, y finalizamos este apartado con un análisis global de toda la intervención y el planteamiento de propuestas de mejora respecto a ella. Finalmente, el trabajo cerrará con unas breves reflexiones finales a modo de conclusiones y la presentación de bibliografía empleada en el presente Trabajo de Fin de Máster.

La estructura que hemos elegido para el Trabajo Fin de Máster responde al hecho de que consideramos que es la más adecuada para mostrar los aspectos que entendemos son los más relevantes de la intervención en el aula, y la que, a la vez, nos permite tanto solucionar los problemas antes presentados, así como también abordar desde una perspectiva crítica nuestro proceso de formación como docente.

2. Identificación y justificación del tema

Cualquier docente que muestre algún tipo de interés por tomar posturas innovadoras respecto a su trabajo como profesor/a, estará de acuerdo en que la *gamificación* -tema escogido para mi Trabajo de Fin de Master (TFM)-, es una de las líneas de actuación e investigación más utilizadas y trabajadas en el ámbito educativo, así como también una de las más empleadas en la actualidad, como pone de manifiesto el aumento de artículos y trabajos científicos que versan sobre esta metodología. Igualmente lo constata el incremento de las búsquedas en *Google Scholar* sobre el término *gamificación*, tal y como afirman Díez, Bañeres y Serra (2017). Especialmente en el mundo anglosajón (EEUU e Inglaterra) el desarrollo de esta línea de investigación sobre la *gamificación* se ha ido generalizando con múltiples juegos, como *Minecraft*, por ejemplo. De forma similar, también en España se han llevado a cabo investigaciones y puestas en práctica de esta metodología, como la desarrollada en el Colegio Alameda de Osuna, en Madrid (Guevara Sánchez, 2015: 4).

Allá donde se investigan y desarrollan experiencias e implementaciones de estas técnicas y herramientas de *gamificación*, se demuestra y refuerza que el sentido motivador de estas metodologías es también muy amplio, siempre y cuando dichas experiencias sean llevadas a cabo de manera correcta y precisa, sin perder de vista que estas estrategias activas son un recurso o un medio para conseguir un fin, que no es otro que buscar el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo y la formación de las tan importantes competencias clave. Así pues, el objetivo fundamental que nos hemos planteado en el presente trabajo mediante el uso de estas metodologías de *gamificación* y/o *ludificación*, ha sido el de despertar el interés y motivación del alumnado a través del juego para facilitar el desarrollo de la clase y procurar la adquisición de contenidos y competencias.

Sabemos que el juego es una herramienta muy poderosa, que ha acompañado al ser humano desde sus orígenes y que incomprensiblemente ha estado, hasta no hace no mucho, alejado de los procesos de aprendizaje y enseñanza por la desconfianza que generaba su inclusión en las aulas. Esto es chocante considerando que estamos en un momento en el que el alumnado está acostumbrado a manejar las tecnologías más modernas, sumado al hecho también de fenómenos como *Minecraft* o *Fornite*, u otras sagas de videojuegos que arrasan entre los adolescentes, especialmente a partir de los 12 años¹. Creemos, por tanto, que es importante añadir las propias mecánicas de los juegos al aula, para comprobar si, incluyéndolas, somos capaces de mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado, a la par que también incrementamos su grado de interés hacia la asignatura. Conocemos perfectamente el choque entre el consumo cultural de videojuegos, cine o música, todo de manera instantánea, con metodologías de aula de corte más tradicional, en las que el alumnado no es protagonista del proceso de enseñanza que se da, algo que va acompañado de un mínimo estímulo en su participación, debido a la escasez de interacción.

La desgana y la desmotivación suelen ser comunes en las aulas, tal y como he podido observar durante mis propias prácticas externas, y como señalan importantes investigaciones llevadas a cabo en los centros de educación secundaria (Tinarejo, 2008). Esta situación acaba generando importantes problemas en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el aula ya que altera el clima dentro de la misma y no facilita ni ayuda las relaciones entre profesorado y alumnado. Formas de transmitir los contenidos excesivamente asépticas lideran el principal motivo para la generación del desinterés y la desmotivación, como ya hemos mencionado anteriormente. Formas que, además, en muchas ocasiones, están desligadas de lo estrictamente académico, es decir, de los propios contenidos, los cuales, por sí mismos, pueden generar mayor o menor interés por parte del alumnado, pero que cuando se enseñan desde esas perspectivas tradicionales a las que

¹ El impacto y trascendencia de estos videojuegos se ha manifestado desde diversos ámbitos y sectores de la sociedad. Algunos ejemplos se recogen en distintas noticias actuales, como, entre otras: “Fornite, el juego que arrasa entre niños y adolescentes”, *elPeriodico*, 11 de febrero de 2019. Consultado en: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180412/fornite-videojuego-baile-6752218>; o “Las tres sagas que más triunfan entre los jóvenes”, *Meristation*, 11 de febrero de 2019. Consultado en: https://as.com/meristation/2017/04/06/noticias/1491453660_164350.html

antes he hecho mención, el desinterés acaba imponiéndose al interés o la motivación inicial que pueda existir frente a los contenidos.

La cuestión entonces es: ¿Qué puede hacer el profesorado para evitar el desarrollo de ese tipo de problemas? Pues bien, entre las posibles soluciones se encuentra la puesta en práctica de metodologías de carácter activo e innovador, que tengan como objetivo principal acabar con las dificultades inherentes, en muchas ocasiones, a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En este sentido, el propio profesorado de educación secundaria con el que he tenido contacto durante mis prácticas, me ha transmitido su preocupación por este tipo de situaciones, así como su acuerdo en que las estrategias innovadoras pueden ayudar y aportar soluciones respecto a las problemáticas de desinterés y falta de motivación en las aulas, ya mencionadas.

Teniendo en cuenta las necesidades señaladas, derivadas directamente de los contextos educativos actuales, y considerando también la preocupación que despiertan tanto en el profesorado en activo, como en el futuro profesorado en formación inicial, como es mi caso, hemos creído pertinente escoger como hilo conductor de nuestro TFM la implementación de metodologías de aprendizaje activo, concretamente la *gamificación*. Como señalamos más arriba, el objetivo es favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en educación secundaria, y más concretamente, en la materia de Geografía e Historia. Nos planteamos como objetivos prioritarios para el desarrollo de este TFM, los que siguen:

- Acabar con la desmotivación y la falta de interés observada durante mis prácticas.
- Generar un buen ambiente de aprendizaje, así como un mejor clima de aula entre profesorado-alumnado, y entre iguales (alumnado-alumnado).
- Propiciar procesos de aprendizaje significativo.
- Potenciar el desarrollo de competencias educativas en mi alumnado.

Para la realización de todos estos objetivos es fundamental partir de un adecuado marco teórico, que sirva para presentar los aspectos y características más importantes y reseñables de la metodología escogida, así como posibles debilidades y fortalezas. El marco teórico será igualmente necesario para hacer un buen diseño y fundamentación de la propuesta de intervención que presentamos más adelante, y que hemos podido

desarrollar durante nuestro periodo de prácticas, a fin de evaluar su impacto en el alumnado y en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Marco Teórico

3.1 Metodologías de aprendizaje activo

En este primer apartado nos proponemos ofrecer una visión amplia de qué son las metodologías de aprendizaje activas, como contexto en que se enmarca la *gamificación*, estrategia que hemos escogido como eje vertebrador de nuestra propuesta y que será además el hilo conductor de todo el trabajo junto a los objetivos que buscamos alcanzar con dicha metodología.

Lo primero que debemos aportar es una primera definición sobre qué es una metodología y qué es una metodología activa. En ese sentido, estamos muy de acuerdo con lo expuesto por Amparo Fernández March, quien define metodología como: «el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra» (Fernández March, 2006: 41). En la anterior definición quedarían enmarcadas todas las metodologías, tanto las más tradicionales como las más innovadoras. Por ello, a esa definición consideramos que se le debe añadir otra definición más, que aporta también la propia autora, la cual afirma que las metodologías de enseñanza activas llevan la responsabilidad del aprendizaje directamente al alumnado, mediante su implicación y compromiso, generando así un aprendizaje más profundo, significativo y duradero, en definitiva, mejor para los discentes (Fernández March, 2006: 42).

Los estudios sobre metodologías de carácter innovador suponen una línea de investigación en auge en los últimos años, contando con una amplia profusión de trabajos, ya sean libros, artículos, trabajos de campo, experiencias, etc. La mayor parte de los estudios parecen demostrar que las actividades que aumentan la implicación del alumnado de manera activa en el proceso de aprendizaje dan como resultado un mejor rendimiento académico por parte del alumnado, al menos, un mejor aprendizaje que el que se desarrolla durante el proceso de enseñanza típico, algo que tiene una enorme importancia si entendemos las dificultades en el aprendizaje de la historia, como una ciencia social, dificultades que se pueden encontrar en otras materias como la geografía

o la historia del arte. Dichas dificultades son variadas, como el uso del pensamiento abstracto necesario para entender la historia, la imposibilidad de repetir o reproducir hechos históricos que estamos explicando, etc. Dichos problemas pueden encontrar su solución en el uso de este tipo de metodologías activas o innovadoras. (Prats, 2000: 25)

El número de metodologías que podríamos encuadrar bajo el paraguas de metodologías de aprendizaje activas es muy amplio y diverso. Para poder concretar más y realizar un análisis breve sobre ellas, fundamentalmente en lo que respecta al campo de la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, resulta de gran utilidad la obra de Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez y Jorge Ortuño Molina (2018), que ofrece un análisis muy actualizado sobre este tipo de metodologías. Es interesante la visión general que aportan de cada una de ellas, ya que posibilita la reflexión sobre las mismas, así como un acercamiento a su funcionamiento y a las fortalezas y debilidades que puede entrañar su puesta en marcha. En el contexto de esta obra, se enmarca un capítulo dedicado a la metodología escogida para nuestra intervención: la *gamificación*, por lo que nos ha servido ampliamente para realizar un primer acercamiento a la misma, el concepto al menos, definido éste como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el juego desempeña un papel fundamental (Gómez, Miralles y Ortuño, 2018). Esa definición es aún de carácter muy general, por lo que más adelante entraremos a definir más concretamente el término, no obstante, nos sirve para hacernos una idea general de dicha metodología.

Este tipo de metodologías que se tildan como innovadoras, en muchas ocasiones, se encuentran en estrecha relación con lo que se conoce como competencias clave, si bien hay que dejar claro que estas últimas no son equiparables a las metodologías. Las competencias clave son finalidades u objetivos últimos a conseguir mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea la materia. Debemos señalar que las competencias clave ostentan una enorme importancia en los procesos de aprendizaje actuales dentro del ámbito de educación secundaria. Un buen ejemplo de la ayuda que aportan las metodologías innovadoras a su consecución puede observarse en la relación que existe entre el uso de TIC y la metodología de *gamificación*, con el desarrollo de ciertas competencias como, por ejemplo, la Competencia Digital (CD) (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2018).

Elementos como la introducción de las competencias en el ámbito educativo, el surgimiento de nuevas necesidades de enseñanza o la existencia de nuevas metodologías, entre otros, nos exigen en muchas ocasiones a los y las docentes un auténtico esfuerzo de renovación en cuanto al proceso de enseñanza. Y en todo ese proceso de renovación y cambio entran en juego, como ya hemos mencionado, el uso de nuevas metodologías, muy ligadas al desarrollo y adquisición de las competencias clave.

Estamos, por tanto, de acuerdo con los aportes de Fernández March (2006), quien esgrime la necesidad del uso de metodologías activas, ya que es necesario que la educación se adapte al mundo globalizado en que vivimos y a la sociedad del conocimiento en la que estamos insertos. Lo que plantea fundamentalmente esta autora es la imperante necesidad, puesta de manifiesto también en otros artículos, de realizar una renovación metodológica a través de técnicas de aprendizaje activas, con el objetivo último de renovar el proceso pedagógico en general.

Por todo lo expuesto hasta ahora, se hace enormemente necesario superar las “barreras” que nos podemos encontrar a la hora de introducir recursos alternativos e innovadores. Como docentes debemos estar dispuestos a modificar las metodologías que hasta creemos que funcionan por otras que se ha demostrado que aportan mejores resultados (Cuenca López, Jiménez-Palacios, 2015: 24)

Por último, es importante remarcar qué buscamos o qué perseguimos con la aplicación de estas metodologías, Fernández March y otros autores como Gómez Carrasco, establecen las características principales que debe tener el modelo educativo al que aspiramos con la aplicación de este tipo de estrategias. Este queda definido como un sistema que se propone como principal campo de actuación el proceso de aprendizaje, y que este gire en torno al estudiante, no al docente, así como también que proponga una nueva organización del proceso de aprendizaje, fundamentado en una mayor autonomía.

3.2 ¿Qué es la *gamificación*?

Una vez definido el concepto de metodologías de aprendizaje activo, y relacionadas estas con aspectos tan relevantes en educación como la adquisición de las Competencias clave o el uso de las TIC, el siguiente paso supone realizar una aproximación al concepto de *gamificación*. Podemos definirlo, de manera amplia, como

la metodología que se sirve de herramientas, técnicas y estrategias de muy distinto tipo, siendo estas desde aplicaciones concretamente diseñadas para la *gamificación* y el juego, hasta el uso de insignias y mecánicas propias de videojuegos, pasando por el propio uso de juegos directamente en el aula, para abordar los contenidos de las materias desde un punto de vista diferente al tradicional, o que intenta alejarse lo más posible de él (Sánchez Segovia y Colomer Rubio, 2018).

El juego es, por tanto, el eje central de la técnica de la *gamificación*, sin embargo, estamos de acuerdo con las afirmaciones de Iñigo Mugueta Moreno, que señala que: «Los alumnos no aprenden de una manera eficiente cuando únicamente juegan [...] se necesita un mínimo importante de sesiones para aprender el mecanismo de un videojuego para posteriormente poder empezar el verdadero trabajo didáctico» (Mugueta Moreno, 2018:10). La preparación para la *gamificación*, por tanto, constituye un papel fundamental en la aplicación de este tipo de metodologías. Sin ella, la aplicación de las mismas tiene el peligro de quedarse únicamente en el desarrollo de un juego, percibido por parte del alumnado como simplemente eso, una actividad lúdica, pudiendo generar aprendizaje de los contenidos o no. Sin embargo, con la correcta preparación, se puede asegurar el desarrollo de dicho aprendizaje.

Con este trabajo previo, la *gamificación*, puede tener resultados relevantes hasta con el uso de videojuegos que, a priori, no están pensados para su utilización en la educación. Algunos de ellos, especialmente los que tienen una gran carga histórica, (*Age of Empires*, *Civilization* y *Europa Universalis* o *Assasins's Creed: Odyssey*), pueden tener un gran potencial para marcar la diferencia entre un correcto proceso de aprendizaje o no (Mugueta Moreno, 2018).

A fin de cuentas, las mecánicas propias de la técnica gamificadora ya se encuentran presentes -y son parte de su idiosincrasia, de hecho-, en los videojuegos y en los juegos convencionales, dando una gran libertad al docente para cimentar sobre ellos una interacción capaz de producir un proceso de enseñanza-aprendizaje funcional, que además despierte el interés del alumnado, aspecto este que, a fin de cuentas, es lo que buscamos, en parte, con el presente trabajo (Jiménez Alcázar, 2018: 98).

No obstante, a la hora de responder qué es *gamificación* y ver para qué nos sirve, es decir, cual es la utilidad que nos interesa de ella, no debemos quedarnos solo en despertar un mayor interés entre el alumnado, que en muchas ocasiones ve la asignatura

de historia con apatía y desinterés. Tampoco debemos quedarnos en el proceso de aprendizaje. Aunque de por sí estos dos aspectos son de una enorme relevancia, la *gamificación* nos ayuda también a construir el pensamiento histórico entre nuestros alumnos, entendiendo dicho pensamiento como la forma de representar o de entender el pasado mediante el conocimiento propio de los discentes, es decir, que sean ellos mismos los que construyan el conocimiento de ese pasado, mediando el desarrollo de un proceso de pensamiento histórico propio (Sánchez Segovia y Colomer Rubio, 2018).

El pensamiento histórico está en estrecha relación con otros elementos fundamentales en el aprendizaje de la historia, como la conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica o la representación de la historia. Todos son elementos clave y fundamentales, a cuya formación en el alumnado ayuda el uso de este tipo de metodologías. Lo mismo ocurriría en materias como Geografía, donde la *gamificación* nos puede servir igualmente para desarrollar la comprensión de conceptos fundamentales como el de paisaje, por ejemplo. Partimos, por tanto, de la convicción de que la *gamificación* posee un amplio potencial para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, siempre y cuando se enfoque de manera correcta. También queda patente las posibilidades que este enfoque metodológico puede tener para el desarrollo y adquisición de las competencias clave. Aspectos, ambos, que deben tenerse muy en cuenta en las experiencias diseñadas y en la puesta en práctica de este tipo de técnicas en las aulas.

En relación a la implementación de experiencias de *gamificación*, tenemos el ejemplo del trabajo de Jesús Carlos Díez Rioja, David Bañeres Besora y Montse Serra Vizern (2017), quienes valoran positivamente el hecho de que el alumnado de escuelas, educación secundaria y universidades sean ya nativos digitales, pues esto supone una gran ventaja para la aplicación de este tipo de metodologías. Todo ello, ayuda a conseguir un alumnado mucho más interesado y motivado, y, sobre todo, más implicado en su propio proceso de aprendizaje una vez se ponen en marcha este tipo de metodologías.

El *feedback* es otro concepto que también forma parte de la *gamificación* y la define en gran parte, ya que también se relaciona con el manejo que tiene el alumnado actual de las nuevas (o quizás ya no tan nuevas) tecnologías. El uso de dichas tecnologías dota a esta metodología de una capacidad de contacto continuo entre alumnado y profesorado. Que el profesor pueda estar controlando todo el proceso mediante ese *feedback* alumno/a-profesor/a, y que a la vez sea el alumnado el protagonista del proceso

de aprendizaje, es un elemento clave de la *gamificación* y, por tanto, de importancia capital en mi trabajo, y en el de cualquier docente que quiera acercarse a dichas metodologías. Pese a todo, el pensamiento y las concepciones del docente respecto a su uso, en muchas ocasiones, es enormemente negativo, motivado quizás por una falta de procesos previos de reflexión, planificación o conocimiento. (Díez, Bañeres y Serra, 2017; Moreno Tena, 2014: 93).

Al margen de lo comentado hasta ahora, igualmente imprescindible es conocer qué opina el alumnado sobre la metodología gamificadora. A fin de cuentas, se trata de una técnica que les sitúa a ellos y ellas como protagonistas, en gran medida, del proceso de aprendizaje, por tanto, consideramos de relevancia conocer su punto de vista. Este objeto de interés ha sido considerablemente explorado en distintos trabajos, y se suele concluir, de manera general, que el alumnado asocia el uso de estos videojuegos, así como otros productos tecnológicos, a ámbitos externos a la educación, pese a que todos señalan las potencialidades que puede tener aprender a través de videojuegos y juegos (Gómez-García, Planells de la Maza y Chicharro-Merayo, 2016).

