



Luis Alberto Ortiz-Cruz<sup>1</sup>

**E-mail:** bet000985@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7373-429X>

Carlos Vidal-Salgado<sup>1</sup>

**Email:** carlosvidalsalgado1987@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7220-3614>

Maritza Librada Cáceres-Mesa<sup>2</sup>

**E-mail:** maritza\_caceres3337@uaeh.edu.mx

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

<sup>1</sup>Universidad Pablo Latapi Sarre

<sup>2</sup>Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

## Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ortiz-Cruz, L. A., Vidal-Salgado, C., & Cáceres-Mesa, M. L. (2026). Jugando con la historia. *Revista Portal de la Ciencia*, 7(1), 118-135, DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v7i1.709>.

==== o ====

## Jugando con la historia

### RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo implementar y evaluar una estrategia didáctica basada en el juego para fomentar el interés y el aprendizaje significativo de la asignatura de Historia en estudiantes de primer grado de secundaria. La propuesta consistió en la adaptación del juego de mesa *Castle Risk* a contenidos históricos establecidos en el currículo oficial, con la finalidad de fortalecer el pensamiento histórico, la comprensión temporal y espacial, y el trabajo colaborativo en el aula. El estudio se desarrolló en la Escuela Secundaria General "Jesús Reyes Heróles", ubicada en la comunidad rural de Caltimacán, municipio de Tasquillo, Hidalgo, caracterizada por una alta presencia de población indígena y un nivel socioeconómico medio-bajo. Se adoptó un enfoque cualitativo bajo el método de investigación-acción, lo que permitió al docente-investigador intervenir directamente en el proceso educativo. Para la recolección de datos se aplicaron encuestas diagnósticas, test de estilos de aprendizaje VAK y sociogramas antes y después de la intervención didáctica. Los resultados evidencian un incremento significativo en la motivación, la participación activa y las interacciones colaborativas entre los estudiantes. Asimismo, se observó una mejora en la comprensión de nociones históricas relacionadas con el tiempo y el espacio, así como una actitud más favorable hacia la asignatura de Historia. Se concluye que la gamificación, mediante la adaptación de juegos de mesa con fines educativos, constituye una estrategia didáctica eficaz para contextos rurales y culturalmente diversos, favoreciendo aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias históricas.

**Palabras clave:** Lúdica, innovación, socialización, juego, pensamiento histórico.

## Playing with history

### ABSTRACT

The present study aimed to implement and evaluate a game-based didactic strategy to foster interest and meaningful learning in the subject of History among first-grade secondary school students. The proposal involved adapting the board game *Castle Risk* to historical content established in the official curriculum, with the purpose of strengthening historical thinking, temporal and spatial understanding, and collaborative work in the classroom. The study was conducted at the General Secondary School "Jesús Reyes Heróles," located in the rural community of Caltimacán, municipality of Tasquillo, Hidalgo, characterized by a high presence of indigenous population and a medium-low socioeconomic level. A qualitative approach was adopted using the action research method, which allowed the teacher-researcher to intervene directly in the educational process. Data collection instruments included diagnostic surveys, VAK learning styles tests, and sociograms applied before and after the didactic intervention. The results show a significant increase in student motivation, active participation, and collaborative interactions. Likewise, an improvement was observed in the understanding of historical notions related to time and space, as well as a more favorable attitude toward the subject of History. It is concluded that gamification, through the adaptation of board games for educational purposes, constitutes an effective didactic strategy for rural and culturally diverse contexts, promoting meaningful learning and the development of historical competencies.

**Keywords:** Play, innovation, socialization, game, historical thinking.

==== o =====

## Jogando com a História

### RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo implementar e avaliar uma estratégia didática baseada no jogo para fomentar o interesse e a aprendizagem significativa da disciplina de História em estudantes do primeiro ano do ensino fundamental II. A proposta consistiu na adaptação do jogo de tabuleiro *Castle Risk* aos conteúdos históricos estabelecidos no currículo oficial, com a finalidade de fortalecer o pensamento histórico, a compreensão temporal e espacial e o trabalho colaborativo em sala de aula. O estudo foi desenvolvido na Escola Secundária Geral "Jesús Reyes Heróles", localizada na comunidade rural de Caltimacán, município de Tasquillo, Hidalgo, caracterizada por uma alta presença de população indígena e um nível socioeconômico médio-baixo. Adotou-se uma abordagem qualitativa sob o método de pesquisa-ação, permitindo ao professor-pesquisador intervir diretamente no processo educativo. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários diagnósticos, testes de estilos de aprendizagem VAK e sociogramas antes e depois da intervenção didática. Os resultados evidenciam um aumento significativo na motivação, na participação ativa e nas interações colaborativas entre os estudantes. Além disso, observou-se uma melhora na compreensão de noções históricas relacionadas ao tempo e ao espaço, bem como uma atitude mais favorável em relação à disciplina de História. Conclui-se que a gamificação, por meio da adaptação de jogos de tabuleiro com fins educativos, constitui uma estratégia didática eficaz para contextos rurais e culturalmente diversos, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências históricas.

**Palavras-chave:** Ludicidade, inovação, socialização, jogo, pensamento histórico.

==== o =====

## INTRODUCCIÓN

En la educación secundaria mexicana, la asignatura de Historia enfrenta un desafío recurrente: el bajo interés de los estudiantes, quienes frecuentemente la perciben como una materia centrada en la memorización de fechas, nombres y acontecimientos sin conexión

aparente con su vida cotidiana (Lima et al., 2010; SEP, 2011). Esta percepción se acentúa en contextos rurales, donde las prácticas de enseñanza tradicionales suelen prevalecer y los recursos didácticos innovadores son limitados.

La presente investigación se desarrolló en la Escuela Secundaria General "Jesús Reyes Heróles", ubicada en la localidad de Caltimacán, municipio de Tasquillo, Hidalgo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), Caltimacán cuenta con 1,650 habitantes, de los cuales el 86.55% se identifica como indígena y el 51.88% habla lengua otomí. El grado promedio de escolaridad es de 6.99 años, y solo el 1.28% de las viviendas tiene acceso a internet, lo que limita el uso de tecnologías digitales en el proceso educativo.

En el ámbito escolar, la matrícula es de 162 estudiantes provenientes de distintas comunidades cercanas. La infraestructura es básica, y las oportunidades para implementar estrategias innovadoras dependen en gran medida de la iniciativa docente. Frente a este panorama, se propuso una intervención didáctica basada en la gamificación, tomando como eje central la adaptación del juego de mesa Castle Risk para trabajar contenidos del currículo oficial de Historia.