La mayor parte del alumnado señala la importancia que tiene el juego en sus vidas, esto supone un hecho enormemente relevante ya que abre una ventana de oportunidades muy importante a los docentes para aplicar esta metodología y poder captar la atención del alumnado, haciendo la materia mucho más atractiva. Que los discentes estén interesados en el juego y, sobre todo, que muestren interés en su aplicación en el aula, es una gran baza para generar motivación entre el alumnado. Un alumnado motivado, frente a un alumnado apático y desinteresado respecto a los contenidos que se les está enseñando, en muchas ocasiones, puede marcar la diferencia entre la generación de un proceso de aprendizaje significativo y adecuado o no.

Para motivar al alumnado, y como cierre a este apartado, nos gustaría hablar también de los premios. Generalmente, los juegos, en cualquiera de sus formas, suelen ir acompañados de premios o recompensas a cambio de su práctica. Por tanto, la *gamificación* en el aula no podía ser menos. Dichos premios conforman una de las patas clave de la *gamificación*. El alumnado, con este tipo de actividades y metodologías, consigue entender la clase como un juego, y como tal, entienden que merecen un premio o una recompensa por jugar, participar e incluso por ganar si el juego se plantea a modo de reto o competición. El logro final, desde el punto de vista docente, es haber generado

conocimiento significativo en su alumnado a través de un proceso ameno y lúdico, pero para el alumnado, el logro final debe plantearse a modo de recompensa, ya sea mediante una insignia virtual o física. Sea cual sea el método que se utilice para reconocer esos “premios”, estos deben tener una traducción tangible a la realidad.

Los premios recibidos por el alumnado no pueden trasladarse a una mera chapa o un título sin más que indique que ha conseguido completar el juego, ya que no tendría un valor real en el ámbito educativo, ni podría ser percibido por el alumno/a como algo valioso, como sí sucedería, por ejemplo, con la nota de un examen o de una actividad. El premio, como ya se ha dicho, debe ser tangible, debe poder trasladarse a elementos como puntuaciones extra en la materia, positivos o negativos, e incluso cambios personales en los exámenes, por ejemplo. Estos premios podrían traspasar, llegado el caso, lo meramente didáctico y dotar de beneficios al alumnado, como poder salir unos pocos minutos antes al recreo (Palazón-Herrera, 2015). En este sentido, estamos de acuerdo con el planteamiento de Palazón-Herrera, quien considera que estas insignias o premios: «[...] deben estar en función de aspectos como su capacidad motivadora [...] y como alternativa o complemento a las calificaciones tradicionales» (Palazón-Herrera, 2015: 1062).

Concluimos que el uso de premios, insignias o reconocimientos es base para el buen funcionamiento de una clase gamificada, donde haya uso de aplicaciones tales como *Kahoot!* o *MiniQuest*. Sobre este tipo de aplicaciones centradas en gamificar las clases es a lo que dedicamos el siguiente apartado.

3.3 Aplicaciones y recursos gamificadores

Me gustaría comenzar por dos de las aplicaciones de *gamificación* en el aula más conocidas: *Kahoot* y *Cerebriti*. Sobre ellas se han publicado dos artículos basados en su uso didáctico en las aulas, a cargo de Samuel D. Pérez Mirás (2017) y de Elena Carrión Candel (2017), quienes se han centrado en definir ambas aplicaciones y en profundizar tanto en sus usos didácticos, a partir de experiencias prácticas, como en los objetivos de aprendizaje que se pueden conseguir con ellas. Por su parte, Pérez Mirás, quien ha indagado en los usos de *Kahoot* como herramienta para evaluar, hace una auténtica defensa sobre el uso de este tipo de aplicaciones, a través de dispositivos móviles, aunque deja claro que, pese a sus potencialidades, su utilización no ha llegado excesivamente

lejos. En este sentido afirma: «Centrándonos ya en los dispositivos móviles, su uso sigue teniendo, a día de hoy, un carácter más experimental que práctico. Las prácticas con él han tendido, por lo general, más hacia lo anecdótico que hacia lo verdaderamente tangible didácticamente hablando.» (Pérez Mirás, 2017: 3).

Esta afirmación es igualmente compartida en el artículo de Carrión Candel (2017), quien profundiza en las definiciones de *Kahoot* y *Cerebriti*, siendo la primera descrita como una herramienta de creación de cuestionarios online, de distintos tipos y formas, que se comportan como un juego en línea cuyos premios son las puntuaciones que obtienen los alumnos mediante los van completando. En el caso de *Cerebriti*, se plantea como una plataforma online, de colaboración entre docentes, para la creación de juegos de corte educativo que permitan gamificar las clases, y cuyas recompensas a la solución de los juegos planteados se definen a través de puntos o Neuros (Carrión Candel 2017).

En ambos casos, tanto Pérez Mirás (2017) como Carrión Candel (2017), analizan sus experiencias de investigación aplicada en el aula con el uso de estas aplicaciones, y explican cómo superar barreras y hacer que estas metodologías funcionen, tanto creando un espacio de aprendizaje significativo para el alumnado, como despertando el interés de los mismos.

Para nuestra propuesta de intervención, no solo nos son útiles aplicaciones concretas como las señaladas, sino que también cabe considerar como recursos válidos los propios videojuegos, con ejemplos como *Assasin's Creed*, ya citado en este trabajo, o como *Europa Universalis*, los cuales suponen igualmente herramientas fundamentales, pese a los clichés y estereotipos que existen sobre su aplicación en el aula. Por suerte, son cada vez más los y las docentes que abandonan tales posturas frente a dichos recursos y se animan a incluirlos en sus clases (Téllez Alarcia e Iturriaga Barco, 2013:145).

Las potenciales ventajas que ofrecen el uso de videojuegos y juegos convencionales en el aula, como un recurso más junto a herramientas como *Kahoot!*, son muy variadas. Precisamente Téllez Alarcia e Iturriaga Barco (2013) establecen tres de estas ventajas como las fundamentales:

- Iniciación a un nuevo alfabetismo
- Interactividad
- Desarrollo de habilidades

Estamos de acuerdo con la relevancia de estos tres aspectos, especialmente con los dos últimos, la interactividad, traducida en participación y aprendizaje activo por parte del alumnado; y desarrollo de habilidades, lo que implica un igual desarrollo de competencias clave, siendo este uno de los objetivos principales planteados en nuestra propuesta de intervención.

Teniendo en cuenta las experiencias de la puesta en práctica de dichas aplicaciones, así como una visión general de dichas herramientas, es pertinente ahora abordar desde el punto de vista legislativo, el uso que se propone en el currículo de estas nuevas metodologías, de las TIC y de las herramientas asociadas a ellas, aspectos que trataremos en el próximo apartado.

3.4 Marco Legislativo

El uso de una metodología gamificadora en el aula es algo que está en estrecha relación con el uso de la TIC, uso que puede favorecer el desarrollo de competencias clave en el alumnado. Por tanto, es importante establecer un contexto legislativo sobre las mismas y analizar la presencia que tienen estas en la normativa curricular y su puesta en práctica en el día a día de los centros de educación secundaria, ya que, si bien la LOE y la LOMCE, no legislan directamente sobre la *gamificación*, como es lógico, sí lo hacen sobre las metodologías a emplear en el aula, las estrategias para posibilitar los aprendizajes y las herramientas de uso, entre las que cabe destacar a las ya mencionadas TIC. La LOE ya estableció hace 13 años la búsqueda por intensificar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tal y como se señalaba en ella:

«El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años [...]»

Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las **tecnologías de la información y la comunicación**, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la

inversión en recursos humanos. » (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2/2006, de 3 de mayo de 2006).

Como se deduce de esta ley, es una apuesta por garantizar la presencia de las TIC en los centros, lo que dota a dichos centros de las vías y herramientas necesarias para aplicar técnicas gamificadoras en sus contextos. Además de ello, en la ley anterior también se pone interés en la formación de los docentes en estos recursos, aspecto clave para poder desarrollar un buen uso de las TIC, de nuevas metodologías, y una adecuada adquisición de las competencias clave. La necesidad de formación se encuentra presente no solo en la propia legislación educativa, sino también, en las conclusiones a las que llegan las investigaciones educativas. Tal y como afirma Moreno Tena (2014), el estado de la formación del profesorado en esta materia es aún deficitario, y es algo en lo que aún hay que trabajar.

Retomando la presencia de las TIC en la legislación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que regula en la actualidad la Educación Secundaria, muestra un igual interés a este aspecto, estableciendo en su preámbulo lo siguiente:

«Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las **Tecnologías de la Información y la Comunicación**, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional.» (LOMCE Ley orgánica 8/2013 Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013).

Cabe señalar, por último, que la legislación andaluza, en su concreción curricular, tampoco se olvida de ellas, indicando:

«Asimismo, la oferta curricular diseñada en este Decreto potencia el desarrollo de **las tecnologías de la información** y la comunicación, así como la enseñanza de las lenguas extranjeras, teniendo en cuenta los objetivos emanados de la Unión Europea en esta materia y los planes estratégicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el desarrollo de las lenguas.» (Decreto 111/2016, de 14 de junio).

Por lo que respecta a las orientaciones metodológicas para la impartición de las materias en secundaria, concretamente de la Geografía y la Historia, se apela igualmente al uso de las TIC en la Orden de 14 de Julio de 2016, por la que se desarrollan el currículo

correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

«Las tecnologías de la información y la comunicación se utilizarán siempre que sea posible porque tienen la ventaja de que ayudan mucho a mantener el interés y la motivación del alumnado. La red telemática educativa Averroes de la Administración educativa andaluza ofrece muchos recursos para nuestra materia, materiales en soporte digital y enlaces a interesantes e innovadores blogs, portales y webs bastante útiles para nuestras clases.» (Orden de 14 de Julio de 2016).

Como puede desprenderse de las normativas analizadas y expuestas², el currículo de la educación secundaria da espacios, e incluso prescribe, la necesidad de emplear en esta etapa educativa tanto metodologías activas, como estrategias y recursos que impliquen el uso de las TIC, elementos ambos en estrecha relación con el hilo conductor seleccionado para este trabajo y para el diseño de mi intervención. Por tanto, nuestra propuesta se enmarca adecuadamente en el currículo y ha tenido en cuenta tanto sus orientaciones metodológicas como el uso de recursos e instrumentos proyectados para esta etapa.

A continuación, tras plantear una visión global sobre las metodologías activas, poniendo el foco sobre la *gamificación* y los recursos gamificadores, presentamos el diseño y análisis de la propuesta de intervención que pudimos implementar durante nuestro periodo de prácticas.

² A ellas habría que sumar el Real Decreto 1105/2014.

4. Propuesta de Intervención

4.1 Contextualización de centro y aula

El centro en el que se ha desarrollado mi propuesta de intervención es el IES Alhamilla, que cuenta con Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y con Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de distintas especialidades, sumando un total de más de mil alumnos entre todos los niveles educativos presentes en el centro. Dentro de esa amplia oferta, en mi caso he realizado mi intervención en el curso de primero de la ESO (1º C) donde hay una cohorte de alumnos y alumnas considerable, si tenemos en cuenta que se trata de una clase con cerca de 30 personas matriculadas. Cabe señalar que algunas de ellas son derivadas por parte de los docentes a clases especiales, conocidas como “ámbito” o clases de “refuerzo” para alumnos que lo necesiten. Normalmente son clases con grupos de alumnos y alumnas reducidos, nunca más de diez, y donde las materias se dan por ámbitos educativos, es decir, grandes bloques: Ciencias Sociales, Matemáticas y Tecnología, Artes, etc. Con ello consiguen reducir el número de asignaturas para estos alumnos/as y dedicar más horas a ámbitos completos de las materias generales del nivel educativo al que correspondan.

Es difícil establecer un perfil único del nivel socio-cultural del alumnado en esta clase. Aquellos/as que provienen del Barrio Alto o de otras zonas de fuera del centro de la ciudad tienen un nivel socio-económico inferior al de otros alumnos/as. Además, en el caso del alumnado del Barrio Alto, es importante remarcar que muchos de ellos provienen de familias de etnia gitana. Este hecho hace que la clase sea diversa y haya variedad cultural, en la que convive alumnado no solo de etnia gitana, sino también de procedencia asiática o de familias latinoamericanas, entre otras.

La clase, dentro de su diversidad, mantiene algunos elementos característicos o compartidos como puede ser, por ejemplo, la desmotivación ante la clase de Geografía e Historia, aspecto de gran relevancia que se ha tenido en cuenta para el presente trabajo y para el diseño de nuestra propuesta de intervención. La desmotivación y el desinterés por parte del alumnado frente a los contenidos de Ciencias Sociales es algo que ya hemos puesto de relieve en varias ocasiones a lo largo de este TFM, no obstante, para el caso de 1º ESO C, donde he implementado mi intervención, el problema es claro y evidente, así como muy extendido.

Como hemos podido observar en nuestras prácticas, el alumnado se muestra hastiado de una metodología excesivamente tradicional, que choca con las metodologías con las que han trabajado en la mayoría de los centros de enseñanza primaria de los que provienen, donde los contenidos se les han enseñado, en muchas ocasiones, con estrategias mucho más innovadoras. Ese choque, podríamos decir, genera gran desinterés por parte de los alumnos y alumnas, quienes, además, cuando plantean alguna cuestión o comentario con el que muestran cierto interés o curiosidad respecto al tema, reciben el rechazo del docente que frena rápidamente este atisbo de interés bajo la premisa de que se interrumpe el ritmo de la clase.

La desmotivación aflora aún más a la hora de realizar las actividades propuestas por el profesor, y, en el caso de esta clase, se manifiesta de dos modos diferentes:

- Por un lado, el alumnado más “aventajado” consigue terminar las actividades de manera muy rápida y sencilla, debido a que estas son actividades muy predeterminadas y repetitivas, dadas por el libro de texto y concebidas con el objetivo de desarrollar únicamente conceptos y habilidades de primer orden en el alumnado (Gómez y Miralles, 2015), a las que algunos alumnos de la clase están más que acostumbrados. Debido a esa facilidad a la hora de acabarlas, estos alumnos siempre terminan 15-20 minutos antes, por lo que el resto del tiempo, simplemente se aburren, y terminan o bien hablando, o bien haciendo otras asignaturas. Para ellos la asignatura de Geografía e Historia se les hace repetitiva aburridamente fácil al menos en lo tocante a las actividades, lo que genera gran desinterés.
- En segundo lugar, tendríamos otra cohorte de alumnos y alumnas a los que el ejercicio les cuesta más y casi se ven obligados a tener que apoyarse en sus compañeros/as para realizarlos e incluso en el propio profesor. Se da el caso, que alumnos/as dentro de este segundo grupo son absolutamente incapaces de realizar el trabajo, o bien muestran tal desdén hacia él, que directamente deciden no hacerlo. Ya sea porque no les atraen los contenidos de las actividades o porque presentan grandes dificultades a la hora de su realización. El principal problema es la desmotivación respecto a las adversidades que se les presenta a la hora de hacerlas, por tanto, acaban no haciéndolas o haciendo muy poco, retroalimentándose así el problema respecto a la asignatura.

En ambos grupos, tanto durante la realización de las actividades como durante las explicaciones del contenido, la desmotivación y la falta de interés son los principales problemas que se dan en la asignatura de Geografía e Historia, algo con lo que se busca acabar a través de mi propuesta de intervención. En cuanto a otros aspectos referentes al aula, no hay especiales dificultades en relación, por ejemplo, al absentismo. El alumnado de 1º de la ESO C no suele faltar a clase, a excepción de unos pocos alumnos y alumnas (nunca más de 2, 3, 4 o 5 alumnos/as de 30 matriculados), por lo que no se puede decir que exista un problema de absentismo en la clase.

El clima en el aula no es significativamente negativo, la clase tiene un buen comportamiento, aunque sí es cierto que la relación entre el docente (tutor profesional) y el alumnado es escasa, y suele ser mala, lo que sí enturbia de cierta manera el ambiente de la clase. No obstante, y pese a ello, la clase sí que muestra cierto interés por los contenidos. Este interés quedó patente a través de la encuesta previa a la intervención que realicé al alumnado durante la segunda fase de las prácticas, donde la mayoría de la clase me expresó un cierto interés hacia la asignatura por diversos motivos (conocer por qué la sociedad es como es a día de hoy, conocer el funcionamiento de sociedades pasadas, etc.). Pese a ello, muchos coincidían en que, pese a ese interés mínimo inicial del que partían, la forma en cómo se abordaba la asignatura frenaba mucho el gusto hacia la historia y la geografía.

4.2 Diseño de la propuesta

En cuanto al diseño de mi propuesta, cabe mencionar, primeramente, que para su realización me he basado en la documentación legislativa pertinente en relación a la educación. Más concretamente en el Real Decreto 1105/2014, publicado el 26 de diciembre del año 2014 en el Boletín Oficial del Estado (BOE), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. También he tenido en cuenta la legislación andaluza, específicamente, el Decreto 11/2016 de 14 de junio del año 2016, así como la Orden de 14 de Julio de 2016, ambos documentos publicados en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA).

En dichos documentos se encuentran presentes los contenidos que voy a trabajar durante mi propuesta de intervención, que se corresponden a los relacionados con el

estudio de la Antigua Grecia. Para la explicación y desarrollo de dichos contenidos se va a hacer uso de una estrategia metodológica de *gamificación*, con el objeto de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el alumnado, y de captar ese interés inicial que muestran hacia la asignatura y que se pierde por la forma tradicional en la que se imparte la materia, a fin de ampliarlo.

También es importante remarcar el hecho de que el diseño aquí expuesto es una síntesis sobre el conjunto de mi propuesta de intervención. Por tanto, aquellos elementos que por cuestiones de espacio no se han podido incluir o desarrollar de manera correcta en el cuerpo del trabajo, se han ubicado en el apartado de anexos, con previa señalización de su ubicación.

Teniendo presente la normativa educativa anteriormente expuesta, he establecido los siguientes objetivos específicos para mi propuesta:

- Conocer quiénes eran los antiguos griegos, cuándo vivieron, dónde vivieron, cómo era su civilización, etc.
- Establecer una diferenciación cronológica y característica entre los distintos periodos de la civilización griega.
- Profundizar en el desarrollo económico griego y las características de su sociedad.
- Conocer el mundo cultural griego, sus creencias y expresiones artísticas (arquitectura, escultura y urbanismo).
- Entender el pensamiento religioso presente el mundo griego.
- Comprender la importancia del legado de la civilización griega en Europa.
- Estudiar las diferencias entre un modelo de gobierno democrático y un modelo de gobierno oligárquico.

Los contenidos establecidos en mi propuesta, extraídos de la Orden de 14 de julio, son los siguientes:

- El Mundo Clásico, Grecia: las “Polis” griegas, su expansión comercial y política.
- El Imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo.
- El arte, la ciencia, el teatro y la filosofía.