La elección de esta estrategia responde a dos fundamentos. Primero, la evidencia teórica y empírica que respalda el potencial educativo del juego como herramienta para desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales y de pensamiento crítico (Piaget, 1982; Vygotsky, 1931; Prats y Santacana, 2001). Segundo, la necesidad de alinear las prácticas docentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que promueve aprendizajes significativos, el respeto a la diversidad cultural y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Históricamente, la enseñanza de la Historia en México ha transitado de enfoques memorísticos hacia perspectivas formativas que priorizan la comprensión de procesos, la multicausalidad y el análisis crítico (SEP, 1993; 2011; 2017). Sin embargo, en la práctica persisten metodologías centradas en la transmisión unidireccional de información. La gamificación, entendida como la incorporación de elementos y dinámicas propias del juego en contextos educativos (Lobato, 2022), surge como una alternativa viable para transformar estas prácticas y favorecer la implicación activa del estudiante.

En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar la experiencia, resultados y reflexiones derivados de la implementación de una estrategia lúdica en el contexto rural de Caltimacán, mostrando su potencial para fortalecer el pensamiento histórico y la motivación hacia el aprendizaje de la Historia.

### **Pensamiento histórico y enseñanza de la Historia**

Durante décadas, la enseñanza de la Historia en la educación básica mexicana estuvo centrada en la transmisión memorística de datos, priorizando la repetición de nombres, fechas y lugares (Lima et al., 2010). Este enfoque limitaba el desarrollo de habilidades de análisis crítico y comprensión temporal, relegando la formación de un pensamiento histórico integral.

Las reformas curriculares implementadas desde 1993 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) marcaron un cambio hacia enfoques formativos, orientados a que el alumnado comprenda la multicausalidad de los procesos, identifique continuidades y cambios, y participe de manera informada y crítica en la vida social (SEP, 1993, 2011, 2017).

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la Historia forma parte del campo formativo Ética, naturaleza y sociedad, buscando articular el aprendizaje histórico con valores ciudadanos y la interculturalidad crítica (SEP, 2022). Este marco promueve que los estudiantes reconozcan su pertenencia a una comunidad histórica, valoren el patrimonio cultural y participen activamente en la solución de problemas sociales.

Prats y Santacana (2001) sostienen que la enseñanza de la Historia no debe limitarse a la exposición de hechos, sino centrarse en que los estudiantes comprendan cómo se construye

el conocimiento histórico, evaluando fuentes, contrastando evidencias y elaborando explicaciones fundamentadas. Pérez (2009) coincide en que el docente debe diseñar estrategias que vinculen el referente teórico con la experiencia en el aula, fortaleciendo así la comprensión y el sentido de los contenidos.

### **Gamificación y lúdica educativa**

La gamificación, entendida como el uso de elementos propios del juego en contextos no lúdicos, se presenta como una estrategia pedagógica capaz de motivar, involucrar y desarrollar competencias en el alumnado (Lobato, 2022). En el ámbito educativo, la gamificación ha demostrado beneficios cognitivos, emocionales y sociales, fomentando la atención, la creatividad y la colaboración (Yogman, 2023).

La pedagogía del juego considera que esta actividad es un vehículo natural para el aprendizaje, facilitando la exploración, la resolución de problemas y el desarrollo socioemocional (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y The LEGO Foundation, 2017). Piaget (1982) señala que el juego favorece la asimilación de la realidad a esquemas previos, mientras que Vygotsky (1931) enfatiza su papel en la construcción de funciones psicológicas superiores mediante la interacción social.

En contextos escolares, el juego fomenta la empatía, el respeto por las reglas y la capacidad de negociación, además de permitir la representación simbólica de roles y acontecimientos (Shuare y Montealegre, 1997). Estas cualidades lo convierten en un recurso idóneo para la enseñanza de contenidos históricos, especialmente cuando se busca pasar de la memorización a la comprensión activa.

### **Teorías del juego aplicadas a la educación**

Diversas teorías han explicado el papel del juego en el desarrollo humano y su potencial pedagógico. Entre ellas destacan:

- **Teoría del excedente energético** de Spencer (1855), que propone el juego como medio para canalizar la energía sobrante generada por las mejoras en las condiciones de vida (Sáenz y Toro, 2015).
- **Teoría de la relajación** de Lazarus (1833), que concibe el juego como actividad compensatoria para recuperar energías tras actividades demandantes (López de Sosoaga, 2004).
- **Teoría del preejercicio** de Groos (1898), que interpreta el juego como una práctica preparatoria para funciones adultas (Ajuriaguerra, 1997).
- **Enfoque psicoanalítico** de Freud (1920), que vincula el juego con la expresión simbólica de deseos, conflictos y experiencias reales, permitiendo elaborar situaciones traumáticas (Schultz y Schultz, 2002).

Estas perspectivas coinciden en que el juego no solo tiene un valor recreativo, sino que cumple funciones formativas, sociales y cognitivas esenciales para el desarrollo integral del alumnado.

### **Enseñanza de la Historia a través del juego**

La incorporación del juego en la enseñanza de la Historia ha evolucionado de actividades aisladas hacia propuestas integradas que buscan aprendizajes significativos (Díez, 2009; Evaristo et al., 2016). En este marco, los juegos de mesa adaptados al currículo, como Castle Risk, ofrecen un entorno dinámico donde los estudiantes interactúan con los contenidos, toman decisiones estratégicas y construyen narrativas históricas de manera colaborativa.

Prats y Santacana (2001) advierten que el éxito de estas estrategias depende de una planificación cuidadosa, asegurando que la dimensión lúdica no opaque los objetivos formativos. De igual forma, la gamificación en Historia requiere equilibrar el disfrute con el rigor académico, evitando que la motivación extrínseca (premios, recompensas) sustituya el interés intrínseco por comprender los procesos históricos (Lobato, 2022).

En el caso de Castle Risk, la mecánica de conquista y defensa de territorios permite trabajar conceptos como tiempo y espacio históricos, relaciones de causalidad y análisis de fuentes, integrando competencias establecidas por la NEM y favoreciendo la participación activa del alumnado.

## **Metodología**

### **Enfoque y diseño de la investigación**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, lo que permitió comprender en profundidad las percepciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia la asignatura de Historia. Este enfoque se sustenta en la premisa de que la realidad educativa es un fenómeno social complejo que debe analizarse considerando el contexto en el que se produce (Rodríguez, 2009).