Asimismo, concretando estos contenidos con un sentido más específico, se ha tenido en cuenta el desarrollo de los apartados que siguen, los cuales proceden en buena parte del libro de texto, recurso que me ha sido prescrito por parte de mi tutor, y que son los que se han seguido en mi intervención:

- Los antiguos griegos: dónde y cuándo vivieron.
- Las épocas de la civilización griega: arcaica
- La época clásica: Atenas y Esparta
- La época clásica: un periodo de guerras
- La época helenística
- La sociedad y economía griegas.
- Las creencias.
- La arquitectura griega: el templo.
- El urbanismo y la escultura griega.
- La filosofía, la ciencia y la literatura.

En cuanto a las competencias clave que se trabajan a través de nuestra propuesta de intervención son las que siguen:

- Competencia en Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia Digital (CD)
- Aprender a Aprender (CAA)
- Competencias Sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

Cada una de las competencias anteriormente señaladas van a ser trabajadas de distintas formas. Quizás, la más sencilla de justificar es, sin duda alguna, la CD debido a que trabajar en todas las sesiones con tecnologías y en un ámbito totalmente digital desarrollará dicha competencia. Por su parte, la CSC y la SIE se trabajan especialmente a través de dos ámbitos, primero, en el trabajo en grupo, donde cada uno de ellos/as deben tomar la iniciativa, por ejemplo, a la hora de guiar al grupo hacia una respuesta en *kahoot!*; y segundo, deben hablar entre ellos, ponerse de acuerdo y funcionar a partir de una serie de normas y valores, íntimamente vinculados con las competencias sociales y cívicas. Asimismo, la aproximación a contenidos del pasado y al conocimiento de otras

sociedades y culturas, posibilitará el respeto y la valoración de otras formas de vida y de civilizaciones lejanas en el tiempo.

Aunque la intervención propuesta en el presente trabajo tiene un marcado sentido digital, también se trabaja mediante actividades donde la comunicación oral es fundamental, tanto en grupo, como con el docente. Tienen también que redactar y expresarse correctamente de manera escrita. Por todo ello, el desarrollo de la CCL va implícito en todas las actividades planteadas durante las sesiones que conforman la intervención.

El hecho de estar trabajando por objetivos en base a una serie de contenidos, y que para la consecución de dichos objetivos (generalmente la “victoria” en los juegos-actividades) sea necesaria una cierta auto-ordenación de las acciones del alumnado y de su aprendizaje, justifica, al menos en parte, el desarrollo de la CAA. Ello, unido a que estamos trabajando con una cultura distinta a la nuestra, como es el caso de la propia de la Antigua Grecia, también nos deja claro que se va a trabajar para potenciar la competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC), muy importante a día de hoy si tenemos en cuenta los ambientes multiculturales propios de nuestra sociedad que se repiten a su vez dentro de los propios centros de educación secundaria.

Por tanto, queda claro que las competencias clave tienen un peso fundamental en la implementación de nuestra propuesta didáctica. Su desarrollo viene promovido por parte de la propia legislación educativa (Orden de 14 de Julio de 2016), donde se ordena y explica el funcionamiento de dichas competencias clave y puede encontrarse una descripción de todas ellas.

La metodología utilizada en mi intervención será principalmente de carácter activo. Para ello, hemos escogido la *gamificación*, como ya se ha señalado, para estimular el interés, la motivación y el aprendizaje significativo en el alumnado, así como también trabajar las competencias antes mencionadas. Así, a lo largo de las seis sesiones en las que voy a desarrollar mi intervención voy a hacer uso de diversas aplicaciones, juegos, técnicas y estrategias que me sirvan para establecer un proceso de *ludificación* en el aula a partir de los contenidos que en ella se imparten. El trabajo asociado a estas aplicaciones o técnicas de *gamificación* será llevado a cabo de manera grupal, por tanto, el trabajo cooperativo en grupo será otra de las estrategias metodológicas fundamentales en nuestra propuesta.

En cuanto a los recursos que se van a utilizar a lo largo de mi intervención, el primero de ellos ha sido el libro de texto. En él se encuentran los contenidos que voy a tratar, y va a ser una herramienta importante en todo el proceso de puesta en marcha de la propuesta en el aula. Se ha utilizado básicamente como guía para el desarrollo de los contenidos a trabajar en las sesiones, por prescripción de mi tutor profesional. Además, como otros recursos, he empleado aplicaciones como *Kahoot!* y *Cerebriti*, con las que he creado cuestionarios lúdicos; tarjetas del juego *dobble*³ e imágenes y videos de videojuegos para utilizarlas en clase durante las sesiones de mi intervención⁴.

Asociadas a todos esos recursos que se van a utilizar en mi intervención, hay que mencionar también toda una serie de herramientas que se han empleado junto al libro de texto, como son teléfonos móviles, tabletas o portátiles, para el uso de aplicaciones gamificadas. Se ha usado además el aula de informática y sus ordenadores para el desarrollo de algunas sesiones. Se ha tenido en cuenta la imposibilidad de que el alumnado no pueda traer o disponer de esos dispositivos electrónicos, por lo que, en este caso, se ha recurrido a métodos alternativos, como el uso de lápiz y papel. Si se da la situación en la que no se puede acudir al aula de informática ni pueden traerse sus propios dispositivos, siempre que sea posible, se emplearán otros recursos útiles a los fines planteados. También hemos hecho uso de proyecciones en una pizarra digital (Ver anexo II) para seguir, tanto las actividades desarrolladas a través de aplicaciones de *gamificación*, como para abordar los contenidos de las distintas sesiones.

La temporalización que hemos seguido para nuestra propuesta de intervención con el alumnado de 1º de la ESO C se organiza en seis sesiones. De manera general los primeros 20-30 minutos de clase se han destinado a la exposición de los contenidos que se van a ver ese día, siguiendo una metodología expositiva, que variará entre la técnica magistral y la técnica expositiva-interrogativa. El resto de la clase, los siguientes 20-30 minutos, se han centrado en la realización de una serie de actividades siguiendo una metodología activa, basada en la *gamificación* y el trabajo cooperativo. El desarrollo de las sesiones ha tenido lugar en los días 6, 7, 9, 13, 14 y 16 de mayo (ver Anexo I).

³ Las tarjetas de *dobble* serán creadas a través de internet, concretamente, mediante la siguiente web: <https://micetf.fr/symbole-commun/#figures> Una vez creadas en la web serán impresas y llevadas al aula para ser utilizadas con los alumnos en las clases.

⁴ Se han usado imágenes o escenas de juegos de corte Histórico, o con un gran peso de la historia en su argumento o mecánicas. Buen ejemplo de ello da *Assasin's Creed: Origins* o *Total War* (Ver anexos nº V y VI).

Las actividades que vamos a llevar a cabo son las siguientes:

- Sesión 1: uso de los videojuegos en el aula
- Sesión 2: actividad mediante cuestionario con *kahoot!*
- Sesión 3: juego-actividad con Dobble
- Sesión 4: actividad mediante cuestionario con *kahoot!*
- Sesión 5: actividades online mediante la página *cerebriti*
- Sesión 6: examen final del tema.

La explicación, desarrollo y análisis de las actividades en las distintas sesiones se llevará a cabo en profundidad mediante el análisis de mi intervención.

Respecto los criterios de evaluación que hemos tenido en cuenta para evaluar el aprendizaje del alumnado y el alcance de los objetivos iniciales del trabajo, se han tenido en cuenta los ítems que se presentan a continuación. Para valorar la superación, o no, de dichos criterios, se ha hecho uso de la observación directa en el aula y de la realización de una prueba de examen, al final del tema (ver Anexo XV). En cuanto a los criterios de evaluación, serían los siguientes:

- Identifica y localiza en el tiempo el periodo de la Grecia clásica.
- Conoce los rasgos principales de las “polis” griegas.
- Comprende el funcionamiento socio-económico de la Antigua Grecia
- Entiende el mundo religioso y cultural griego y como este se relacionaba con el arte a través de la arquitectura, la escultura y la pintura.
- Establece las diferencias de las formas de gobierno de la Grecia Clásica: democracia y oligarquía.
- Identifica y conoce los elementos propios del mundo griego que han sido heredados a través del tiempo y nos han llegado hasta nuestros días.
- Describe conceptos fundamentales propios de la Antigua Grecia como Polis, Civilización o Hélade.

Además de estos criterios de evaluación, se ha tenido en cuenta la dotación de positivos y negativos (que posteriormente repercutirán en las notas del examen) en relación a las actividades exigidas en cada una de las sesiones.

Además de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, se ha valorado también la propuesta de intervención y mi propia labor como docente, a modo de autoevaluación. Para ello, nos hemos servido de diferentes instrumentos para recoger información de todo el proceso. Cabe señalar que, de forma previa al diseño y puesta en marcha de la propuesta, se pasó al alumnado un cuestionario (ver Anexos III), cuyo objetivo fue indagar en los conocimientos previos del alumnado en relación a la *gamificación*, en su consideración sobre el uso de juegos y videojuegos para la enseñanza y en su predisposición a aplicar este tipo de metodologías y recursos en sus clases de historia. En base a sus resultados se diseñó la propuesta. De forma posterior, al finalizar la propuesta, se volvió a pasar otro cuestionario enfocado a conocer, en este caso, el grado de satisfacción del alumnado respecto a la aplicación de la metodología y su opinión acerca de posibles mejoras a tener en cuenta (ver Anexo XVI).

Como expondremos más adelante, en el siguiente apartado, ambos cuestionarios nos han servido como herramientas de recogida de información, junto con el examen final del tema, que pretendía medir el nivel de aprendizaje significativo de los contenidos y observar si realmente la aplicación de esta metodología ha sido útil para mejorar, ya no solo el interés de los discentes, sino también su rendimiento académico.

En los apartados que siguen se analizan tanto las distintas sesiones, como los resultados de la intervención, teniendo en cuenta la información recabada a partir de los instrumentos señalados.

4.3 Implementación de la propuesta: análisis y mejora

A lo largo de este apartado se va a hacer un análisis de mi propuesta de intervención, señalando, sesión por sesión, la actividad específica realizada, los recursos empleados, así como también los contenidos trabajados. Esa descripción de mi propuesta vendrá acompañada de un breve análisis de cada una de las sesiones, señalando las fortalezas y debilidades de las mismas, así como también estableciendo qué instrumentos me han permitido establecer una valoración de la misma.

Tras ello, el apartado se cerrará con una valoración global de la intervención y posibles propuestas de mejora a tener en cuenta.

➤ Análisis de las sesiones de trabajo

Sesión nº 1: Uso del videojuego

En la primera sesión no se realizó ninguna actividad específica vinculada al juego, sino que se integró el videojuego al aula como un recurso docente más mediante el uso de *gameplay*, animaciones y capturas de dos videojuegos, *Assasin's Creed Odyssey* y *Rome 2 Total War* (ver Anexos V y VI).

Con estos recursos se abordaron los primeros contenidos del tema, específicamente el punto número 1 del tema: “Los antiguos griegos: dónde y cuándo vivieron”, y el punto número 2, “La Época Arcaica”. Lo que se pretendía era facilitar el aprendizaje de los contenidos utilizando herramientas más interactivas como videos y mapas extraídos de entornos 3D en videojuegos, con los que además se buscaba para hacer más atractivos estos primeros contenidos del tema.

- Análisis del desarrollo de la intervención

Respecto a esta primera sesión, quizás su mayor fortaleza es que es muy fácil de aplicar, quedando integrados estos recursos (videos a modo de *Gameplay*, imágenes, etc), en los propios contenidos. Además, estos recursos no restan tiempo al desarrollo de la explicación de los contenidos de clase, algo que, a nivel particular, me ha ayudado mucho teniendo en cuenta las exigencias y prescripciones que me llegaban desde mi tutor profesional para tener que dar si o si una clase magistral. En contraparte, una debilidad clara es que quizás su impacto sobre el proceso de aprendizaje del alumnado es algo reducido, o quizás no tan profundo como pudiera interesarnos. Sin duda alguna logra captar más la atención del alumnado un *gameplay* de su juego favorito que una sesión magistral, pero el papel del alumnado con este tipo de recursos sigue siendo aún muy pasivo.

Los instrumentos que he utilizado para realizar estas valoraciones y recoger información sobre el proceso fueron, principalmente, la observación directa del desarrollo de la clase, a lo que habría que sumarle la información y reflexiones recogidas en mi diario de prácticas. Dichas herramientas aportan información relevante que viene a corroborar lo antes mencionado sobre que el interés y la implicación del alumnado es mayor con la utilización de este tipo de recursos.

Sesión n°2: Cuestionario Kahoot!

En cuanto a la actividad en sí, esta se realizó en la segunda mitad de la sesión, tras proceder a explicar el contenido propio de dicho día (La Época Clásica: Atenas y Esparta, La Época Clásica: un periodo de guerras). La actividad de esta sesión se hizo en grupos de entre 3 y 5 alumnos/as. Una vez establecidos los grupos, yo, como docente, proyecté *kahoot!* (Ver anexos VII y VIII) en la pantalla (pizarra digital) con una contraseña para que el alumnado pudiera entrar. Una vez dentro, tuvieron que introducir el nombre de su equipo, y los nombres de los miembros del mismo. Con la actividad, se pretende, en primer lugar, repasar los contenidos que se han visto en dicha sesión y, en segundo lugar, que el alumnado aprenda a cooperar y dar respuestas rápidas mediante decisiones en grupo. Por último, debido a la mayor implicación, y ser esta de un carácter más activo por parte de los alumnos y alumnas en la actividad, se espera un mejor proceso de aprendizaje de los contenidos.

Una vez todos los equipos y alumnos/as estén dentro dará inicio al cuestionario en el cual tendrán 30 segundos (por pregunta) para, en grupo, escoger la respuesta o respuestas correctas a cada pregunta, premiándose, no solo que la respuesta sea correcta, sino también la velocidad de respuesta. Al final se publicará quienes han sido los equipos que más rápido han respondido y quienes han acertado más respuestas, siendo estos premiados con un positivo. Además, después de cada pregunta se procederá a una breve explicación de la misma y un repaso de los errores, relacionando lo máximo posible la actividad con los contenidos.

Con el recurso utilizado se pretendió hacer más interesante y motivador el repaso de contenidos, con otras estrategias que no sean las actividades del libro de texto, y que puedan realizarse desde un punto de vista más interactivo, en grupo, y como si de un juego de competición se tratase.

- Análisis del desarrollo de la intervención

El punto fuerte de esta segunda sesión, sin duda, ha sido la mayor interactividad que la actividad exige por parte del alumnado. El interés despertado por la actividad entre la clase es otro de sus puntos fuertes, al tomarlo casi como una competición hace que el alumnado este más centrado y ponga toda su atención en leer las preguntas y buscar la respuesta correcta.

En cuanto a sus puntos débiles, sin duda alguna, su mayor debilidad ha sido la pérdida del orden en clase, al hacer los grupos, cambiarse los alumnos de sitio y centrarse tanto en la realización del “juego”, el silencio en la clase se perdió, y el clima de la clase empeoró en cuanto a comportamiento. Otro punto débil es el propio tiempo que se necesita para llevar a cabo esta actividad. En una hora es casi imposible impartir temario, explicar y realizar esta actividad, de hecho, me fue imposible recoger *feedback* de los alumnos y alumnas a través de la propia aplicación porque sonó el timbre y aún seguíamos realizando dicha actividad.

Los instrumentos que utilicé para valorar esta actividad fueron la observación directa de la actividad, mis reflexiones presentes en el diario de prácticas, así como un documento Excel que recoge algunos datos de importancia sobre el *kahoot!* que se ha realizado en clase, y que aportan información sobre las contestaciones del alumnado (ver anexo IX).

Los datos aquí recogidos nos dicen que, en cuanto a la actividad en sí misma, se notaba que era la primera vez que se realizaba, sobre todo, por la velocidad de respuesta, especialmente en las primeras preguntas, cuando aún no entendían al 100% el desarrollo y uso de la aplicación. En cuanto al análisis de *kahoot!* como herramienta evaluadora, los datos nos arrojan una información muy interesante, principalmente de los fallos y aciertos, pese a la presión de tener que estar compitiendo con una aplicación que no conocían. Los aciertos fueron superiores a los fallos, de manera generalizada, así que, si se superan esos problemas iniciales inherentes a ser la primera vez en hacer uso de *kahoot!* se puede afirmar que se produce un aprendizaje de los contenidos a través de esta actividad, lo que se revela como muy útil para repasar contenidos y reforzar las explicaciones.

Sesión nº 3: Dobble.

Tras la finalización de la explicación de los contenidos (La Época Helenística y La Sociedad y la Economía griegas.) los alumnos y alumnas deberán ponerlos en práctica a través de un sencillo juego de Dobble: un juego basado en cartas (Ver anexo XI) e imágenes extraídas de los propios contenidos. Dicho juego, por tanto, nos permite que el alumnado aprenda sobre los contenidos mediante una doble vertiente, primero, mediante el juego de cartas en sí y las actividades que a él se ligan, y segundo, mediante las propias imágenes que fueron utilizadas para las cartas. En ese doble sentido es donde se encuentra

el principal valor educativo del juego que fue desarrollado, así como la actividad que a él se vinculó.

En cuanto a la dinámica del juego en sí mismo, los alumnos/as se dividirán por parejas y se les otorgarán trece cartas de Dobble. Cada una de ellas cuenta con un juego de cuatro imágenes de las cuales solo una coincide entre tarjeta y tarjeta. Las imágenes se encuentran extraídas de los contenidos que ese día se han dado (La Época Helenística, La Sociedad y la Economía griegas.), ya sean cogidas directamente del libro o bien son muy similares a estas, y siempre en relación con lo visto en clase para así facilitar la realización tanto del juego como de la actividad asociada.

La pareja colocaría boca arriba dos cartas del mazo, los alumnos deben señalar cuál es el elemento o imagen coincidente en ambas tarjetas. El más rápido habrá ganado y sumará esas tarjetas a su banco, quien tenga más tarjetas al final del juego, gana. Además, para establecer más relación con los contenidos, deberán, tras cada ronda de cartas, apuntar cuál ha sido el elemento coincidente entre tarjetas, localizarlo en el libro y apuntar qué era o qué representa. Toda esa información será entregada al docente y será lo que se evalúe. La evaluación se hará como una actividad de clase habitual (Véase apartado de evaluación)⁵.

- Análisis del desarrollo de la intervención

La tercera sesión en la que se ha empleado el juego de Dobble ha resultado un éxito. Los alumnos han mostrado su interés de manera directa, expresando que la actividad desarrollada ha sido muy positiva. Sus análisis, y mi propia observación directa, me hace afirmar que los puntos fuertes de esta sesión han sido varios como: gran interactividad; despierta un gran interés entre el alumnado debido a su sentido pleno de juego; permite combinar juego con actividad teórica.

Pese a ello, con el desarrollo de esta actividad también nos encontramos inconvenientes, entre sus debilidades debo decir que la profundidad de la actividad exigida (identificar cuáles son las imágenes que se repetían entre cartas, que están relacionadas con el contenido) no es suficiente para generar un proceso de aprendizaje significativo y profundo, sino que se queda en un aprendizaje algo superficial.

⁵ Para la realización de las tarjetas de Dobble me he servido de la siguiente página web: <https://micetf.fr/symbole-commun/#figures>

Mis herramientas de análisis para esta sesión han sido mi observación directa, mi diario de prácticas, y la actividad que se les pedía que realizaran mientras desarrollaban el juego (Ver anexo XII).

Sesión nº 4: Cuestionario *Kahoot!*

En la sesión nº 4 se va a repetir el recurso de *Kahoot!* tras acordarlo con el alumnado, que manifestó su preferencia de repetir el “cuestionario” con la aplicación *Kahoot!*.

En cuanto a la actividad en sí, al final de la clase, y tras explicar los contenidos (Las creencias y La arquitectura griega: el templo) se inició la actividad con *Kahoot!* Esta actividad se realizó de la misma manera que la sesión nº2 debido a que se usó la misma aplicación gamificadora. En la cuarta sesión se van a trabajar los contenidos relacionados con el mundo religioso de la Antigua Grecia, es decir, Las Creencias y el Templo, como el elemento más característico de su arquitectura, muy ligado a su vez con el ya mencionado mundo religioso de la Grecia Clásica. Con el recurso empleado para esta sesión se busca conseguir lo mismo que en la sesión número 2. Así, se persigue hacer más interesantes las actividades clásicas que pueden encontrarse en el libro, pudiendo realizarlas desde un punto de vista más interactivo, en grupo, y como si de un juego de competición se tratase.

- Análisis del desarrollo de la intervención

Como ya hemos señalado, la cuarta sesión se volvió a dedicar a un cuestionario de *kahoot!* después de que los propios alumnos eligieran esta actividad frente a otra propuesta por el docente. Como conclusión, cabe señalar los resultados de esta sesión fueron, lógicamente, similares a las correspondientes a la primera sesión con *Kahoot!* (Véase sesión nº 2). No obstante, hubo diferencias, positivas y negativas, de esta sesión respecto a la primera. Una gran diferencia es que el orden y el control de la clase fue mucho mayor en esta cuarta sesión que en la segunda, en gran parte debido a que ya conocían los mecanismos de juego, cómo sentarse, cómo entrar a la aplicación, cuánto esperar, cuánto tiempo tenían para contestar, etc. Ello permitió un mayor grado de concentración ya que tenían controlado mucho más todo lo que rodeaba a la actividad en sí misma.

Como aspecto negativo, quizás sea pertinente afirmar que esta actividad trabaja más el aspecto lúdico y la Competencia Digital que el aprendizaje de los contenidos, y que es justo por ese aspecto lúdico por el que los alumnos prefirieron volver a llevar a cabo esta actividad y no otra, poniendo por encima la diversión al aprendizaje. Pese a ello, y como se analizará más adelante, demuestra ser una herramienta muy útil para evaluar el proceso de aprendizaje, especialmente cuando ya están acostumbrados a ella.

Los instrumentos que he utilizado para valorar esta actividad han sido mi observación directa y las reflexiones presentes en el diario de prácticas, así como un Excel que recoge algunos datos de importancia sobre el kahoot! que se ha realizado en clase (Ver Anexo X).

Los datos que nos arroja esta segunda actividad con la herramienta *kahoot!* son muy interesantes si los comparamos con la sesión anterior donde usamos la misma aplicación, las puntuaciones fueron más altas en esta segunda sesión que durante la primera, debido a que, como ya se ha mencionado, conocían el “medio”, y pudieron dar respuestas en grupo de una manera mucho más eficiente. Es más, los resultados nos demuestran que no solo sirve para repasar contenidos, sino también para aprender. Algunas preguntas de este *kahoot!* correspondían a sesiones anteriores. La intención de esto era demostrar que lo que se dio y trabajó en días anteriores se había aprendido. Viendo que en estas preguntas los aciertos fueron mayoritarios, se puede aseverar que se produce un aprendizaje mediante el uso de estas aplicaciones.

Sesión nº 5: juegos de *Cerebriti*

La sesión número 5 estaba planeada para ser llevada a cabo en el aula de informática del instituto, ya que la actividad que se iba a realizar necesitaba que cada alumno tuviera a disposición un ordenador. Una vez estén cada uno en un pc, accederán a la página *cerebriti*, una página en donde los docentes realizan y comparten juegos sobre los contenidos de primaria y educación secundaria de manera totalmente abierta para que otros docentes y sus alumnos/as puedan acceder y realizarlos. Tiene, por tanto, un potencial enorme si consideramos que se trata de un banco con una gran cantidad de actividades gamificadas para los discentes, y que además permite realizarlas de forma autónoma, por ellos/as mismos/as.

Una vez accedan a *Cerebriti* se les facilitará mi perfil para que puedan encontrar una batería de seis juegos creados a partir de los contenidos que se han visto ese día en

clase (ver anexo XIII). En caso de que los alumnos y alumnas finalicen los seis juegos preparados se animará a estos a que busquen por la página de *Cerebriti* más juegos sobre el mundo de la Grecia Antigua, explicándoles los pasos a seguir. Los contenidos correspondientes a esta sesión son los últimos del tema, que están relacionados con el arte y la cultura griega, los contenidos serían los siguientes:

- El urbanismo griego
- La escultura
- La filosofía, la ciencia y la literatura

Con los juegos de *Cerebriti* se busca, sobre todo, que potencien su competencia digital, ya que siempre se necesita el uso de un ordenador, a ello habría que sumarle que las actividades son muy interactivas y variadas, con lo que se intenta también captar más la atención del alumnado para generar un mejor proceso de aprendizaje de los contenidos.

Por desgracia, esta última actividad prevista no pudo ser completada, debido a que era necesario tener acceso al aula de informática, y no fue posible por estar el aula cerrada al funcionar correctamente entre unos 3 o 4 ordenadores de los cerca de 30 disponibles. En consecuencia, el tutor profesional recomendó realizar una clase habitual de la asignatura, llevada a cabo en gran parte por él, debido a que la actividad realizada para el presente trabajo no se pudo llevarse a cabo.

Sesión nº 6: Examen

La sesión nº 6 de la intervención se centrará en la realización del examen (ver Anexo XV) del tema que he desarrollado durante mi intervención. Este instrumento nos ha servido además como herramienta de evaluación y de recogida de información para valorar el aprendizaje general del tema. El examen se estructuró en ocho preguntas de distinta tipología: desde responder de manera escrita, a unir fechas con hechos, pasando por descripción de imágenes. El examen fue diseñado y llevado a cabo por el tutor profesional.

Quizás lo más relevante de esta sesión es la impresión de los alumnos sobre dicha prueba. La mayor parte del alumnado expresó que el examen era ligeramente más difícil que el de temas anteriores, si bien no lo llegaban a catalogar como algo extremadamente difícil. Pese a ello, los resultados fueron muy similares a los del examen anterior, por lo que, aparentemente, ese ligero ascenso en la dificultad no afectó negativamente a las calificaciones.

➤ Análisis general de la propuesta

De forma previa a desarrollar un análisis general de mi propuesta de intervención, me gustaría dejar claro cuáles han sido las herramientas de evaluación de mi propuesta. La evaluación general de mi intervención se va a realizar mediante los siguientes instrumentos que nos han aportado datos e información muy valiosa:

- Encuesta pre y post intervención (ver anexos III y XVI): la encuesta previa a mi intervención tiene el objetivo de realizar una “radiografía” inicial de la clase respecto al uso de nuevas tecnologías y metodologías, así como también un “estudio” sobre su disposición inicial hacia la asignatura de Geografía e Historia, mientras que la posterior busca, sobre todo, conocer la opinión y análisis final del alumnado sobre mi intervención.
- Producciones del alumnado: en este caso, las actividades realizadas en las sesiones nº 2, 3, 4 y 5, en donde dichas actividades se valorarán a través de un sistema de positivos y negativos por prescripción del tutor profesional. (Ver anexos IX, X y XII)
- Observación directa: la observación directa tiene distintas funciones, servirá para poder establecer el grado de interés del alumnado respecto a mi intervención y la asignatura, así como también para poder estudiar el proceso de aprendizaje, sus opiniones, sus actitudes, etc.
- Diario de prácticas: servirá para poder desarrollar mis reflexiones a lo largo del proceso de aplicación de mi propuesta de intervención.
- Prueba escrita final del tema (ver Anexo XV): la prueba final del tema será herramienta fundamental para concluir si mi intervención ha servido para generar un mejor proceso de aprendizaje de los contenidos o no.

En cuanto al análisis global de la intervención, me gustaría llevarlo a cabo desde dos puntos de vista. El primero, comprobar si mi intervención ha servido para aumentar los niveles de interés del alumnado hacia la materia de Geografía e Historia, y segundo, desvelar si dicha intervención ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje entre alumnado. En cuanto al primero de ellos, el relacionado con el interés, he de aseverar que mi intervención ha sido un éxito, a expensas de lo mostrado y comunicado por el propio alumnado y de lo analizado a través de las distintas herramientas de recogida de datos. A

través del cuestionario realizado de manera posterior a la intervención (Ver anexo XVI), la gran mayoría de discentes han dejado claro que este tipo de actividades y juegos aumentan su interés hacia la asignatura, que esta se hace más divertida y que la ven con otros ojos llevando a cabo estos ejercicios frente a otros más tradicionales.

En cuanto a la valoración de las propias herramientas utilizadas, de nuevo, la mayor parte de los alumnos muestran su visión positiva respecto a ellas. Mi observación directa del transcurso de dicha intervención me lleva a estar de acuerdo con lo opinado por el alumnado en los cuestionarios. Yo, personalmente, noté una mayor participación en clase (síntoma de un mayor interés), así como mayor motivación respecto a los ejercicios gamificados frente a los más clásicos.

Por tanto, y por resumir lo expuesto en los anteriores párrafos, a la pregunta sobre el aumento, o no, del interés mediante el desarrollo de mi intervención, tanto las respuestas en los cuestionarios por parte de los alumnos y alumnas, como mi propia observación del desarrollo de las sesiones, me llevan a decantarme por afirmar que sí, que efectivamente, ha sido muy útil para amplificar su interés y motivación hacia la materia.

En el otro lado de la moneda nos encontraríamos con el proceso de aprendizaje. La mejor herramienta con la que he contado para medir el grado de aprendizaje del alumnado y observar si mi intervención lo ha mejorado o empeorado, ha sido, sin duda alguna, el examen final del tema (Ver anexo XV). Si bien, las soluciones de los *Kahoot!* también sirven para poder evaluar dicho proceso, hay que tener en cuenta que estas son tan solo una foto fija de una sesión concreta, y no muestran el aprendizaje global del tema, no siendo tan relevante la información que aportan como la del propio examen. A ello hay que sumarle, que dichos cuestionarios arrojan unos resultados similares respecto a los del propio examen, que es lo que vamos a analizar a continuación.

En comparación con los resultados del tema anterior (Civilizaciones fluviales: Egipto y Mesopotamia), la nota media del tema en el que desarrollé mi intervención (Civilización griega) apenas varió respecto al anterior. La variación en la nota media de la clase apenas se modificó en unas +0'2 décimas, un cambio prácticamente insignificante (Ver anexo XIV). A los resultados de los exámenes habría que sumarle mi observación directa, así como también lo expresado en el cuestionario posterior. A través de dichas herramientas de recogida de datos se llegó a la misma conclusión, siendo esta que, a tenor de los datos analizados, se puede determinar que con el desarrollo de mi intervención no

se ha conseguido generar un mejor proceso de aprendizaje para generar un mejor desarrollo de la consecución de los contenidos.

Al margen de esos dos grandes objetivos, al principio del presente trabajo también señalé otras dos metas de relevancia que se buscaban alcanzar con mi TFM, estos eran:

- Mejorar el clima de clase
- Potenciar el desarrollo de competencias clave

En vista de los resultados, y salvo alguna sesión excepcional (véase sesión 2), creo que ambos objetivos, llamémoslos “complementarios”, se han cumplido con éxito, ya que el ritmo de la clase fue mucho mejor, por lo que el clima y la relación profesorado-alumnado mejoró enormemente. Por lo que respecta al desarrollo de competencias, el trabajar en grupo, mediante exposiciones, con nuevas tecnologías, etc, ha servido para potenciar y adquirir las competencias clave que se buscaba desarrollar con el presente trabajo, señaladas al inicio del desarrollo de mi propuesta.

Centrándonos, sin embargo, en nuestros dos principales objetivos (interés y aprendizaje), en vista de los resultados, creo que el objetivo fundamental para poder haber mejorado mi intervención hubiera sido poder enfocarla desde un punto de vista global, es decir, que su aplicación hubiera sido integral y no parcial. Tal y como se expuso en la temporalización de mi propuesta, realmente esta solo ocupaba los últimos 20-25 minutos de clase (algo más en la sesión número 2), y era muy difícil integrarla en los contenidos debido a la estricta forma que me fue prescrita para dar la clase por parte de mi tutor profesional, por ello se producía una disociación entre contenidos y actividades que, si bien gustaban al alumnado y despertaban su interés, no mejoraba el proceso de aprendizaje, tal y como he expuesto anteriormente, debido fundamentalmente a la falta de ese enfoque integral que impedía una *gamificación* total de las sesiones.

Por tanto, y a modo de propuesta de mejora, esta intervención debería haberse realizado de manera total, integral y uniendo los contenidos a las actividades, pudiendo modificar clases, ejercicios, contenidos e incluso el examen, para poder adaptarlo a ella. De esa manera, los contenidos y su aprendizaje no hubieran quedado separados de la intervención, pudiendo de esa manera facilitar, al menos, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos, que posteriormente se exige al alumnado mediante una clase totalmente gamificada.

Un último aspecto que ayudaría a mejorar mi intervención hubiera sido el desarrollo de otras actividades más vinculadas al aprendizaje. Una de las conclusiones comunes en mis sesiones es que las actividades desarrolladas eran, todas, muy lúdicas e interesantes para el alumnado, pero que no generaban un proceso de aprendizaje total. Por ello, la clave sería unir ese tipo de juegos más lúdicos, con otros que aseguraran un mejor proceso de aprendizaje, aunado todo ello, además, a la posibilidad de poder modificar los contenidos que se están dando, para asegurar un correcto nexo entre actividades y contenidos.

5. Conclusiones

Tal y como hemos podido comprobar con el discurrir del propio Máster, llevar a cabo una propuesta de intervención no es tarea sencilla. Diseñar todos sus elementos curriculares en función de lo que buscas conseguir y potenciar, y de las finalidades planteadas al inicio, no es fácil. Este TFM me ha permitido dar un paso más allá, tanto en dificultad como en profundidad, porque no solo ha supuesto diseñar y establecer todo lo anterior, como hemos ido aprendiendo en los distintos módulos del Máster, sino que además exige una puesta en práctica, una comprobación empírica de su funcionamiento y una valoración crítica, siempre en aras a la mejora.

En mi caso, el mayor valor formativo que me ha aportado esta experiencia desarrollada en el TFM es la de haber podido llevar a cabo una intervención práctica, a modo de Unidad Didáctica, al completo, es decir. Si bien no ha podido ser al cien por cien como yo la habría diseñado y controlada perfectamente por mí, debido a las circunstancias de las prácticas, su diseño e implementación me ha permitido conocer más en profundidad algunos elementos clave de la docencia, como, por ejemplo, la normativa curricular. Quizás sea este el apartado más tedioso, pero no por ello menos importante. Por ello, el haberlo conjugado aquí con otros elementos de mayor interés para mí, ha hecho que el trabajo con dichas leyes y ordenes no se haga ni por asomo tan complejo.

Algo similar ocurre con el apartado más académico o teórico del trabajo, cuya realización supone una experiencia de aprendizaje importante, más enfocada a la investigación y consulta de trabajos académicos que a la pura docencia, pero que, sin embargo, no deja de componer un elemento clave del aprendizaje durante el desarrollo del presente trabajo.

Al margen de lo que yo haya podido aprender, que es muy importante por supuesto, siempre me interesó más que podría aprender el alumnado con mi intervención. A fin de cuentas, está diseñada para ellos/as, pensando en ellos/as y en sus intereses. El alumnado ha sido siempre el objetivo fundamental del presente trabajo el cual no ha versado en estudiar un elemento característico del mismo, sino en mejorar su proceso de enseñanza. Sin duda creo que lo que más se ha conseguido con la puesta en práctica de este trabajo, ha sido generar un interés real entre el alumnado hacia la materia de historia y geografía. Es algo que ya mencioné en el apartado anterior de la intervención, pero sigo remarcando que el haber mostrado a los discentes el hecho de que la historia no tiene por qué ser aburrida, que se puede enseñar de diferentes formas, ha sido mi mayor éxito, sin lugar a dudas.

Esto es algo que no me atrevería a afirmar sin nada en lo que apoyarme, por eso me vuelvo a remitir a los resultados de los cuestionarios post-intervención, donde los propios alumnos/as llegan a la misma conclusión que yo respecto a que se ha conseguido motivarlos durante el desarrollo de esta propuesta de intervención. El hecho de que el alumnado me pidiera realizar más actividades, aunque fuera imposible ya que solo estoy en prácticas, o que los alumnos/as me aportaran ideas y participaran de todo el proceso, es algo que vuelve a reforzar mi planteamiento de que, efectivamente, el mayor éxito ha sido el aumento de la motivación y el interés mediante la puesta en marcha de este TFM. Estos buenos resultados son muy importantes, ya no solo para mí, en el sentido de sentirme realizado, sino, de nuevo, para el alumnado. Una clase cansada de las mismas prácticas docentes, que no ven el uso de otros recursos que no sean el libro y las fichas de actividades, agradece nuevas actividades y herramientas que permitan ver otras formas de abordar y desarrollar la materia.

Sin duda alguna mi propuesta de intervención tiene un sentido marcadamente innovador, por elección propia. Se puede aumentar el interés y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por otras vías ajenas a las metodologías innovadoras, incluso con métodos más tradicionales, sin embargo, en mi caso, desde el inicio del trabajo fue relevante el uso de técnicas ajenas a las tradicionales o clásicas, en la medida de lo posible, como la mejor vía para alcanzar ese interés y mejorar en el aprendizaje. Creemos que el uso de juegos, de sistemas de *gamificación*, la introducción de nuevas tecnologías, etc., dotan de un cariz de originalidad e innovación a la propuesta.

Remitiéndome de nuevo al inicio de estas reflexiones finales del trabajo, si diseñar una propuesta de intervención es complejo, el trabajo global de un docente lo es aún más. Al margen del papel de burócrata que desempeña en muchas ocasiones un profesor/a de educación secundaria, las tareas estrictamente docentes son de una complejidad enorme. Verme enfrente de treinta alumnos de entre 12 y 13 años que esperan algo de mí ha sido una experiencia bastante clarificadora respecto a ello. Poder mantener el control de la clase, poder exponer los contenidos y mis intenciones de manera clara, mantener el mismo grado de interés (o mayor) de manera continuada, etc, eran algunas de mis preocupaciones e inquietudes desde el primer momento, junto con el hecho de que aprendan lo que se les pretende enseñar, y que lo aprendan significativamente. A fin de cuentas, el total de mi trabajo ha sido siempre el mismo desde principio al fin, aumentar el grado de motivación e interés entre el alumnado, y mejorar el proceso de aprendizaje. Tareas que, al margen de su aplicación, presentaron un importante reto para mí como docente en prácticas, que he podido superar, en buena medida, a partir de los conocimientos adquiridos en el propio Máster.