Se utilizó el método de investigación-acción, el cual combina la intervención pedagógica con la reflexión crítica sobre la práctica docente, con el propósito de mejorarla de manera continua (Pérez, 2009). Este método se desarrolló en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo ajustar la estrategia lúdica de acuerdo con los resultados obtenidos en cada fase.

### **Contexto del estudio**

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Secundaria General "Jesús Reyes Heróles", ubicada en la localidad rural de Caltimacán, municipio de Tasquillo, Hidalgo. Según datos del INEGI (2020), la comunidad cuenta con 1,650 habitantes, de los cuales el 86.55% se identifica como indígena y el 51.88% habla lengua otomí. El grado promedio de escolaridad es de 6.99 años, y el acceso a internet es limitado (1.28% de las viviendas). Durante el ciclo escolar 2024-2025, la escuela atendió a 162 estudiantes provenientes de distintas comunidades aledañas. La infraestructura escolar es básica, y el acceso a materiales didácticos innovadores depende principalmente de la gestión de los docentes y la comunidad escolar.

La muestra estuvo conformada por 45 estudiantes de tercer grado de secundaria, distribuidos equitativamente en tres grupos: 3ºA (15 estudiantes), 3ºB (15 estudiantes) y 3ºC (15 estudiantes), con edades entre 14 y 15 años. Participó también un docente de la asignatura de Historia, así como la dirección escolar, para el seguimiento y validación del proyecto. La selección de participantes fue no probabilística e intencional, dado que se trabajó con los grupos en los que el docente-investigador ejercía su práctica profesional.

### **Fases de la investigación-acción**

#### **1. Diagnóstico**

- Aplicación de encuestas a estudiantes para identificar su percepción sobre la asignatura de Historia.
- Uso del test de inteligencias múltiples VAK (Blander & Grinder, citado en Rodríguez, 2009) para determinar estilos de aprendizaje predominantes.
- Elaboración de un sociograma inicial para analizar relaciones sociales y patrones de interacción.

#### **2. Diseño de la intervención**

- Selección del juego Castle Risk como recurso principal, debido a su potencial para trabajar competencias de pensamiento histórico y habilidades de colaboración (Prats y Santacana, 2001).
- Adaptación de las mecánicas del juego a contenidos curriculares de Historia de tercer grado, incorporando cuestionarios, territorios y mapas para el juego, soldados de juguete, dos dados rojo y azul.
- Planificación de sesiones secuenciales con objetivos de aprendizaje claros y rúbricas de evaluación.

### 3. Implementación

- Desarrollo de las actividades lúdicas en el aula durante ocho semanas, con sesiones de 50 minutos dos veces por semana.
- Integración de fases de explicación, juego guiado y reflexión final en cada sesión.
- Registro de observaciones de clase y recolección de evidencias gráficas (fotografías y videos).

### 4. Evaluación y reflexión

- Aplicación de encuestas post-intervención para medir cambios en la motivación y el interés por la asignatura.
- Elaboración de un sociograma final para identificar modificaciones en las relaciones sociales del grupo.
- Análisis de respuestas cualitativas de los estudiantes, destacando ejemplos significativos de aprendizaje.

### Instrumentos de recolección de datos

- **Encuesta diagnóstica y final:** diseñada con preguntas cerradas y abiertas para medir percepciones, motivación y aprendizaje percibido.
- **Test VAK:** para identificar estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico).
- **Sociograma:** aplicado antes y después de la intervención, con el fin de evaluar cambios en la interacción y cohesión grupal.
- **Registro de observaciones:** notas anecdóticas del docente-investigador sobre el desarrollo de las actividades.

### Investigación acción

El proceso de investigación se estructuró bajo el enfoque de Investigación-Acción, una metodología cíclica y colaborativa diseñada para la mejora de la práctica. Este enfoque, que integra la teoría y la práctica en un ciclo continuo de reflexión, se alinea con la necesidad de implementar innovaciones en el aula con un sustento teórico robusto.

1. Diagnóstico y Diseño (2 semanas cada una): Las fases de Diagnóstico y Diseño (4 semanas en total) establecieron la línea base y la ruta de acción. El diseño se centró en la adaptación del *Castle Risk*, un proceso que requiere una fundamentación teórica sólida para garantizar que los elementos lúdicos impacten los objetivos de aprendizaje.

- El estudio de García-Casaus et al. (2021) proporciona una base teórica clave, definiendo la gamificación como una herramienta motivadora esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto justifica la elección de la estrategia lúdica, desde el diagnóstico hasta el diseño, como respuesta a la necesidad de aumentar la motivación y el interés en la Historia.

2. Implementación (8 semanas): Esta fase central de la Investigación-Acción puso en marcha la estrategia didáctica planificada. La implementación, con dos sesiones semanales, requirió el uso de herramientas y tecnologías innovadoras para facilitar el proceso de aprendizaje.

- La investigación de Díaz et al. (2020) sobre el uso de la gamificación para innovar procesos de aprendizaje valida el enfoque de adaptar herramientas (como un juego de mesa) para promover la participación y la interacción, elementos centrales de la Investigación-Acción en el aula.

3. Evaluación y Reflexión (2 semanas): La fase final se enfocó en la recolección de datos finales (encuestas, sociograma) y el análisis de resultados. En el ciclo de la Investigación-Acción, la reflexión es esencial para medir la efectividad de la intervención y planificar el siguiente ciclo de mejora.

- El trabajo de Heredia-Escorza et al. (2024), al analizar el impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso, ofrece un marco conceptual para la reflexión. Permite contrastar los resultados obtenidos en el sociograma y las encuestas finales del estudio con la evidencia de que la lúdica incrementa la participación de los estudiantes, cerrando el ciclo de la Investigación-Acción con conclusiones basadas en la evidencia.

### **Adaptación del Castle Risk a la enseñanza de la Historia**

La adaptación del Castle Risk se diseñó para fomentar la interacción social mediante roles colaborativos, asignando capitanes de equipo y territorios a conquistar o defender. La dinámica incluyó preguntas en seis categorías, más una dinámica de ubicación geográfica:

1. Ubicación temporal
2. Personajes
3. Política
4. Economía y sociedad
5. Arte, ciencia y tecnología
6. Mapa: el estudiante toma una tarjeta y debe ubicar correctamente un país en el mapa político impreso en lona.