Los conocimientos psicológicos sobre el alumnado y el control del aula o las sesiones sobre las dinámicas de clase innovadoras me han sido muy útiles a la hora de aplicar mi propuesta de intervención, sin ellas en muchas ocasiones se hubiera hecho muy cuesta arriba solucionar problemas que se interponen en el camino del docente casi día a día. Por ello, no puedo dejar de valorar de manera muy positiva muchos de los conceptos que han sido aportados durante el transcurso de este Master. De igual manera, la propia realización del presente trabajo también me ha servido mucho en mi proceso de formación como docente. Para acercarme a las metodologías de aprendizaje activo no fue, ni de lejos, suficiente con lo dado en clase. Con ello no estoy culpando al Máster de una falta de formación hacia el alumnado, sino más bien quiero verlo con comprensión: es imposible profundizar en muchos aspectos durante unos pocos meses. En consecuencia, para la tarea de profundizar en las metodologías (*gamificación* en mi caso), me he tenido que servir de este propio trabajo. Si bien uno tiene una idea preconcebida de cuál será el tema o hilo conductor de su trabajo, que llevará a cabo durante sus prácticas, no adquiere una idea más global y profunda del mismo hasta que no inicia su estudio, y eso es algo que irremediablemente he ido haciendo de forma paralela al desarrollo de este TFM.

Al final, lo cierto es que los contenidos aportados por las propias clases del Máster y los aprendidos por la realización de este trabajo se complementan. Todo lo relacionado

con la propuesta o Unidad Didáctica, con la metodología empleada, los recursos a usar, etc, o bien la he aprendido a través de las clases del máster, o bien a través de la propia realización y aplicación de mi TFM. Ahí radica la enorme importancia de ambos elementos, y la necesidad de vincular teoría y práctica en la profesión docente.

Para finalizar estas conclusiones, me gustaría, en primer lugar, aseverar mi valoración positiva, tanto en relación al Máster como en relación también a la realización del presente trabajo y la experiencia de prácticas. Gracias a todo ello he podido llevar a cabo mi intervención siguiendo los hilos conductores de mi trabajo propuestos en un principio de dicho TFM. Asimismo, quisiera agradecer a mi tutora María del Mar Felices de la Fuente su atención puesta en mí durante la realización del presente trabajo, durante todo momento, para que este acabara siendo realizado con éxito.

6. Bibliografía

- Carrión Candell, E. (2017). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *Didáctica, Innovación y Multimedia. Revista DIM*. 36, 1-14.
- Cuenca López, J. M. y Jiménez-Palacios, R. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Decreto 111/ 2016 del 14 de junio de 2016, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA). Sevilla, Andalucía, España. 28 de junio de 2016
- Díez Rioja, J.C., Bañeres Besora, D., Serra Vizern, M. (2017). Experiencia de *gamificación* en secundaria en el aprendizaje de sistemas digitales. *Education in The Knowledge Society (EKS)*, 18(2), 85-105.

- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI: revista de la facultad de educación*. 24(1), 35-56.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P., (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (1º Edición). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Ortuño Molina, J. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje* (1º Edición). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gómez-García, S., Planells de la Maza, A. J. y Chicharro-Merayo, M. (2016). ¿Los alumnos quieren aprender con videojuegos? Lo que opinan sus usuarios del potencial educativo de este medio. *Education in the knowledge Society (EKS)*, 53(1), 49-66.
- Guevara Sánchez, J.M. (2015). Press Start, los videojuegos como recurso educativo: una propuesta de trabajo con *Minecraft* y Ciencias Sociales. *Aracne: revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 200, 1-15.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2018). La historia no fue así reflexiones sobre el fenómeno de la historia contra fáctica en los videojuegos históricos. *Clío: History and History Teaching*, 44, 94-111.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- Mugueta Moreno, I. (2018). El campus escolar historia y videojuegos: diseño, resultados y conclusiones. *Clío: History and History Teaching*. 44, 9-22.
- Moreno Tena, R. (2014). Las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación secundaria. *Investigación en la escuela*, 82, 87-98.
- Orden del 14 de Julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, España, 28 de Julio de 2016.
- Palazón-Herrera, J. (2015). Motivación del alumnado de educación secundaria a través del uso de insignias digitales. *Opción*, Año 31, 1, 1059-1079.
- Pérez Miras, S. D. (2017). El uso de los dispositivos móviles en clase de Historia: experiencia de uso de *Kahoot!* como herramienta evaluadora. *Didáctica, Innovación y Multimedia. Revista DIM*. 35, 1-12.
- Prats, J., (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. 5, .15-32
- Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre de 2014. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 3 de enero de 2015
- Sánchez Segovia, A., Colomer Rubio, J.C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clío: History and History Teaching*. 44, 82-89.

- Téllez Alarcia, D. y Iturriaga Barco, D. (2013). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed. *Contextos Educativos*. 17, 145-155.
- Tinajero Márquez, L. (2008). Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación. *La Libreta*, N°2. 23-27

-Webgrafía

- El Periódico. Fortnite, el juego que arrasa entre niños y adolescentes [Página Web]. Recuperado de: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180412/fortnite-videojuego-baile-6752218> [Última consulta: 11/02/2019]
- Meristation. Las tres sagas de videojuegos que más triunfan entre los jóvenes [Página Web]. Recuperado de: https://as.com/meristation/2017/04/06/noticias/1491453660_164350.html [Última consulta: 11/02/2019]
- Symbole Common. Creación de figuras *Dobble* [Página Web]. Recuperado de: <https://micetf.fr/symbole-commun/#figures>
- Kahoot! / Learning Games / Make Learning Awesome. Creación de cuestionarios [Página Web]. Recuperado de: <https://kahoot.com/> [Última consulta: 13/05/2019]
- Juegos de inteligencia, educativos y culturales / Cerebriti. Creación de juegos [Página Web]. Recuperado de: <https://www.cerebriti.com/> [Última consulta: 14/05/2019]
- Youtube. Realización de videos. [Página Web]. Recuperado de: https://www.youtube.com/channel/UCEIfJAKbNb0fF6un0I2rzmg?view_as=subscriber [Última consulta: 05/05/2019]

7. Anexos

-Anexo I: Planning de la intervención

Día	Contenidos	Objetivos	Temporalización	Metodología	Recursos	Actividad
Sesión: 1 Día 6 de mayo	-Los antiguos griegos: donde vivieron -Las épocas de la civilización griega: arcaica, clásica y helenística	-Conocer quiénes eran los antiguos griegos, cuando vivieron, donde vivieron, como era su civilización, etc.	20-30 minutos: exposición magistral. 20-30 minutos: actividades específicas.	Exposición magistral. Gamificación	<i>Assasin's Creed: Odyssey Total war: Rome 2</i> Libro de texto	
Sesión: 2 Día 7 de mayo	-Las épocas de la civilización griega: arcaica, clásica y helenística	-Conocer quiénes eran los antiguos griegos, cuando vivieron, donde vivieron, como era su civilización, etc. -Poder establecer una diferenciación cronológica y característica entre los distintos periodos de la civilización griega.	20-30 minutos: exposición magistral. 20-30 minutos: actividades específicas.	Exposición Magistral. Trabajo cooperativo	Kahoot! Libro de texto.	Cuestionario de Kahoot!: Realización de 10 cuestiones en 30 segundos cada una sobre los contenidos
Sesión: 3 Día 9 de mayo	-Las épocas de la civilización griega: arcaica, clásica y helenística -La sociedad y economía griegas	-Conocer quiénes eran los antiguos griegos, cuando vivieron, donde vivieron, como era su civilización, etc. -Poder establecer una diferenciación cronológica y característica entre los	20-30 minutos: exposición magistral. 20-30 minutos: actividades específicas.	Exposición magistral Gamificación	Dobble Libro de texto	Juego de mesa con Dobble: juego de cartas, con imágenes basadas en los contenidos. Además

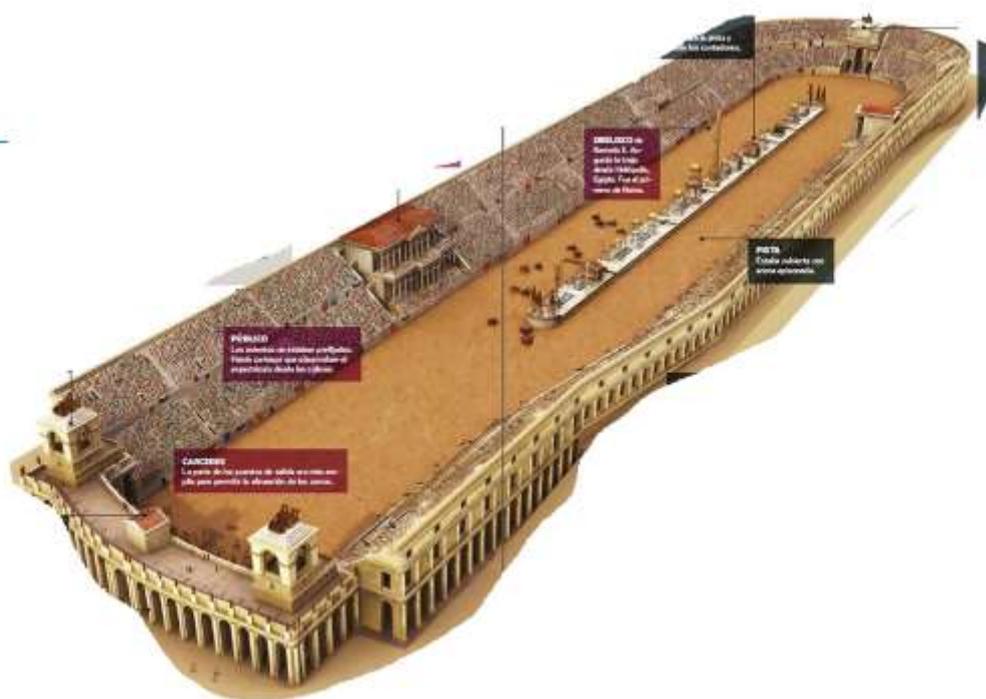
		distintos periodos de la civilización griega. -Estudiar sobre el desarrollo económico griego y la sociedad en la que se dio.				deberán realizar descripción de imágenes.
Sesión: 4 Día 13 de mayo	-Las creencias -La arquitectura griega: el templo	-Conocer quiénes eran los antiguos griegos, cuando vivieron, donde vivieron, como era su civilización, etc. -Entender el mundo cultural griego, tanto sus creencias como su arte (arquitectura, escultura y urbanismo)	20-30 minutos: exposición magistral. 20-30 minutos: actividades específicas.	Exposición magistral. Gamificación Trabajo cooperativo.	Kahoot! Libro de texto	Cuestionario de Kahoot!: Realización de 10 cuestiones en 30 segundos cada una sobre los contenidos
Sesión: 5 Día 14 de mayo	-El urbanismo y la escultura griega -La filosofía, la ciencia y la literatura	-Conocer quiénes eran los antiguos griegos, cuando vivieron, donde vivieron, como era su civilización, etc. -Entender el mundo cultural griego, tanto sus creencias como su arte (arquitectura, escultura y urbanismo)	20-30 minutos: exposición magistral. 20-30 minutos: actividades específicas.	Exposición magistral. Gamificación	Cerebriti Libro de texto	Actividad con <i>Cerebriti</i> : actividades-juegos online, de distinta índole (mapas, unión con flechas, etc)
Sesión: 6 Día 16 de mayo						Examen

-Anexo II: presentación utilizada durante las sesiones docentes del tema.

Tema 11-La Civilización Griega



Geografía y Historia - 1º ESO



Video Olimpia:
<https://www.youtube.com/watch?v=h-5t47S69ek>



Doc. 2 Mapa de la Hélade.

1. Los antiguos griegos: donde y cuándo vivieron

- Península, rodeada de mar.
- No eran un país unido y con un mismo gobierno
 - Formación de estados en su interior
 - Ciudades-estado o polis
- Si que eran de una misma civilización



■ Etapas de la historia de Grecia:

- Época Arcaica
- Época Clásica.
- Época helenística.



- <http://educacion.practicopedia.lainformacion.com/geografia-e-historia/como-se-mantenia-unida-la-civilizacion-griega-15648>

1. Los antiguos griegos: donde y cuándo vivieron

- Península, rodeada de mar.
- No eran un país unido y con un mismo gobierno
 - Formación de estados en su interior
 - Ciudades-estado o polis
- Si que eran de una misma civilización

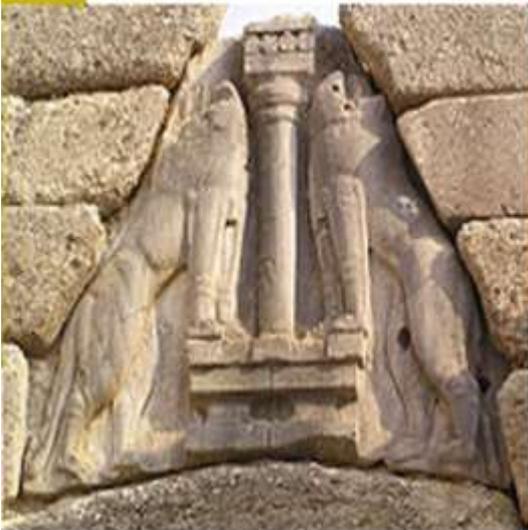
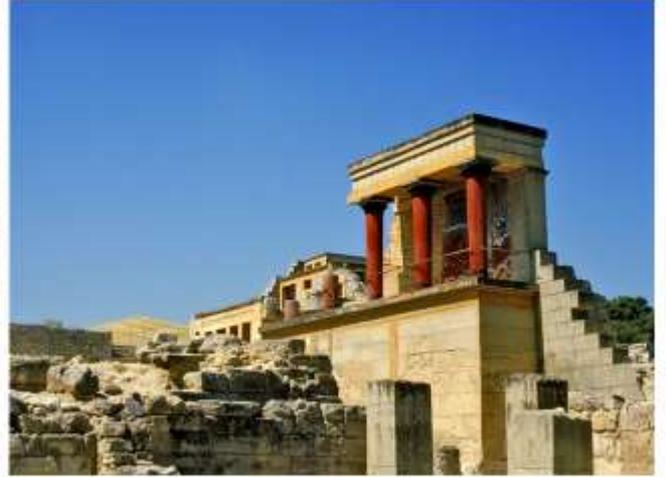


■ Etapas de la historia de Grecia:

- Época Arcaica
- Época Clásica.
- Época helenística.



El origen de la civilización griega



Video Micenas:

<https://www.youtube.com/watch?v=0ERxsbNyevk>



Video Atenas

<https://www.youtube.com/watch?v=6-U-Qd1oHSk>



2. La Época arcaica



- La época oscura dio paso a las polis
- El gobierno de las polis estaba en manos de la aristocracia durante la época arcaica
- Crisis del modelo aristocrático y surgimiento de nuevos modelos: Atenas
- Crecimiento de la población y problemas para dar alimento. ¿Solución?, crear colonias:
 - Hacia el este:
 - Mar Jónico.
 - Italia y sur de Francia
 - Península Ibérica
 - Hacia el oeste:
 - Por el mar negro.



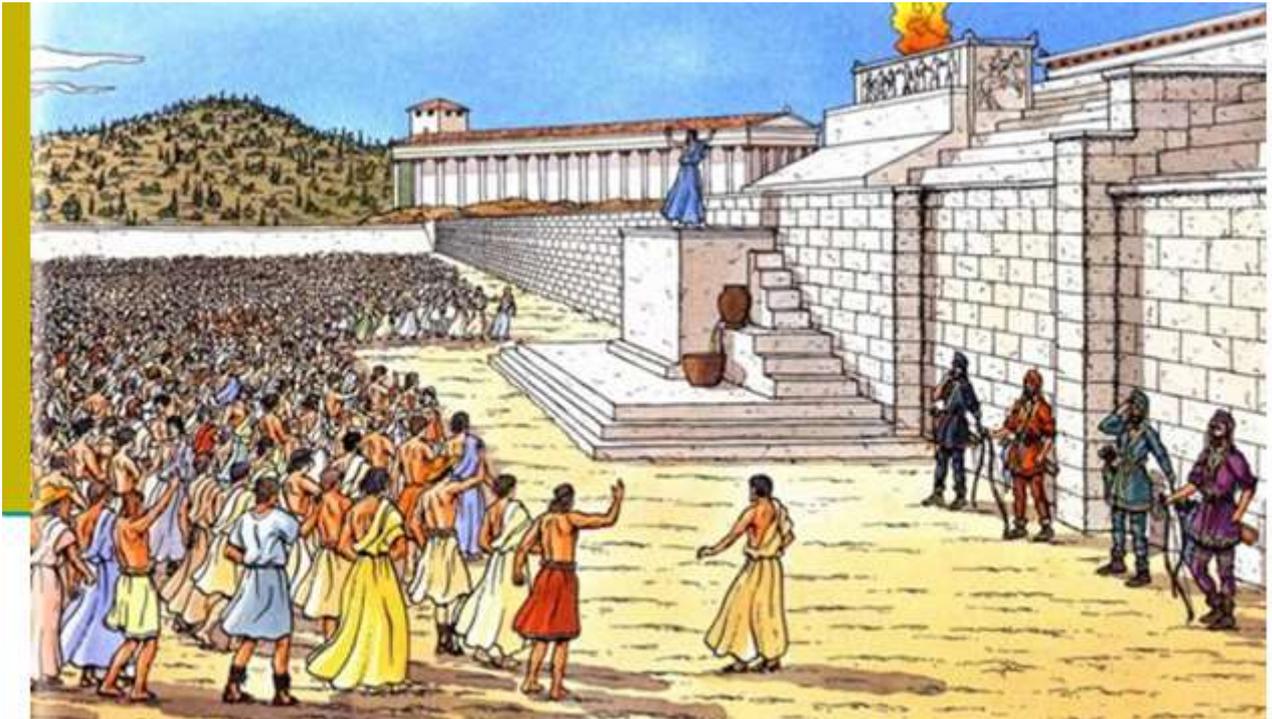


- <https://www.educaixa.com/es/-/el-mediterraneo-griego-de-atenas-a-casa>

3. La Época Clásica: Atenas y Esparta

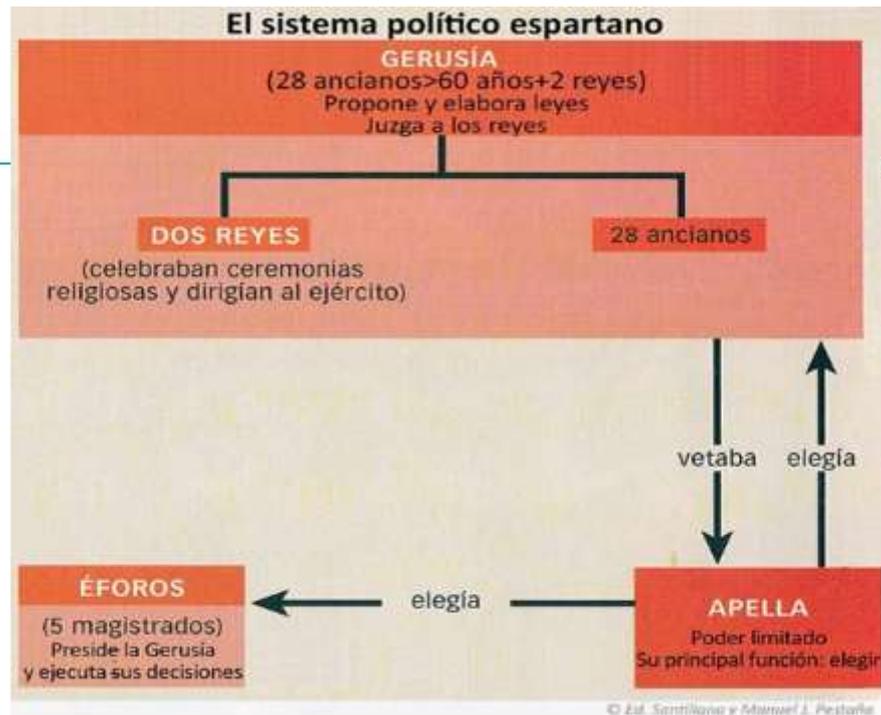
- Atenas, la polis democrática, pero solo para ciudadanos.
- El gobierno de Atenas:
 - La Asamblea o Ekklesia: decisiones políticas.
 - Bulé o consejo de los quinientos: preparaban los asuntos de la asamblea
 - Magistrados: hacían que se ejecutaran lo decidido en la samblea
 - Tribunales de justicia
- Esparta, el legado aristocrático
- Tenían un sistema oligárquico, solo unos pocos gobernaban. Sus instituciones de gobierno eran:
 - Dos reyes.
 - El consejo de ancianos: controlaban el poder de los reyes y podían hacer leyes
 - Los éforos: ejecutaban las decisiones de los ancianos
 - La asamblea: poder muy limitado a diferencia de Atenas





3. La Época Clásica: Atenas y Esparta

- Atenas, la polis democrática, pero solo para ciudadanos.
- El gobierno de Atenas:
 - La Asamblea o Ekklesia: decisiones políticas.
 - Bulé o consejo de los quinientos: preparaban los asuntos de la asamblea
 - Magistrados: hacían que se ejecutaran lo decidido en la asamblea
 - Tribunales de justicia
- Esparta, el legado aristocrático
- Tenían un sistema oligárquico, solo unos pocos gobernaban. Sus instituciones de gobierno eran:
 - Dos reyes.
 - El consejo de ancianos: controlaban el poder de los reyes y podían hacer leyes
 - Los éforos: ejecutaban las decisiones de los ancianos
 - La asamblea: poder muy limitado a diferencia de Atenas



4. La época clásica: un periodo de guerras



- **Las guerras médicas y el esplendor de Atenas**
- Guerras médicas: Conflicto que enfrentó al pueblo Heleno con el **Imperio Persa**
- La guerra se extendió entre los años 492 y 479 a.C. (por etapas)
- Primera guerra médica: hoplitas y batalla de maratón
- Segunda guerra médica:
 - **Termópilas**, Platea, y Salamina.
- Atenas sale favorecida
- La figura de Pericles.
- **La guerra del Peloponeso.**
- Creación de la liga de Delos
- División de Grecia entre partidarios de Atenas y de Esparta
- La tensión desembocó en la guerra del Peloponeso
- Victoria espartana





4. La época clásica: un periodo de guerras



- **Las guerras médicas y el esplendor de Atenas**
- Guerras médicas: Conflicto que enfrentó al pueblo Heleno con el **Imperio Persa**
- La guerra se extendió entre los años 492 y 479 a.C. (por etapas)
- Primera guerra médica: hoplitas y batalla de maratón
- Segunda guerra médica:
 - **Termópilas**, Platea, y Salamina.
- Atenas sale favorecida
- La figura de Pericles.
- **La guerra del Peloponeso.**
- Creación de la liga de Delos
- División de Grecia entre partidarios de Atenas y de Esparta
- La tensión desembocó en la guerra del Peloponeso
- Victoria espartana





4. La época clásica: un periodo de guerras

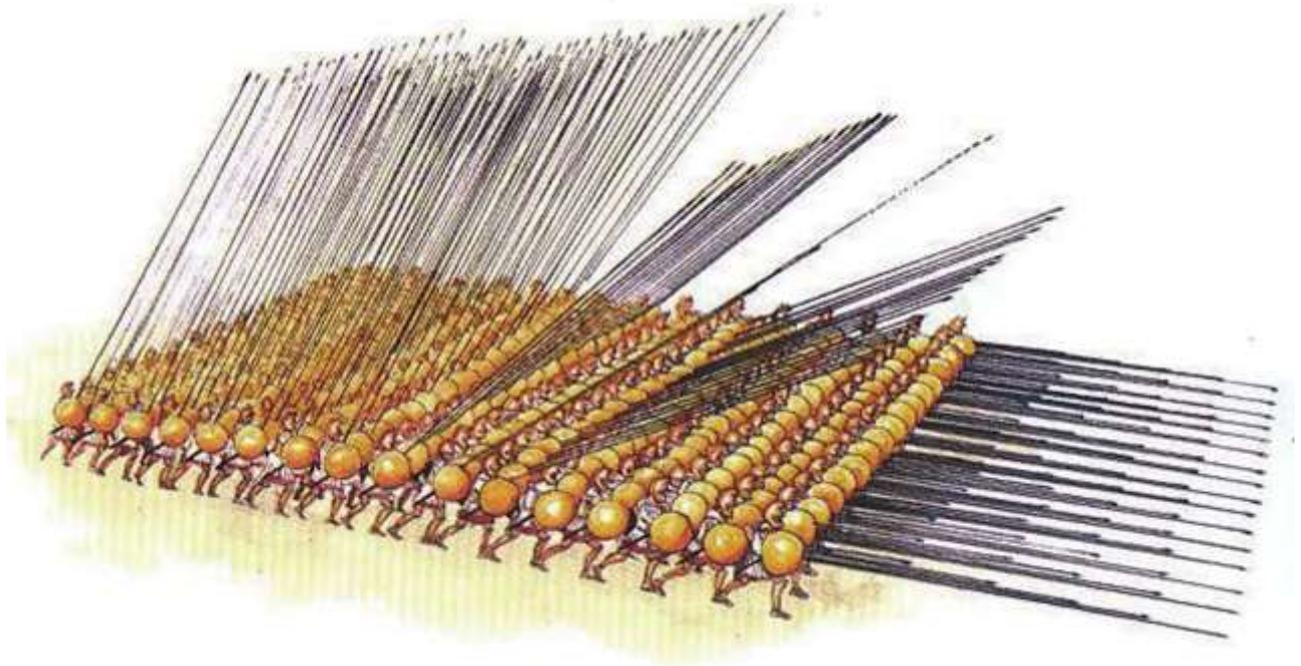


- **Las guerras médicas y el esplendor de Atenas**
- Guerras médicas: Conflicto que enfrentó al pueblo Heleno con el **Imperio Persa**
- La guerra se extendió entre los años 492 y 479 a.C. (por etapas)
- Primera guerra médica: hoplitas y batalla de maratón
- Segunda guerra médica:
 - **Termópilas**, Platea, y Salamina.
- Atenas sale favorecida
- La figura de Pericles.
- **La guerra del Peloponeso.**
- Creación de la liga de Delos
- División de Grecia entre partidarios de Atenas y de Esparta
- La tensión desembocó en la guerra del Peloponeso
- Victoria espartana





Kahoot.it



5. La Época helenística

- Filipo II de Macedonia y el dominio de Grecia
- Es el inicio del **período helenístico**.
- Alejandro Magno, su hijo, continua la expansión más allá de Europa.
- El poderío militar helenístico-la Falange



El helenismo: expansión de la cultura griega por Asia y el norte de África y la unión de la cultura occidental con la oriental.

- Esplendor cultural
- Grandes ciudades.
- Enormes puertos



Formación de las monarquías helenísticas a la muerte de Alejandro

5. La Época helenística

- Filipo II de Macedonia y el dominio de Grecia
- Es el inicio del **período helenístico**.
- Alejandro Magno, su hijo, continua la expansión más allá de Europa.
- El poderío militar helenístico-la Falange



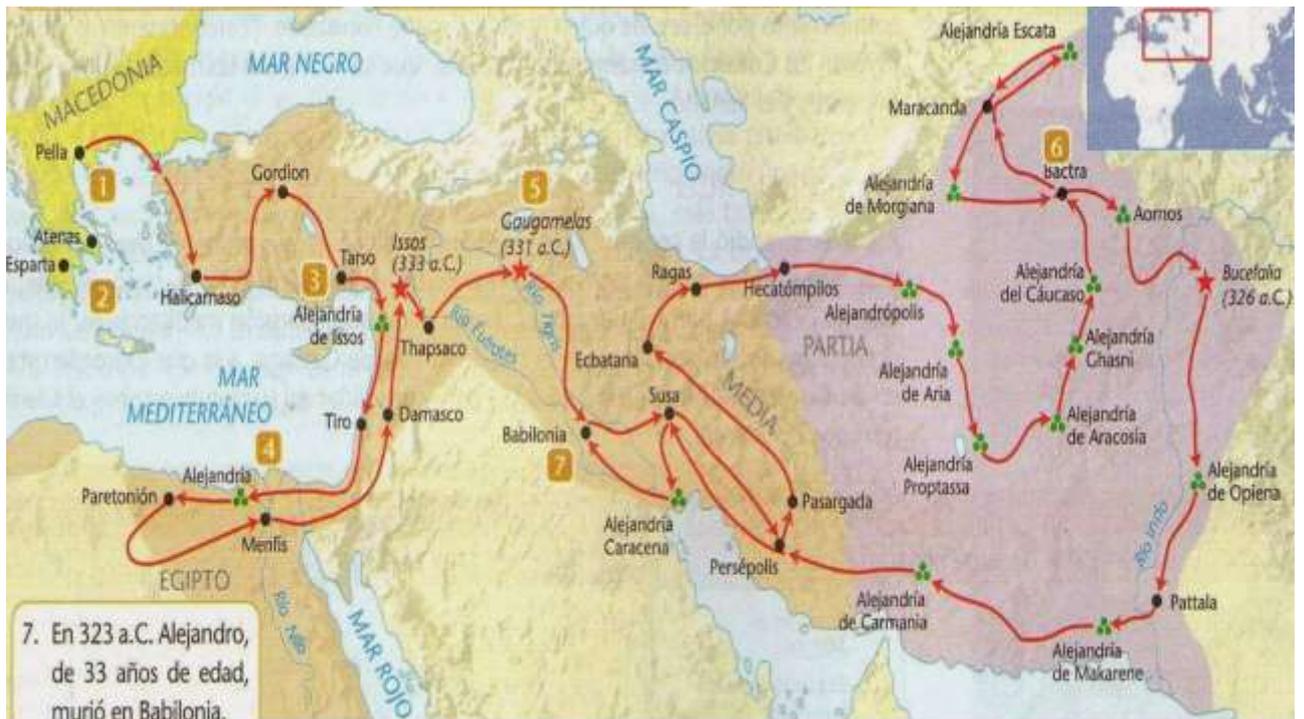
El helenismo: expansión de la cultura griega por Asia y el norte de África y la unión de la cultura occidental con la oriental.

- Esplendor cultural
- Grandes ciudades.
- Enormes puertos



Formación de las monarquías helenísticas a la muerte de Alejandro





6. La sociedad y la economía griegas

- Sociedad desigual
- Ciudadanos eran minoría pero controlaban la vida pública
- No ciudadanos era la mayoría de la población, pero su situación no era la misma:
 - Extranjeros.
 - Esclavos.
 - Mujeres.
- Las actividades económicas:
 - Agricultura: trigo, vid y olivo
 - Artesanía
 - Comercio
 - El dracma, la moneda griega.





7. Las creencias



- Los griegos eran politeístas, creía en varios dioses, los cuales los mas importantes vivían en el monte Olimpo
- Los dioses se relacionaban con los humanos. Los héroes
- Seres y criaturas fantásticas:
 - Cíclopes.
 - Centauros.
- **Mitos**
- El culto religioso estaba basado en el templo, donde residían los sacerdotes y donde se hacían las ofrendas:
- Los ritos religiosos se hacían en varios lugares:
 - En la casa: altar.
 - En la propia ciudad.
 - En los santuarios.

El papel de los oráculos y los adivinos en el mundo griego.

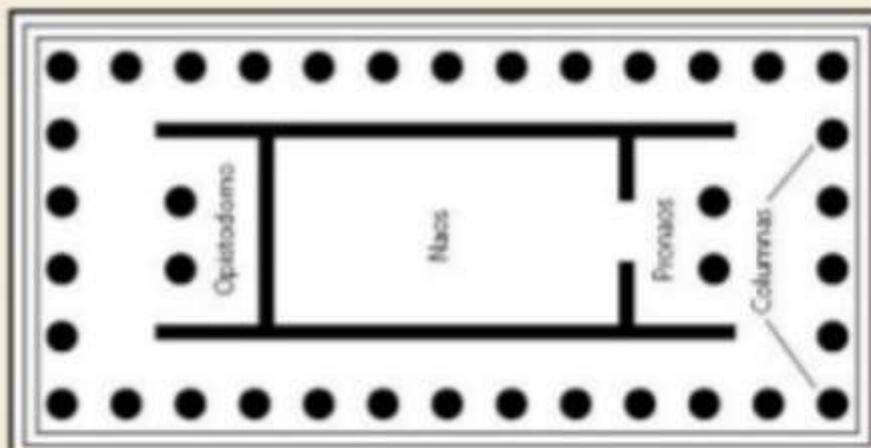


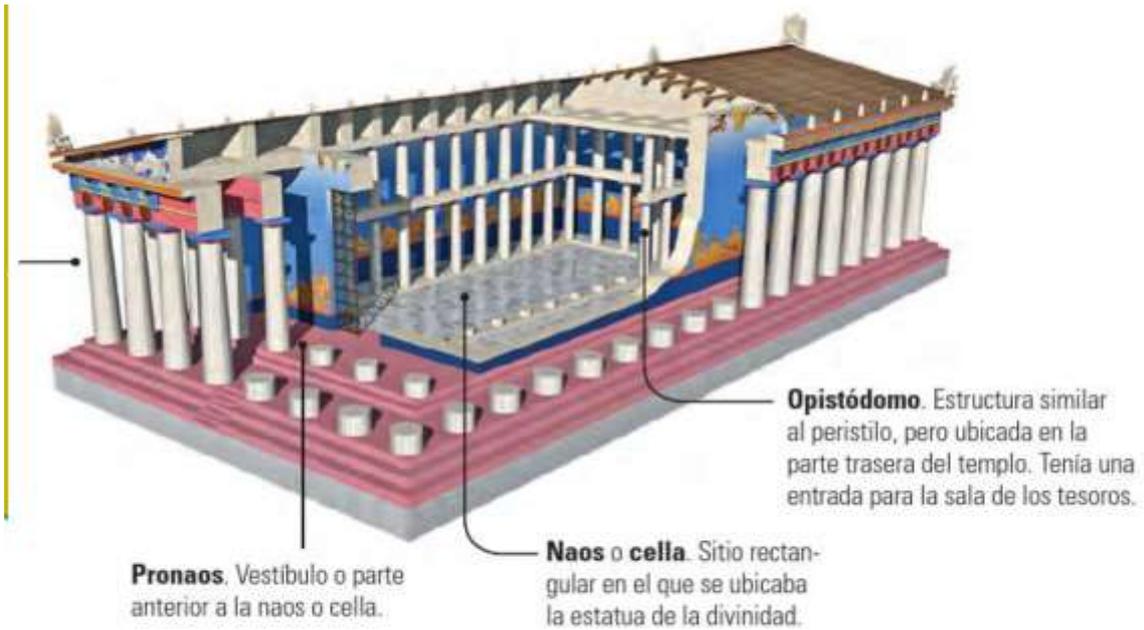
8. La arquitectura griega: el templo

- El templo griego
- En los templos residían los dioses. Los griegos no utilizaban ni arco ni bóveda, los techos eran planos sobre columnas y se organizaban en torno a distintas estancias:
 - El pronaos.
 - La naos o cella.
 - opistodomo.
- Estrictas reglas matemáticas para construir los templos, los conocidos como órdenes.
- Los órdenes griegos:
 - Dórico
 - Jónico
 - Corintio



ESTRUCTURA DEL TEMPLO GRIEGO

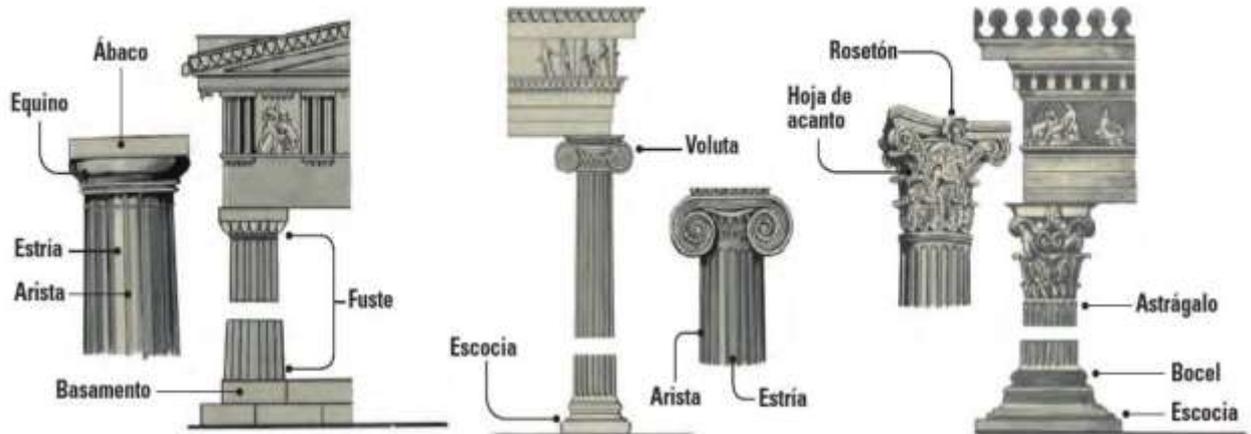




8. La arquitectura griega: el templo

- El templo griego
- En los templos residían los dioses. Los griegos no utilizaban ni arco ni bóveda, los techos eran planos sobre columnas y se organizaban en torno a distintas estancias:
 - El pronaos.
 - La naos o cella.
 - opistodomo.
- Estrictas reglas matemáticas para construir los templos, los conocidos como órdenes.
- Los órdenes griegos:
 - Dórico
 - Jónico
 - Corintio





Dórico. Muy usado durante el periodo arcaico. Se distingue por su capitel conformado por el ábaco (forma cuadrada) y el equino (moldura convexa). Su fuste generalmente es estriado, aunque también los hay lisos. Se ensancha en el centro. La columna está apoyada directamente en el estilóbato.