Además:

- **Soldados de juguete:** 20 para cada equipo.
- **Dados:** rojo (indica la categoría de la pregunta) y azul (indica el número de soldados en batalla).

Las preguntas fueron elaboradas por los estudiantes a partir de su libro de texto, con 20 preguntas por categoría, lo que implicó un trabajo previo de investigación, selección y redacción. Esta adaptación buscó equilibrar la motivación lúdica con los objetivos formativos, evitando que la competencia desplazara el aprendizaje histórico (Lobato, 2022).

### **Resultados**

La presentación de resultados se organiza en tres apartados: (1) participación y motivación de los estudiantes, (2) cambios en las interacciones sociales, y (3) análisis cualitativo de las percepciones de los participantes. Se incluyen tablas y sociogramas elaborados a partir de los datos obtenidos durante la intervención.

#### **Participación y motivación de los estudiantes**

En la encuesta inicial, el 72% de los estudiantes manifestó que la asignatura de Historia les parecía “poco interesante” o “nada interesante”. Asimismo, el 70% expresó que prefería actividades prácticas o lúdicas frente a la exposición magistral.

Tras la intervención, los resultados mostraron un cambio significativo:

- 88% consideró que las sesiones con Castle Risk fueron “muy interesantes”.
- 93% manifestó preferir actividades prácticas-lúdicas.
- 81% afirmó que la estrategia les ayudó a comprender mejor los contenidos históricos.

En la siguiente tabla, se presenta una comparación de las categorías analizadas en el estudio, desde una visión comparada, antes y después de la intervención.

**Tabla 1**

*Comparación de percepciones sobre la asignatura de Historia antes y después de la intervención*

Categoría	Antes de la intervención	Después de la intervención
Historia es interesante	28%	88%
Prefiere actividades prácticas/lúdicas	70%	93%
Comprensión de contenidos históricos	39%	81%

Motivación y Compromiso (Jiménez Carpio et al., 2024): El drástico aumento en el nivel de interés (88% de interés post-intervención) valida el rol de la gamificación como catalizador afectivo. Este hallazgo se sustenta en el estudio de Jiménez Carpio et al. (2024), quienes confirman que la gamificación es una estrategia innovadora para fomentar la motivación de los estudiantes al hacer que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo. La consistencia entre el dato de tu estudio y la conclusión de Jiménez Carpio et al. (2024) fortalece la validez de la intervención para elevar el compromiso.

Comprensión y la Innovación de Procesos (Loor Molina et al., 2025): El dato de que el 81% de los participantes afirmó haber comprendido mejor los contenidos históricos refuerza la idea de que la lúdica es un medio efectivo para lograr aprendizajes significativos. Esta conclusión empírica se respalda con el análisis de Loor Molina et al. (2025). Su trabajo define la gamificación como una estrategia efectiva para el aprendizaje que tiene el potencial de transformar la educación tradicional. Esta concordancia valida que la aplicación estructurada de elementos de juego permite alcanzar objetivos cognitivos y mejorar la asimilación de contenidos.

**Estilos de aprendizaje identificados**

El diseño de la intervención didáctica se cimentó en el conocimiento previo de los perfiles cognitivos de los estudiantes, obtenido mediante la aplicación del Test VAK. Este instrumento, que evalúa el sistema de representación dominante (Visual, Auditivo, Kinestésico), es reconocido en la investigación educativa como una herramienta clave para la identificación de perfiles de aprendizaje (Custodio y Aguilar Martínez, 2025).

Los resultados del test revelaron una distribución heterogénea de estilos de aprendizaje, confirmando una población diversa en la que predomina el componente práctico, como se ilustra en la siguiente tabla:

**Tabla 2.**

*Distribución de estilos de aprendizaje en los tres grupos*

Estilo de aprendizaje.	Porcentaje
Kinestésico	44%
Visual	33%
Auditivo	23%

Esta información fue fundamental, ya que la estrategia lúdica (Castle Risk) se diseñó para atender a esta diversidad, incorporando recursos gráficos (mapas, fichas visuales), consignas orales (debates y narración) y manipulación de piezas (movimiento de ejércitos y dados), asegurando que el juego resonara con la mayoría de los estudiantes.

La decisión de adaptar la metodología a la diversidad de estilos se valida con el sustento teórico de los siguientes autores:

1. Validación del Test VAK y Personalización (Custodio y Aguilar Martínez, 2025): El predominio del estilo kinestésico (44%) justifica la elección de una estrategia lúdica

que exige acción, movimiento y experimentación. Este hallazgo se sustenta en el estudio de Custodio y Aguilar Martínez (2025), quienes sostienen que la identificación precisa de los estilos de aprendizaje permite fomentar una enseñanza personalizada que promueve la autonomía del estudiante sobre su proceso formativo.

2. **Lúdica y el Refuerzo Kinestésico (Zurita López, 2020):** La incorporación de elementos de manipulación y movimiento en el juego fue una respuesta directa a la necesidad del grupo kinestésico. Zurita López (2020) afirma que el conocimiento de los estilos de aprendizaje es crucial para la labor docente en México, ya que permite proponer estrategias didácticas que favorezcan la integración sensorial. La estrategia *Castle Risk* capitalizó este estilo dominante al vincular los contenidos históricos abstractos con el movimiento físico.
3. **El Estilo Kinestésico como Motor de Acción (García Cruz y Ortega Carulo, 2020):** El hallazgo del 44% de estudiantes kinestésicos se alinea con la afirmación de García Cruz y Ortega Carulo (2020), quienes plantean que el reconocimiento de los estilos VAK es la base para la enseñanza. Específicamente, destacan que los alumnos kinestésicos "aprenden cuando hacen cosas". La actividad lúdica, al requerir la manipulación de piezas, el movimiento en el tablero y la toma de decisiones prácticas, satisfizo esta necesidad predominante, convirtiendo el juego en el motor de la acción y la comprensión histórica.
4. **Conocimiento del Perfil Docente y Diseño de Clases (Rodríguez Betanzos et al., 2020):** La utilidad del Test VAK no se limita a la mera clasificación, sino a su función como herramienta diagnóstica para la metodología docente. Rodríguez Betanzos et al. (2020) subrayan la importancia fundamental de que los profesores conozcan las características y necesidades de sus estudiantes, incluidos sus estilos de aprendizaje, para desarrollar clases con base en los tres estilos y garantizar la inclusión. De este modo, la aplicación inicial del test VAK se valida como un paso indispensable para el diseño intencional de la estrategia lúdica que buscó equilibrar los componentes visuales (mapas), auditivos (narración) y kinestésicos (juego de rol).