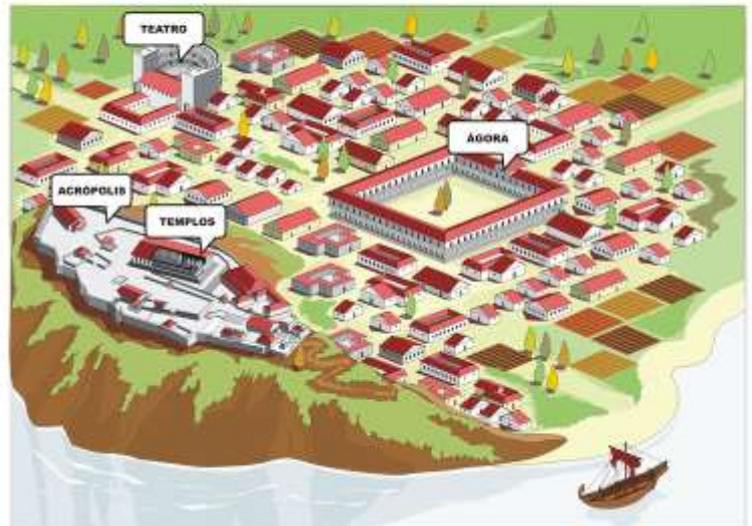
Jónico. Presente en el periodo clásico. Se distingue por tener en su capitel volutas con forma de espiral. Estas se encuentran unidas mediante líneas curvas. Las columnas están apoyadas sobre una basa que hace que no descansen directamente en el estilóbato, como si lo hacían las dóricas. El fuste se revela alargado y acanalado.

Corintio. Es una variación del estilo jónico. Su capitel asemeja a las hojas de acanto dispuestas en forma de caida. También tiene volutas. Estas columnas aparecen en el periodo helenístico. Están adosadas sobre una basa. Su fuste posee más estrías que la columna jónica.

9. El urbanismo griego



- Se buscaba que las ciudades estuvieran junto al mar. Se organizaban en torno a:
 - Ágora.
 - Acrópolis.
- Otros edificios importantes: stoa, teatro, bouleuterion, gimnasio, bibliotecas.
- Época helenística, la época de mayor esplendor de las ciudades griegas



10. La escultura

- Escultura características:
 - Tenía función religiosa.
 - Buscaba mostrar la belleza ideal del cuerpo humano desnudo.
 - Respetaban un canon.
 - Era realizada en bronce y mármol.
 - Estaban pintada de colores.
- Muchas esculturas griegas han sobrevivido gracias a la realización de copias romanas
- Algunos escultores griegos de gran importancia son Mirón, Policleto y Fidias durante el siglo V a.C, el periodo clásico.
- Durante el periodo helenístico destacaron, Lisipo y Praxiteles.



11. La filosofía, la ciencia y la literatura

- Los griegos inventaron la filosofía y la ciencia, que en principio estaban unidas
- A partir del siglo V a.C. comenzaron a desarrollarse por separado, algo que se consolidó durante la Época Helenística. Principales filósofos y científicos:
 - Sócrates.
 - Platón.
 - Aristóteles.
 - Pitágoras.
 - Arquímedes.
 - Heródoto (el primer historiador)
- Los griegos también desarrollaron los fundamentos de la poesía, la tragedia y la comedia.
- La importancia del teatro.



-Anexo III: cuestionario pre-intervención



IES Alhamilla

Geografía e Historia

1º ESO C

Encuesta Gamificación.

Estimado alumnado, la finalidad de este cuestionario es conocer vuestro interés y disposición hacia la materia de Geografía e Historia, y qué opináis acerca de introducir el juego en las clases de esta asignatura, así como también el trabajo en grupo. Vuestra colaboración es muy importante para mejorar las clases de la asignatura, por lo que os pido que contestéis con la máxima sinceridad posible. Muchas gracias.

Nombre y apellidos:

Fecha:

Sexo:

BLOQUE I. GEOGRAFÍA E HISTORIA: IDEAS PREVIAS

1. ¿La Geografía y la Historia te gusta y te despierta interés, o te parece aburrida y poco interesante? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

2. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras en la materia de Geografía e Historia? Indícalas.

3. ¿Cómo te gustaría aprender Geografía e Historia para que te interesara más?

4. ¿Te gusta trabajar en grupo?

5. ¿Te gusta exponer o hablar delante de la clase?

6. En caso de estar trabajando en grupo. ¿Te gusta ser el líder del grupo, el que tiene la voz cantante?

BLOQUE II. USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES, JUEGOS Y VIDEOJUEGOS

7. ¿Tienes móvil, Tablet o portátil (ordenador de sobremesa en caso de no tener portátil)?
En caso afirmativo, ¿cuándo los usas?

1. Muy a menudo

2. A menudo.

3. Ocasionalmente

4. Poco

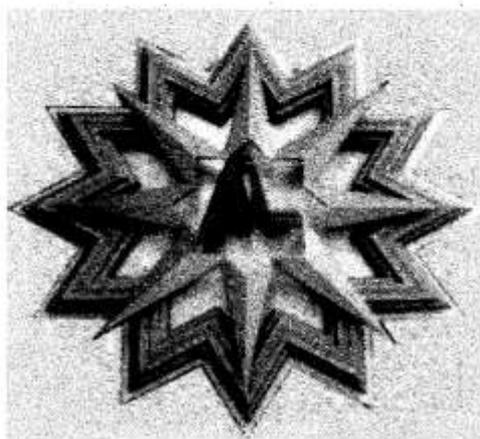
5. Nunca

8. ¿Te gusta jugar a juegos de mesa o videojuegos ya sea a través de tu móvil, tu ordenador, tu consola, etc.?

1. Me gusta mucho.
 2. Me gusta bastante.
 3. Me gusta en ocasiones.
 4. Me gusta poco.
 5. No me gusta nada.
- 9.** En qué caso de que tu respuesta a la pregunta anterior sea un sí. ¿A qué juegos juegas habitualmente? Indícalos. (Vale cualquier tipo de juego).
- 10.** ¿Has jugado alguna vez a algún juego o videojuego en donde la Historia tenga mucha importancia en él? Por ejemplo: Assassin's Creed: Origins, Risk, Total war. Indica a cuál has jugado y cómo fue la experiencia.

BLOQUE III. INTEGRACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y GAMIFICACIÓN EN EL AULA

- 11.** ¿Has utilizado juegos en otras asignaturas para aprender? En caso afirmativo, explica en qué asignatura fue y cómo era el juego.
- 12.** ¿Te gustaría que se introdujeran juegos en las clases de Geografía e Historia? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.
- 13.** ¿Conoces aplicaciones como kahoot! o Cerebriti?



IES Alhamilla

Geografía e Historia

1º ESO C

Encuesta Gamificación.

Estimado alumnado, la finalidad de este cuestionario es conocer vuestro interés y disposición hacia la materia de Geografía e Historia, y qué opináis acerca de introducir el juego en las clases de esta asignatura, así como también el trabajo en grupo. vuestra colaboración es muy importante para mejorar las clases de la asignatura, por lo que os pido que contestéis con la máxima sinceridad posible. Muchas gracias.

Nombre y apellidos: Lucia Hernández López

Fecha: 22-4-2019

Sexo: Mujer

BLOQUE I. GEOGRAFÍA E HISTORIA: IDEAS PREVIAS

1. ¿La Geografía y la Historia te gusta y te despierta interés, o te parece aburrida y poco interesante? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

La geografía me resulta un poco aburrida, porque son solamente mapas, climas, etc.

La historia, sin embargo, sí me gusta, porque se estudia nuestro pasado y evoluciono, lo único que no me gusta son las fechas.

2. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras en la materia de Geografía e Historia? Indícalas.

Representar en los mapas y todas las fechas y los nombres extraños.

3. ¿Cómo te gustaría aprender Geografía e Historia para que te interesara más?

4. ¿Te gusta trabajar en grupo?

Depende de con quien me toque.

5. ¿Te gusta exponer o hablar delante de la clase?

Me da igual, aunque me dan bastantes nervios.

6. En caso de estar trabajando en grupo. ¿Te gusta ser el líder del grupo, el que tiene la voz cantante?

Sí.

BLOQUE II. USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES, JUEGOS Y VIDEOJUEGOS

7. ¿Tienes móvil, Tablet o portátil (ordenador de sobremesa en caso de no tener portátil)? En caso afirmativo, ¿cuándo los usas?

1. Muy a menudo
- ② A menudo.
3. Ocasionalmente
4. Poco
5. Nunca

8. ¿Te gusta jugar a juegos de mesa o videojuegos ya sea a través de tu móvil, tu ordenador, tu consola, etc.?

1. Me gusta mucho.
- ② Me gusta bastante.
3. Me gusta en ocasiones.
4. Me gusta poco.
5. No me gusta nada.

9. En qué caso de que tu respuesta a la pregunta anterior sea un sí. ¿A qué juegos juegas habitualmente? Indícalos. (Vale cualquier tipo de juego).

Scape room, mano party, parchis...

10. ¿Has jugado alguna vez a algún juego o videojuego en donde la Historia tenga mucha importancia en él? Por ejemplo: Assassin's Creed: Origins, Risk, Total war. Indica a cuál has jugado y cómo fue la experiencia.

No.

BLOQUE III. INTEGRACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS Y GAMIFICACIÓN
EN EL AULA

11. ¿Has utilizado juegos en otras asignaturas para aprender? En caso afirmativo, explica en qué asignatura fue y cómo era el juego.

No me acuerdo.

12. ¿Te gustaría que se introdujeran juegos en las clases de Geografía e Historia? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

Sinceramente, me da igual.

13. ¿Conoces aplicaciones como kahoot! o Cerebriti?

No

-Anexo V: link videos capturados de Assassin's Creed Odyssey

Atenas-<https://www.youtube.com/watch?v=6-U-Qd1oH5k>

Olimpia-<https://www.youtube.com/watch?v=h-5t47S69ek>

Micenas-<https://www.youtube.com/watch?v=0ERxsbNyevk>

-Anexo VI: fotos extraídas de Assassin's Creed Odyssey y Rome 2 Total War



-**Anexo VII:** Link a los *Kahoot!* realizados en clase.

<https://create.kahoot.it/details/la-civilizacion-griega/b6659c11-9385-4941-99ca-3635c3c26779>

<https://create.kahoot.it/details/la-civilizacion-griega-2/3848d674-597c-46f0-8ea6-5a6c1ef24644>

-**Anexo VIII:** Link al video de presentación de *Kahoot!*

<https://www.youtube.com/watch?v=gmiHm8Lhh0s>

-**Anexo IX:** Excel que recoge alguna información relevante sobre el primer kahoot! llevado a cabo durante la segunda sesión de la intervención.

La civilización griega

Played on	7 May 2019
Hosted by	Ivanprofehistoria
Played with	7 players
Played	10 of 10 questions

Overall Performance

Total correct answers (%)	52,31%
Total incorrect answers (%)	47,69%
Average score (points)	3503,00 points

La civilización griega

Final Scores

Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	The crazy Greek	5924	7	3
2	Team Mode	5238	7	2
3	scuadsalchichon	3618	6	4
4	Papa	3552	5	3
5	Los Espartanos	2946	4	5
6	Escuadrón salam	1967	3	7
7	Klim	1276	2	7

-Anexo X: resultado segundo kahoot!

La civilización griega 2

Played on	13 May 2019
Hosted by	Ivanprofehistoria
Played with	7 players
Played	10 of 10 questions

Overall Performance

Total correct answers (%)	60,00%
Total incorrect answers (%)	40,00%
Average score (points)	4844,00 points

Feedback

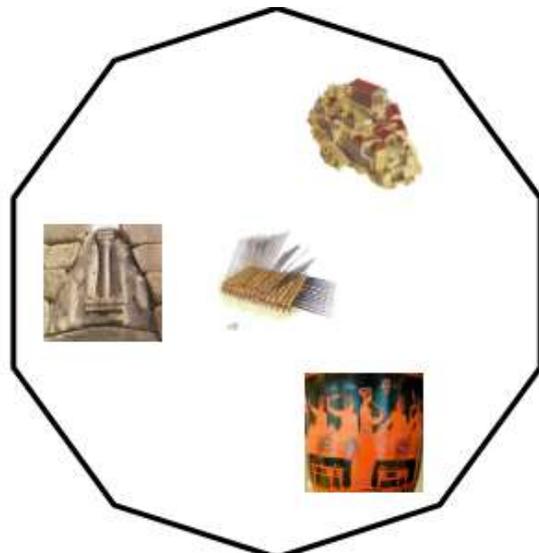
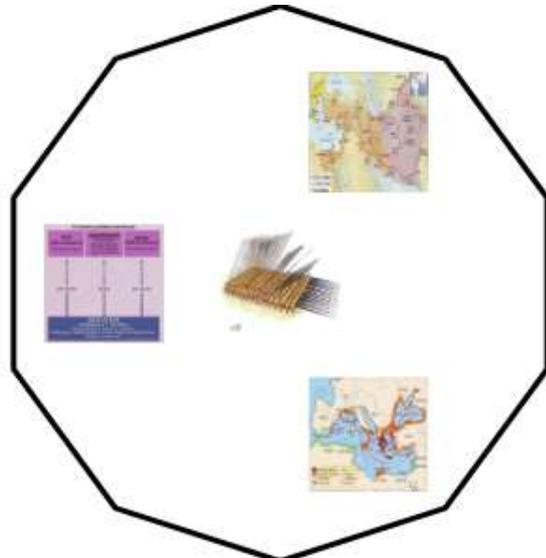
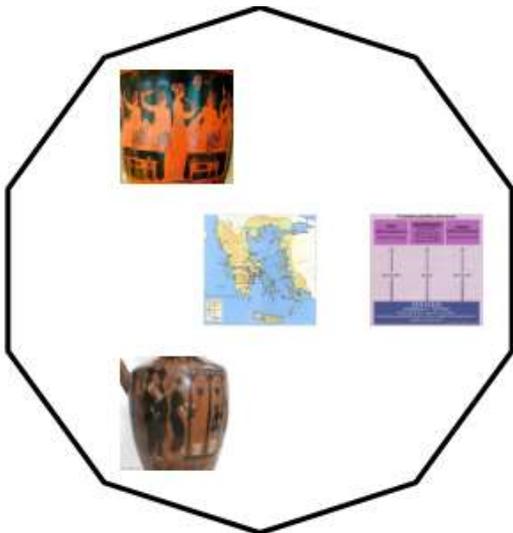
How fun was it? (out of 5)	0,00 out of 5		
Did you learn something?	0,00% Yes	0,00% No	
Do you recommend it?	0,00% Yes	0,00% No	
How do you feel?	 0,00% Positive	 0,00% Neutral	 0,00% Negative

La civilización griega 2

Final Scores

Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	Team Mode	8561	9	1
2	The crazy Greek	8228	9	1
3	scuadsalchichon	4626	6	4
4	Papa	4576	6	4
5	Los Espartanos	2929	4	6
6	Klim	2564	4	6
7	Escuadrón salam	2424	4	6

-Anexo XI: Tarjetas con imágenes Dobble.





-Anexo XII: Actividad vinculada a Dobble.



IES Alhamilla

Geografía e Historia

1º ESO C

Ficha Dobble.

Para jugar debéis poner la baraja boca abajo, después, cada uno de la pareja debe coger una carta, ¡Sin darle la vuelta!, hasta que ambos tengan su carta, después ambos deben darle la vuelta a su carta a la vez y deben señalar cual es la imagen que se repite en ambas cartas, el primero que lo señale se queda con las dos cartas, así hasta agotar la baraja, quien tenga más cartas cuando se acabe la partida gana. Además de ello, después de cada ronda, cuando veáis la imagen repetida en cada carta, debéis señalar en los huecos de abajo que imagen es, que podéis ver en ella y describirla.

Nombres y apellidos:

Fecha:

1. ¿Quién ha ganado la partida?

-Imagen 1: señala que imagen es la que se repite, descríbela, que muestra, que es...etc.

-Imagen 2: señala que imagen es la que se repite, descríbela, que muestra, que es...etc.

-Imagen 3: señala que imagen es la que se repite, descríbela, que muestra, que es...etc.

-Imagen 4: señala que imagen es la que se repite, descríbela, que muestra, que es...etc.

-Imagen 5: señala que imagen es la que se repite, descríbela, que muestra, que es...etc.

-Imagen 6: señala que imagen es la que se repite, descríbela, que muestra, que es...etc.

-**Anexo XIII:** link a juegos creados en *Cerebriti*

<https://www.cerebriti.com/usuario/ivan-martinez-/historial-creados/>

-**Anexo XIV** Relación de notas de los exámenes previos (Civilización egipcia y mesopotámica) y exámenes posteriores a mi intervención (Civilización griega)

Nombre Alumno	Nota Examen Previo	Nota examen posterior
Ignacio	4	5'5
Juan Amador	4'5	4
Andrés	3'5	3'75
David	6	7
Daniel	5'5	6'5
Jennifer	7	7'15
Antonio	7'25	7'25
Celia	6	6'5
Alba	8'5	8'6
Lucia	9	9'5
Ángel	7'8	8
Julia	10	9'3
Luis Miguel	5	3'25
Yemin Ji	2'25	2
Eva María	9'5	6'25
Andrea	8'5	8'75
Claudia	4	4'25
María Belén	2'25	5
Victoria Landesa	3'15	3
María del Mar	3	4
Cristina	7'25	6'75
Eduardo	6'8	7
María Victoria	5'25	5
Nota media	5'9	6'01

Nombre: _____

Curso: _____

Fecha: _____

1 Explica el significado de estos términos. (1 p.)

- Hélade:
- Polis:
- Aristoi:
- Hoplitas:
- Oráculo:
- Acrópolis:

2 Ordena cronológicamente los siguientes hechos numerándolos del 1 (anterior) al 7 (posterior) e indica en qué época de la historia de Grecia se produjeron. (1,5 p.)

- Alejandro Magno conquista el Imperio persa.
- Los aqueos fundan Micenas.
- Estallan las guerras médicas.
- El rey Minos gobierna Creta.
- Surgen las monarquías helenísticas.
- Se inicia la guerra del Peloponeso.
- Los griegos colonizan el sur de Italia.

3 Explica el proceso que llevó a la aparición de la democracia en Grecia. (1 p.)

.....

.....

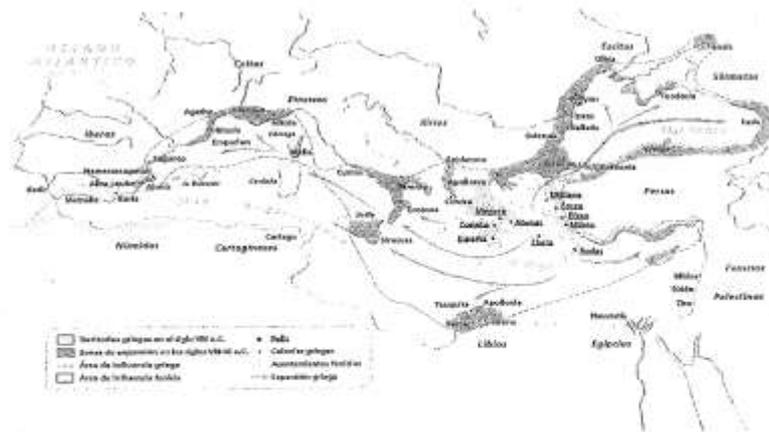
.....