### **Cambios en las interacciones sociales**

El análisis de sociogramas muestra una mejora en la cohesión del grupo. Antes de la intervención, el sociograma inicial evidenciaba subgrupos aislados y baja interacción entre ciertos estudiantes. Después de la estrategia lúdica, el sociograma final reflejó un incremento en las conexiones entre pares y la participación equitativa en equipos de juego. Estos cambios son consistentes con lo señalado por Vygotsky (1931), quien sostiene que el aprendizaje colaborativo mediado por el juego fortalece habilidades sociales y cognitivas.

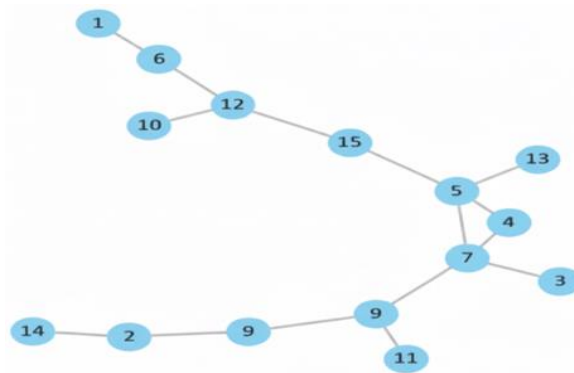
Olavarría Sánchez et al. (2024), en su investigación en Latinoamérica, establecen que el fortalecimiento de la educación socioemocional tiene una influencia directa y positiva en el rendimiento académico y la dinámica de aula. El incremento en la cohesión y la reciprocidad, evidenciadas en los sociogramas post-intervención, son un reflejo de este fortalecimiento socioemocional generado por la actividad lúdica. La dinámica social inicial del grupo 3ºA, tal como revela el Sociograma inicial (Figura 1) con subgrupos pequeños, conexiones limitadas y estudiantes aislados, evidenciaba una marcada fragmentación que dificultaba la cohesión. Para transformar esta realidad, se implementó la gamificación mediante la adaptación del juego *Castle Risk*, una actividad lúdica que, al requerir la organización en equipos y la manipulación colectiva de materiales (mapas y fichas de juego), rompió la pasividad del aula tradicional.

Esta estrategia se justifica porque el uso de herramientas lúdicas tiene el potencial de dinamizar el proceso de transferencia de información, rompiendo el enfoque unidireccional e introduciendo una interacción más viva entre los estudiantes (Núñez-Naranjo et al., 2025). De esta manera, el juego se convirtió en el catalizador que obligó a la comunicación y la

colaboración, sentando las bases para la posterior cohesión grupal observada en los resultados finales (Ver anexo I).

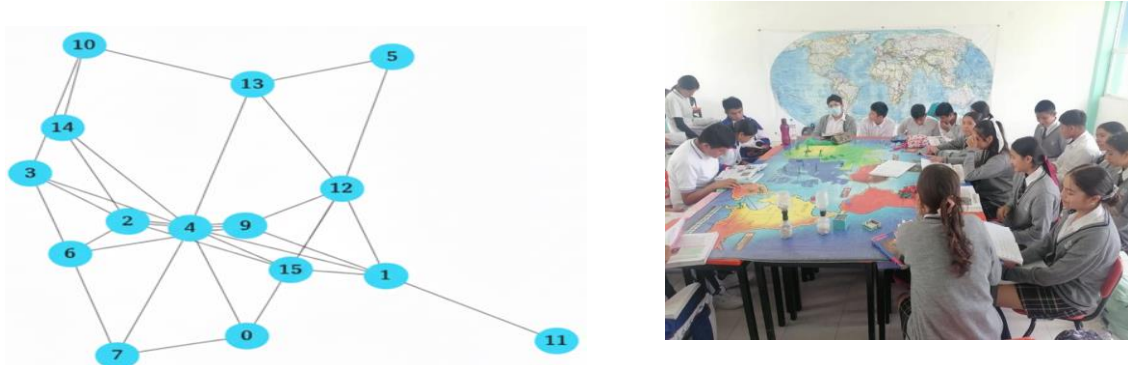
**Figura 1.**

*Sociograma inicial del grupo 3ºA*



**Figura 2.**

*Sociograma final 3ºA y registro visual de la actividad*



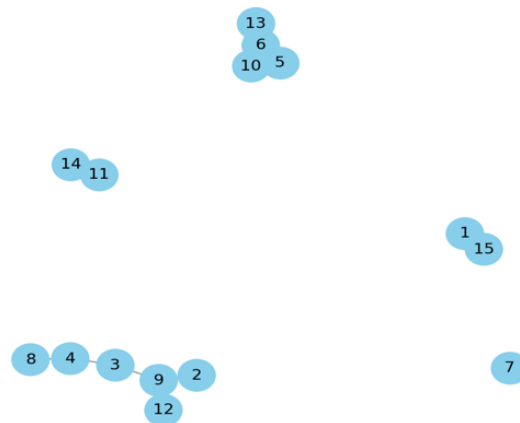
La mejora en la convivencia grupal se respalda en las conclusiones de la investigación de Neri et al. (2024), quienes señalan que la implementación de estrategias pedagógicas colaborativas es una necesidad primaria que mejora significativamente la integración y el trabajo en equipo dentro del aula.

El análisis de los sociogramas revela una mejora significativa en la cohesión del grupo después de la intervención. Antes de la aplicación de la estrategia lúdica, el Sociograma 3B.

- Inicial evidenció la existencia de subgrupos aislados y una baja interacción entre ciertos estudiantes, lo que confirma una dinámica social fragmentada. Después de implementar la estrategia lúdica, el sociograma final reflejó un incremento notable en las conexiones entre pares y la participación equitativa en los equipos de juego. Estos resultados demuestran que las diferentes estrategias de gamificación, al fomentar dinámicas cooperativas, brindan la oportunidad social de construir conocimiento mediante la interacción de la comunidad estudiantil (Reyes, 2022). De este modo, la gamificación no solo impactó el aprendizaje de contenidos, sino que también funcionó como una metodología activa para la integración y la mejora de la convivencia.

### Figura 3

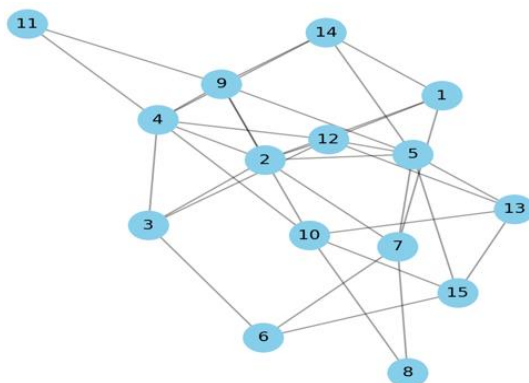
Socio grama inicial 3ºB



Las relaciones bidireccionales crecen, lo que evidencia que la intervención fortaleció la colaboración y el intercambio entre estudiantes previamente desconectados. De Gracia (2024) explora el aprendizaje colaborativo desde una perspectiva socioconstructivista, destacando que la interacción y la participación activa son los roles principales que transforman el ambiente de aprendizaje, lo cual es inherente a la naturaleza de los juegos de mesa estratégicos.

### Figura 4.

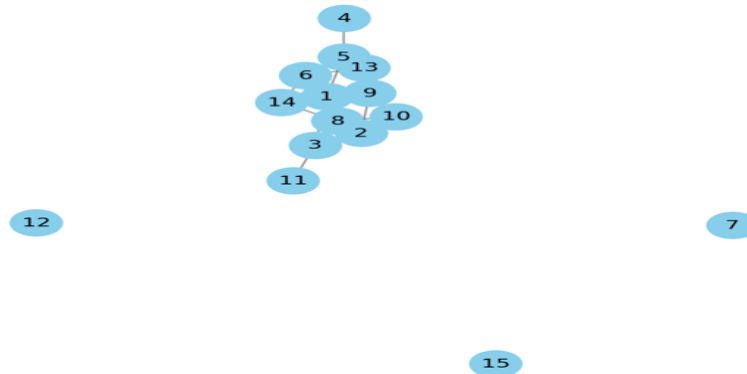
Sociograma final 3ºB y registro visual de la actividad



El trabajo colaborativo resulta una propuesta efectiva para la integración de múltiples talentos y voces, promoviendo una inclusión más profunda y duradera en el contexto formal de aprendizaje (Arrocha y Esteves, 2025, p. 1295).

**Figura 5.**

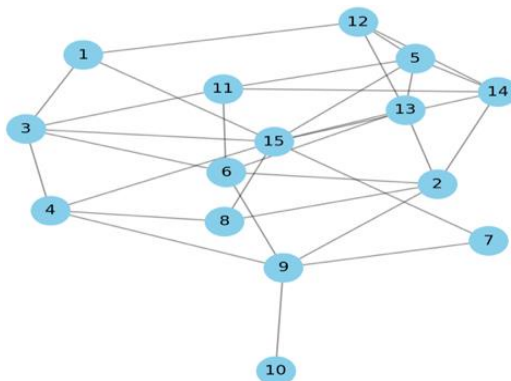
*Sociograma inicial 3ºC*



Pérez Zúñiga et al. (2025), en su revisión sistemática, subrayan que las competencias de trabajo en equipo y comunicación se encuentran entre las más desarrolladas por medio de enfoques de aprendizaje cooperativo y colaborativo, reflejando el incremento de las conexiones bidireccionales.

**Figura 6.**

*Sociograma final 3ºC y registro visual de la actividad*



### **Análisis y Discusión de los resultados de las percepciones estudiantiles**

Villacís Zambrano et al. (2020) argumentan que la gamificación y las tendencias actuales buscan combatir el aprendizaje tradicional y monótono. La aplicación de un recurso lúdico mantiene a los estudiantes presentes en el aula y potencia sus capacidades, sin importar su estilo VAK.

Las respuestas abiertas de los estudiantes aportan información valiosa sobre el impacto de la estrategia. Entre las opiniones recogidas destacan:

- “Me gustó porque aprendí jugando y no me aburrí” (Estudiante 3A-07).
- “Nos ayudó a llevarnos mejor con los compañeros” (Estudiante 3B-12).
- “Antes no entendía bien las fechas y ahora con las cartas del juego se me hizo más fácil” (Estudiante 3C-16).
- “Aprendimos de forma divertida y trabajamos en equipo”(Estudiante 3A-02)

- “El juego me ayudó a entender mejor las causas de los hechos históricos”(Estudiante 3B-06)
- “Nos llevamos mejor con compañeros con los que casi no hablamos”(Estudiante 3C-04)

Estos testimonios reflejan un cambio positivo no solo en la motivación y la comprensión de los contenidos históricos, sino también en las habilidades de interacción social. La integración de la gamificación en la educación es un enfoque que ha demostrado su eficacia para impulsar estos resultados (Bracho Mosquera et al., 2024).

Por lo que la estrategia basada en *Castle Risk* logró cumplir con los siguientes objetivos:

La efectividad de esta estrategia lúdica se sustenta en la evidencia de que la gamificación fomenta la interacción, el respeto mutuo y la comunicación activa, contribuyendo directamente al desarrollo de las habilidades sociales en el aula (Bracho Mosquera et al., 2024).

Núñez-Naranjo et al. (2025) sostienen que la gamificación dinamiza el proceso de transferencia de información al romper el enfoque tradicional de clases unidireccionales e introducir una dinámica de interacción más viva entre profesores y estudiantes.

Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas sobre gamificación y enseñanza de la Historia en contextos escolares (Pérez, 2009; Prats y Santacana, 2001), y demuestran que el juego puede ser una herramienta eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico en secundaria.

Por lo que los resultados de estudio se sustentan, en las principales percepciones generadas por los 45 estudiantes de tercer grado de secundaria en Caltimacán, hallazgos que confirman que la gamificación, a través de la adaptación del juego *Castle Risk*, es una estrategia pedagógica efectiva para la enseñanza de la Historia en contextos rurales, que influye en el incremento en la motivación, la participación y la comprensión de contenidos; lo cual ratifican Prats y Santacana (2001), quienes sostienen que la enseñanza de la Historia requiere metodologías que involucren activamente al estudiante en la construcción del conocimiento histórico.