4 Observa el mapa y responde a las cuestiones. (1,5 p.)

- ¿Qué proceso representa? ¿Cuáles fueron sus causas?

- ¿Y sus etapas?

- ¿Qué consecuencias tuvo?

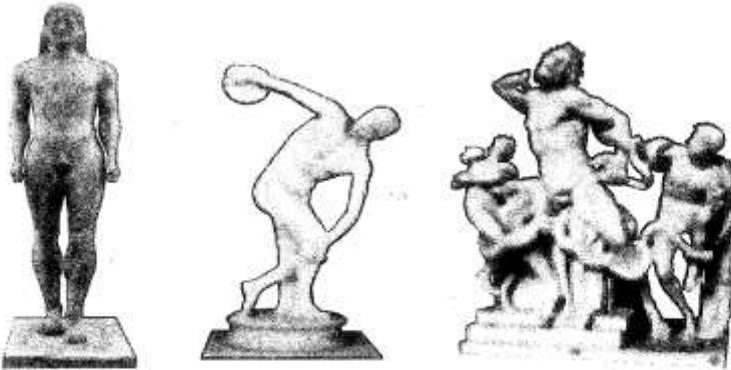


5. Elabora un esquema de la organización política de Atenas. En él han de aparecer las principales instituciones y las funciones que desempeñaban. (1 p.)

6. Une mediante flechas. (1 p.)

- | | | | |
|-------------------------|----------|-----------------------|---------------------|
| • Primera Guerra Médica | 431 a.C. | Atenas contra Esparta | Victoria de Grecia |
| • Segunda Guerra Médica | 499 a.C. | Grecia contra Persia | Victoria de Esparta |
| • Guerra del Peloponeso | 480 a.C. | | |

7. Observa estas imágenes y responde. (1,5 p.)



• ¿A qué periodo de la historia de Grecia pertenece cada una?

.....

• ¿Qué diferencias encuentras entre ellas?

.....

8. Lee el texto y responde a las preguntas. (1,5 p.)

- ¿De qué personaje habla el texto?

- ¿Por dónde se extendía el imperio?

- ¿En qué tipo de unidad se basaba su poder militar?

- ¿Por qué se afirma que el periodo helenístico fue de un gran esplendor cultural? Pon ejemplos.

- ¿Qué sucedió tras su muerte?

En sus treinta y tres años consiguió conquistar el mayor imperio alcanzado hasta ese momento, que llegaba hasta las tierras bañadas por el Indo y dominaba la mayor parte del continente asiático. Sus hazañas le han convertido en un mito y, en algunos momentos, en casi una figura divina. Además, el periodo helenístico, como se conoce a la etapa de su gobierno, fue de un gran esplendor cultural.

-Anexo XVI: encuesta posterior a la intervención



IES Alhamilla

Geografía e Historia

1º ESO C

Encuesta Gamificación.

Estimado alumnado, la finalidad de este cuestionario es conocer vuestro interés y disposición hacia la materia de Geografía e Historia, y qué opináis acerca de introducir el juego en las clases de esta asignatura, así como también el trabajo en grupo. Vuestra colaboración es muy importante para mejorar las clases de la asignatura, por lo que os pido que contestéis con la máxima sinceridad posible. Muchas gracias.

Nombre y apellidos:

Fecha:

BLOQUE I. ASIGNATURA GEOGRAFÍA E HISTORIA

1. Tras realizar las actividades de Geografía e Historia con Kahoot! o Dobble, ¿te sientes más interesado por esta materia, o por el contrario sientes el mismo interés o menos? Explica por qué, y justifica tu respuesta.

2. ¿La comprensión de este tema te ha parecido más fácil o más difícil que otros de la asignatura de Geografía e Historia? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.
3. Si el tema te ha resultado más fácil, ¿crees que te ha ayudado a ello el uso de actividades-juegos como los realizados en clase? Explica por qué y justifica tu respuesta.
4. Si el tema te ha resultado más difícil, ¿crees que ha tenido que ver en ello el uso de actividades-juegos como los realizados en clase? Explica por qué y justifica tu respuesta.
5. ¿Te ha gustado trabajar en grupo y por parejas? Explica por qué y justifica tu respuesta.
6. ¿Te hubiera gustado llevar a cabo más actividades en grupo o en parejas? Explica por qué y justifica tu respuesta.
7. ¿Crees que has aprendido más gracias al uso del juego en la asignatura, o aprendes más mediante las clases habituales?

BLOQUE II. USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

8. ¿Cómo valoras el uso del móvil y ordenador (Presentación PowerPoint por ejemplo) y de otros recursos que hemos utilizado durante el tema 11?
 - a) El uso de estos recursos ha sido muy positivo
 - b) El uso de estos recursos ha sido positivo
 - c) El uso de estos recursos ha sido positivo, pero es mejorable
 - d) El uso de estos recursos no ha sido positivo
 - e) El uso de estos recursos no ha sido nada positivo, en ninguno de los casos
9. Tras la experiencia con el uso del móvil en la asignatura de Geografía e Historia, ¿Te gustaría poder utilizar con más frecuencia este y otros dispositivos electrónicos (como el portátil, tablet, etc.) en las clases? Justifica tu respuesta, e indica para qué te gustaría utilizarlos (por ejemplo, para tomar apuntes, resumir el tema mientras me lo explican, etc.)

BLOQUE III. GAMIFICACIÓN EN EL AULA. USO DE JUEGOS Y VIDEOJUEGOS

10. Tras la experiencia a lo largo de este tema. ¿Te gustaría seguir utilizando juegos para aprender en tus asignaturas? Justifica tu respuesta. En caso afirmativo, explica en qué asignaturas te gustaría aprender a través de juegos.

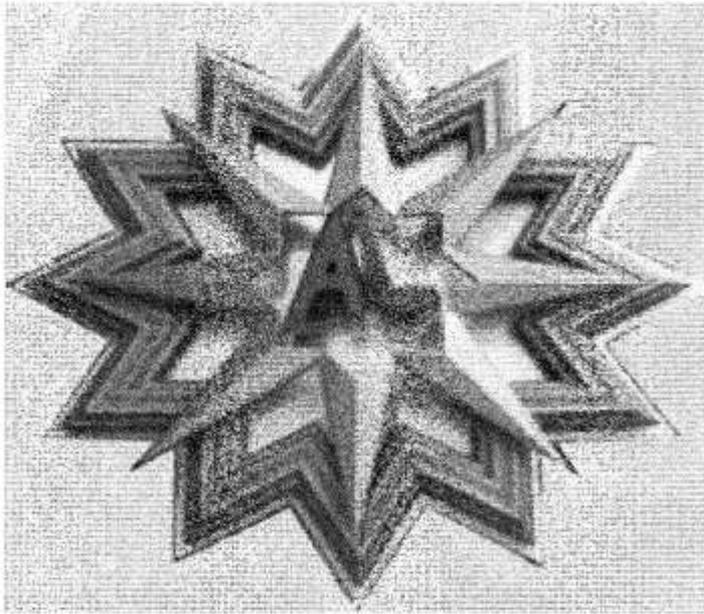
11. ¿Cómo valoras la aplicación de Kahoot!?

1. Me gusta mucho.
2. Me gusta bastante.
3. Me gusta en ocasiones.
4. Me gusta poco.
5. No me gusta nada.

12. ¿Cómo valoras el juego dobble?

1. Me gusta mucho.
2. Me gusta bastante.
3. Me gusta en ocasiones.
4. Me gusta poco.
5. No me gusta nada.

-Anexo XVII: Ejemplo cuestionario post-intervención realizado por un alumno.



IES Alhamilla

Geografía e Historia

1º ESO C

Encuesta Gamificación.

Estimado alumnado, la finalidad de este cuestionario es conocer vuestro interés y disposición hacia la materia de Geografía e Historia, y qué opináis acerca de introducir el juego en las clases de esta asignatura, así como también el trabajo en grupo. Vuestra colaboración es muy importante para mejorar las clases de la asignatura, por lo que os pido que contestéis con la máxima sinceridad posible. Muchas gracias.

Nombre y apellidos:

Ángel Carmosa Muñoz.

Fecha:

20/5/19

BLOQUE I. ASIGNATURA GEOGRAFÍA E HISTORIA

1. Tras realizar las actividades de Geografía e Historia con Kahoot! o Dobble, ¿te sientes más interesado por esta materia, o por el contrario sientes el mismo interés o menos? Explica por qué, y justifica tu respuesta.
- Me siento más interesado porque jugando te entretienes y es una forma divertida y diferente de aprender.

2. ¿La comprensión de este tema te ha parecido más fácil o más difícil que otros de la asignatura de Geografía e Historia? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

- Más fácil, porque el profesor se explicaba bastante bien y el power point también ayudaba mucho.

3. Si el tema te ha resultado más fácil, ¿crees que te ha ayudado a ello el uso de actividades-juegos como los realizados en clase? Explica por qué y justifica tu respuesta.

- Sí, porque te diviertes y a la misma vez piensas en las respuestas y te ayuda a estudiar.

4. Si el tema te ha resultado más difícil, ¿crees que ha tenido que ver en ello el uso de actividades-juegos como los realizados en clase? Explica por qué y justifica tu respuesta.

5. ¿Te ha gustado trabajar en grupo y por parejas? Explica por qué y justifica tu respuesta.
- Sí, porque te entretienes más.

6. ¿Te hubiera gustado llevar a cabo más actividades en grupo o en parejas? Explica por qué y justifica tu respuesta.
- En mi opinión están bien con las que hemos hecho, porque no han sido ni muy cortas, ni muy largas.

7. ¿Crees que has aprendido más gracias al uso del juego en la asignatura, o aprendes más mediante las clases habituales?
- Aprendo más con el uso de las juegos, porque no es tan aburrido como estar escuchando a un profesor todo el rato, y se hace una clase más corta para el alumno.

BLOQUE II. USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

8. ¿Cómo valoras el uso del móvil y ordenador (Presentación PowerPoint por ejemplo) y de otros recursos que hemos utilizado durante el tema 11?

- a) El uso de estos recursos ha sido muy positivo
- b) El uso de estos recursos ha sido positivo
- c) El uso de estos recursos ha sido positivo, pero es mejorable
- d) El uso de estos recursos no ha sido positivo
- e) El uso de estos recursos no ha sido nada positivo, en ninguno de los casos

9. Tras la experiencia con el uso del móvil en la asignatura de Geografía e Historia, ¿Te gustaría poder utilizar con más frecuencia este y otros dispositivos electrónicos (como el portátil, tablet, etc.) en las clases? Justifica tu respuesta, e indica para qué te gustaría utilizarlos (por ejemplo, para tomar apuntes, resumir el tema mientras me lo explican, etc.)
- Si, porque ayuda mucho a aprender y no se te hacen tan pesadas las clases.

BLOQUE III. GAMIFICACIÓN EN EL AULA. USO DE JUEGOS Y VIDEOJUEGOS

10. Tras la experiencia a lo largo de este tema. ¿Te gustaría seguir utilizando juegos para aprender en tus asignaturas? Justifica tu respuesta. En caso afirmativo, explica en qué asignaturas te gustaría aprender a través de juegos.
- Si, porque es una forma de aprender más divertida. Historia, mates, lengua, inglés, Biología, etc...

11. ¿Cómo valoras la aplicación de Kahoot!?

- ① Me gusta mucho.
- 2. Me gusta bastante.
- 3. Me gusta en ocasiones.
- 4. Me gusta poco.
- 5. No me gusta nada.

12. ¿Cómo valoras el juego dooble?

- 1. Me gusta mucho.
- ② Me gusta bastante.
- 3. Me gusta en ocasiones.
- 4. Me gusta poco.
- 5. No me gusta nada.

-Anexo XVIII: Ejemplo de ficha realizada en clase.

Nombre: _____

Curso: _____

Fecha: _____

Sociedad, economía y creencias griegas

1 Completa en tu cuaderno la siguiente tabla sobre la sociedad griega.

Ciudadanos	No ciudadanos
La componían:	La componían:
Se caracterizaban por:	Se caracterizaban por:
	Las mujeres se caracterizaban por:

2 Responde a las siguientes cuestiones sobre la economía griega.

- ¿Cuáles eran los principales productos que cultivaban los campesinos griegos?
.....
- ¿A qué se dedicaban los habitantes de las ciudades? ¿Qué productos fabricaban?
.....
- ¿Cuál era la principal actividad económica de Grecia?
.....
- ¿Qué productos compraban los griegos en tierras lejanas?
.....

3 Indica si las siguientes afirmaciones sobre las creencias griegas son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
La religión griega era monoteísta porque los griegos creían en numerosos dioses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeus, dios del cielo, era el dios principal y gobernaba sobre los demás dioses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los héroes nacían de la unión de un espíritu y un humano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los griegos creían en la existencia de criaturas fantásticas, como los cíclopes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los ritos religiosos se realizaban en casa y en los santuarios, no en los templos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los Juegos Olímpicos eran una ofrenda a los dioses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Define los siguientes términos y pon un ejemplo de cada uno.

- Mito:
- Templo:
- Oráculo:
- Santuario:

-Anexo XIX: PIP



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

PROYECTO INDIVIDUALIZADO DE PRÁCTICAS

Alumno: Iván Martínez Giménez

Tutor Profesional: Juan Bautista

Tutor Académico: María del Mar Felices de la Fuente

Centro: I.E.S Alhamilla

Especialidad: Geografía e Historia

Mis prácticas se van a realizar en IES Alhamilla, ubicado en el centro de la ciudad de Almería. Mi paso por el centro se va a desarrollar a lo largo de dos fases. La primera de ellas se realizará entre el 4 de febrero de 2019 y el día 15 del mismo mes.

Durante esa misma primera fase mi actuación se va a centrar en la observación de la acción llevada a cabo dentro del aula por parte de mi docente asignado como tutor profesional, así como también en las propias producciones realizadas por el alumnado. La segunda fase se desarrollará desde el 22 de abril de 2019 hasta el 24 de mayo del mismo año y a lo largo de ella centrare mi función de prácticas en la actuación directa en el desarrollo de mi materia en concreto, comprendiendo el desarrollo y aplicación de mi proyecto de intervención, así como la posibilidad de impartir en dos cursos, no únicamente en el curso en el que debo aplicar mi proyecto de intervención.

Horario:

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:15-9:15	Historia del mundo contemporánea. 1º Bachillerato, Aula 0.7	Historia del mundo contemporánea. 1º Bachillerato, Aula 0.7	Historia del mundo contemporánea. 1º Bachillerato, Aula 0.7	Geografía e historia. 1º ESO Aula 0.3	
9:15-10:15	Geografía e historia. 1º ESO Aula 0.3	Geografía e historia. 1º ESO Aula 0.3		Historia del arte 2º Bachillerato Aula 1.4	
10:15-11:15	Historia del arte 2º Bachillerato Aula 0.9		Reunión Departamento GH	Historia del mundo contemporánea. 1º Bachillerato, Aula 1.5	
11:15-11:45	Recreo	Recreo	Recreo	Guardia Biblioteca	Recreo
11:45-12:45	Historia de España 2º Bachillerato, Aula 1.7	Historia del arte 2º Bachillerato Aula 1.3			
12:45-13:45		Historia de España 2º Bachillerato Aula 0.5	Historia del arte 2º Bachillerato Aula 2.15	Reunión Tutores-Orientadora	Historia de España 2º Bachillerato Aula 1.7
13:45-14:45				Guardia	

Primera fase: (Se desarrollará durante dos semanas)

- Todo el grupo de alumnos en prácticas en el centro nos reuniremos con una persona de contacto del equipo directivo (el director en nuestro caso) que se encargará de realizarnos el recibimiento y presentación de las prácticas.
- El proceso de observación se va a centrar en los cuatro grupos en los que da mi tutor profesional, estos son: Historia del mundo contemporáneo de 1º de Bachillerato. Historia de España en 2º de Bachillerato. Historia del arte de 2º de Bachillerato. Geografía e Historia de 1º ESO. Con ello se busca conocer el funcionamiento de esos grupos, el clima en clase, la relación alumnado-profesor, así como también las herramientas utilizadas. Además, en la medida de lo posible y siempre previo aviso al tutor profesional, me gustaría entrar en clases de otros profesionales docentes para poder así ver el funcionamiento de otros grupos y no exclusivamente de los nuestros.
- Durante la fase de intervención aprovecharé para llevar a cabo un diario de prácticas que me sirva para la realización de las posteriores memorias de prácticas. Además de eso, durante esta primera fase participaré en actividades puntuales guiadas por el tutor, así como también iniciaré mi trabajo docente en la clase de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato en la cual desarrollaré una unidad didáctica utilizando cuatro horas de clase durante una semana.

- Acompañaré a mi tutor en la realización de las guardias de pasillo, guardias de recreo, así como también durante las guardias de biblioteca, así como durante las reuniones de equipos docentes y de tutores-orientadores para conocer más en profundidad el funcionamiento del centro.
- Por lo que respecta a mi intervención intensiva en el centro, esta se centrará en el curso de 1º de la E.S.O, la clase C, dicha intervención se concretará en dar el temario mientras yo me encuentre presente en el centro y escoger un tema en el que aplicaré una metodología innovadora basada en la gamificación en la que yo aportaré todos los recursos que fueran necesarios, así como mi tutor también me proporcionará la información respectiva a la programación docente de la asignatura para así adaptar mi intervención al temario propio de la materia. Además de eso, mi intervención intensiva en el centro comprende también que imparta docencia, además de en 1º ESO, en 2º de Bachillerato en la asignatura de Historia Contemporánea de España.

Segunda fase: (También de lunes de viernes durante cinco semanas)

- Continuare con el proceso de observación e inmersión en el aula en todas las asignaturas que imparte mi tutor profesional, así, también asistiré a aquellas materias y sesiones que imparta mi compañera de prácticas, en la medida posible, para que estas me sirvan también para mejorar mi práctica docente.
- Durante esta segunda fase además también el tutor profesional me permitirá la elaboración de exámenes, así como su puesta en práctica y su posterior corrección.
- Respecto a la elaboración de mi intervención intensiva que se debe desarrollar durante esta segunda fase, entregaré a mi tutor profesional la programación de la aplicación de mi propuesta con una semana de antelación a la puesta en práctica de la misma, la cual se desarrollará durante 6 horas de clase lectiva. En esa programación se desarrollará pormenorizadamente el proceso que voy a seguir para realizar dicha intervención intensiva.
- Al margen de mi propuesta de intervención, continuaré impartiendo clase en ambos cursos, tanto en 1º de la ESO en la clase de Geografía e Historia como en la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, desarrollando dos unidades didácticas en cada una de ellas.
- También continuare asistiendo a las reuniones y horarios de guardia que correspondan a mi tutor profesional en la medida de lo posible y siempre previo acuerdo con el tutor.

Almería, a 10 de febrero de 2017

El estudiante,



El tutor,



Vº Bº del tutor Universidad