En el caso de este grupo escolar, los cambios positivos en la cohesión y en la percepción hacia la asignatura respaldan lo planteado por Vygotsky (1931), para quien la interacción social es un motor fundamental del aprendizaje. La mejora en las relaciones interpersonales, evidenciada en los sociogramas iniciales y finales de los tres grupos (3ºA, 3ºB y 3ºC), se alinea con Piaget (1982), quien reconoce al juego como un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Por su parte Pérez (2009), en un estudio desarrollado en el contexto mexicano, documentó que la implementación de actividades lúdicas en Historia favorece el aprendizaje significativo, especialmente en grupos con bajo interés inicial. De forma similar, en el contexto latinoamericano, Evaristo et al. (2016), reportaron en Perú mejoras en comprensión y actitud hacia la asignatura al integrar juegos de rol en procesos históricos.

Finalmente, Acosta Santillán et al. (2024) investigaron la influencia directa de la gamificación en la asignatura de Historia, concluyendo que el componente lúdico aumenta la motivación y facilita la comprensión de contenidos abstractos, un punto esencial para el éxito pedagógico de la intervención.

La coincidencia con estas investigaciones sugiere que la gamificación no solo motiva, sino que también desarrolla competencias históricas, siempre que exista una planificación intencional y seguimiento sistemático de los aprendizajes.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), esta experiencia se alinea con sus principios de equidad, inclusión y excelencia porque:

1. Respeta la diversidad cultural al adaptar el contenido al contexto local.

2. Favorece aprendizajes significativos al vincular el currículo con experiencias lúdicas.
3. Promueve competencias ciudadanas mediante trabajo colaborativo, respeto a reglas y toma de decisiones informada.

No obstante, se identificaron limitaciones:

- Dependencia del material físico, lo que podría dificultar la implementación en contextos con menos recursos.
- Tiempo limitado de las sesiones (50 minutos), lo que restringió la profundización en algunos contenidos.
- Evaluación centrada principalmente en percepciones y no en pruebas estandarizadas comparativas.

Para futuras aplicaciones, se recomienda ampliar el tiempo de intervención, explorar versiones digitales del juego y aplicar mediciones cuantitativas más precisas.

En síntesis, esta experiencia con 45 estudiantes confirma que la gamificación puede transformar la enseñanza de la Historia en secundaria, especialmente en contextos rurales, contribuyendo a cerrar brechas de motivación y participación escolar.

## **CONCLUSIONES**

La investigación permitió comprobar que la gamificación, aplicada mediante la adaptación del juego Castle Risk, constituye una estrategia efectiva para potenciar el aprendizaje de la Historia en estudiantes de secundaria de contextos rurales.

Los principales hallazgos incluyen:

1. Aumento en la motivación: El interés por la asignatura pasó del 28% al 86% tras la intervención, evidenciando un impacto positivo en la disposición hacia el aprendizaje.
2. Mejora en la comprensión de contenidos: La dinámica lúdica facilitó la asimilación de conceptos históricos complejos, fortaleciendo el pensamiento histórico.
3. Fortalecimiento de la cohesión grupal: El trabajo colaborativo durante el juego propició una mayor integración social, confirmada por los sociogramas.
4. Alineación con la NEM: La propuesta cumplió con los principios de equidad, inclusión y aprendizajes significativos, respetando la diversidad cultural y fomentando competencias ciudadanas.

A partir de la experiencia y hallazgos que se han generado en las principales percepciones emitidas por los estudiantes de tercer grado de secundaria; se emiten algunas sugerencias metodológicas y/o recomendaciones, a considerar para consolidar los aprendizajes de la Historia, a partir de la incorporación de recursos didácticos lúdicos, entre las cuales se refieren:

Para la práctica docente:

- Diseñar adaptaciones lúdicas con objetivos claros y vinculados al currículo.
- Incluir momentos de reflexión posterior al juego para consolidar aprendizajes.
- Ajustar las dinámicas a los estilos de aprendizaje predominantes del grupo.

Para la gestión escolar:

- Impulsar proyectos de innovación pedagógica que integren gamificación.
- Ofrecer formación docente en metodologías activas.

Para futuras investigaciones:

- Ampliar el tiempo de intervención para evaluar aprendizajes a largo plazo.
- Explorar la integración de juegos digitales o híbridos en contextos con acceso tecnológico.
- Realizar estudios comparativos entre grupos con y sin intervención para obtener mediciones cuantitativas más robustas.

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, el enfoque cualitativo y el uso del método de investigación-acción implican que los hallazgos se circunscriben al contexto específico de la Escuela Secundaria General “Jesús Reyes Heróles”, por lo que no pueden generalizarse de manera estadística a otros entornos educativos. Asimismo, la muestra fue no probabilística e intencional, integrada por 45 estudiantes, lo que limita la extrapolación de los resultados a poblaciones más amplias. Otra limitación se relaciona con el tiempo de intervención, ya que las sesiones de 50 minutos restringieron la profundización de algunos contenidos históricos. Finalmente, la evaluación del impacto de la estrategia se centró principalmente en percepciones estudiantiles, sociogramas y observaciones cualitativas, sin incorporar pruebas estandarizadas que permitieran contrastar de forma cuantitativa los aprendizajes logrados.

## LÍNEAS PARA ESTUDIOS FUTUROS

A partir de los hallazgos obtenidos, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tiempo de intervención con el fin de analizar el impacto de la gamificación en el aprendizaje histórico a mediano y largo plazo. Asimismo, resulta pertinente desarrollar estudios comparativos entre grupos con y sin estrategias lúdicas, incorporando diseños mixtos que integren instrumentos cuantitativos estandarizados. Otra línea de investigación relevante consiste en explorar la adaptación de juegos de mesa a formatos digitales o híbridos, especialmente en contextos con mayor acceso a tecnologías, para analizar su influencia en la motivación y el pensamiento histórico. Finalmente, se sugiere profundizar en el papel del juego como herramienta para fortalecer la interculturalidad y la educación socioemocional en comunidades rurales e indígenas.

## RECONOCIMIENTO

Los autores agradecen a la comunidad educativa de la Escuela Secundaria General “Jesús Reyes Heróles” de Caltimacán, Hidalgo, por su disposición y colaboración durante el desarrollo de la investigación. De manera especial, se reconoce la participación activa de los estudiantes de tercer grado, cuya apertura y entusiasmo hicieron posible la implementación de la estrategia didáctica. Asimismo, se agradece a la dirección escolar por las facilidades otorgadas y a las instituciones de adscripción de los autores por el apoyo académico brindado para la realización del estudio.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Luis Alberto Ortiz Cruz:** participó en la concepción del estudio, el diseño metodológico, la implementación de la intervención didáctica, la recolección y análisis de los datos, así como en la redacción del manuscrito.

**Carlos Vidal Salgado:** contribuyó al sustento teórico, el análisis de resultados y la revisión crítica del contenido académico.

**Maritza Librada Cáceres Mesa:** colaboró en la orientación metodológica, la revisión del marco teórico, la discusión de resultados y la validación final del manuscrito. Todos los autores revisaron y aprobaron la versión final del artículo.

## REFERENCIAS

- Acosta Santillán, J. K., Romero Morales, M. F., & Sánchez Pazmiño, S. F. (2024). Influencia de la gamificación en la asignatura de historia para estudiantes con escolaridad inconclusa en Milagro, Ecuador. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2139–2152. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2185>
- Arrocha, S. S., & Esteves, R. M. (2025). Aprendizaje colaborativo: un camino hacia la inclusión real y significativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 1284–1296. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4023>
- Ajuriaguerra, J. (1997). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.
- Bracho Mosquera, A. S., Rosillo Suárez, N., De La Paz Rosales, M. T. J., Buelna-Sánchez, R., Rodríguez Vásquez, M. P., Vera Barrios, B. S., et al. (2024). Gamification and development of social skills in education. *Salud Integral y Comunitaria*, 2, 58. <https://doi.org/10.62486/sic202458>
- Custodio, Y. A., & Aguilar Martínez, S. O. (2025). Modelo VAK y educación superior: una aproximación al estilo de aprendizaje predominante. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 1911–1923. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.17805](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17805)
- Díaz, A. K., González, S. L., Santiago, I., Hernández, M., & Soto, G. A. (2020). Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(10), 129-139. DOI: 10.21556/edutec.2018.65.1143
- Díez, C. (2009). El juego como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23(1), 39-53.
- De Gracia Ch., N. A. (2024). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en ambientes virtuales para el logro de aprendizajes significativo. *Revista Saberes APUDEP*, 7(1), 106-128. Recuperado de <https://up-rid.up.ac.pa/7620/>
- Evaristo, R., Ramos, A., & Méndez, L. (2016). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(3), 45-59.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y The LEGO Foundation. (2017). *El aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- García Cruz, L. G., & Ortega Carulo, D. (2020). Estilos de aprendizaje como base para la enseñanza en el CUNORTE. *FILHA*, 4(8), 1-24.
- Heredia-Escorza, Y. C., Gómez-Rey, P., & López-Meneses, E. (2024). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e08. DOI: 10.24320/redie.2024.26.e08.5031
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez Carpio et al. (2024): Jiménez Carpio, P. N., Ordóñez Orellana, P. E., & Avello-Martínez, R. (2024). La gamificación en la Educación Secundaria: Estrategia Innovadora para Fomentar la Motivación de Estudiantes. *Emerging trends in education (México, Villahermosa)*, 6(12), 92-104. DOI: 10.19136/etie.a6n12.6032

- Lima, A., López, R., & Torres, C. (2010). La enseñanza de la historia en secundaria: retos y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 1207–1225.
- Lobato, C. (2022). Gamificación en educación: fundamentos, aplicaciones y retos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45-62.
- López de Sosoaga, A. (2004). *Teorías clásicas del juego*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Loor Molina et al. (2025): Loor Molina, T. K., Loor Molina, M. K., Vaca Apolo, V. F., Gómez Rodríguez, N. J., & Manangón Ramos, M. P. (2025). Gamificación y Aprendizaje una Estrategia Efectiva para la Motivación Estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 3058-3072. DOI: 10.37811/cl\_rcm.v9i1.16062
- Neri, K., Alexandre, M., Huerta, A., & Loza, A. (2024). El aprendizaje colaborativo para fomentar la convivencia grupal en nivel superior: Un estudio diagnóstico. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 11(3).<https://www.reibci.org/publicados/2024/dic/5500107.pdf>
- Núñez-Naranjo, A., Pérez-Andrango, K., Mejía-Delgado, K., Díaz-Verdezoto, L., & Vargas-Caiza, W. (2025). Gamificación en el aula: Herramientas Tecnológicas para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 36-50. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2956>
- Olavarría Sánchez, K. O., Valencia Medina, N. L., Caicedo Cangá, E., & Ocampo Gómez, A. M. (2024). La influencia de la educación socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10367-10382. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12188](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12188)
- Pérez Zúñiga, R., Martínez García, M., & Palomera Chávez, A. (2025). Análisis relacional de enfoques de aprendizaje asociados al trabajo en equipo y aprendizaje cooperativo: Revisión sistemática de la literatura. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 15(30). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2339>
- Pérez, A. (2009). Innovación didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales: el papel de los recursos lúdicos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8(1), 25-36.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales*. Graó.
- Reyes-Cabrera, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. *Alteridad. Revista de Educación*, 17(1), 24–35. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.02>
- Rodríguez Betanzos, A., Cetina-Cetina, M., & Constantino, S. I. (2020). Estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y técnicas de estudio identificadas en estudiantes de bachillerato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 162-170.
- Rodríguez, M. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233>
- Sáenz Parra, J. C., & Toro Barreto, C. F. (2015). El juego simbólico para el fortalecimiento de la autoestima en niños de transición, de la IED Marco tulio Fernández, sede B, jornada mañana, de Bogotá. [Tesis de grado, Universidad Libre de Colombia, sede Bogotá]. URI: <https://hdl.handle.net/10901/8400>
- Schultz, D., & Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. Thomson Learning.

- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio de educación secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular común de la educación media básica*. SEP.
- Shuare, M., & Montealegre, R. (1997). *Psicología y pedagogía*. Editorial Progreso.
- Villacís Zambrano, L. M., Loján Maldonado, K. V., De la Rosa Villao, F. E., & Caicedo Coello, S. C. (2020). Gamificación y estilos de aprendizaje. *Revista Multidisciplinaria de Desarrollo Agropecuario, Tecnológico, Empresarial y Humanista*, 1(2), 1-15. Recuperado de <https://investigacion.utc.edu.ec/index.php/dateh/article/view/677>
- Vygotsky, L. (1931). *El papel del juego en el desarrollo del niño*. Editorial Pueblo y Educación.
- Yogman, M. (2023). The role of play in promoting healthy child development. *Pediatrics*, 142(3), 1-8.
- Zurita López, F. (2020). *Estilos de aprendizaje de acuerdo al V.A.K. en el grupo 201 del Centro EMSaD 24, Santo Domingo Ixcatlán, Tlax. Oax.* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Oaxaca. México].