ARTE, JUEGO Y MOTIVACIÓN. GAMIFICACIÓN DE UNA CLASE DE ARTE: POSIBILIDADES Y CONSIDERACIONES DE LA MOTIVACIÓN EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

AUTOR:

LUYDER STEVEN RODRÍGUEZ OSORIO

ASESORA:

ANA MARÍA VELÁSQUEZ NIÑO

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN ARTES

ENERO 2022

Tabla de Contenido

Resumen 3
Presentación 4
Contexto y Población 5
Reto pedagógico 8
Marco Teórico 11
Motivación al detalle 11
Teoría de la Autodeterminación 12
Autonomía 12
Competencia 12
Relacionamiento 13
Ambientes de aprendizaje 13
Gamificación 15
Pregunta de Investigación 16
Diseño de la intervención 16
Implementación de la intervención 20
Análisis de datos 26
Análisis de los formatos de clase 27
Análisis de la conversación durante la clase con "V" 27
Análisis de entrevista informal a "V" 28
Resultados 29
Conclusiones 30
Referencias 32
Anexos 34

Resumen

Esta indagación se lleva a cabo en el contexto del colegio público Miravalle administrado por la Alianza Educativa. En el proceso de esta investigación, se busca por medio de una clase gamificada que los estudiantes de 8° grado durante la clase de arte se vean motivados a participar de las distintas actividades y ejercicios propuestos. Para ello, se indaga específicamente en la teoría de la Auto-determinación planteada por Ryan y Deci (2018) para explicar las razones psicológicas detrás de la motivación en las personas. Posteriormente, luego de diseñar la clase y realizar la intervención pedagógica se realiza un análisis de los datos recogidos a partir de los productos, actitudes e interacciones de los y las estudiantes durante la clase. Como resultado, se encuentran evidencias basadas en el análisis del caso de una estudiante durante el desarrollo de la secuencia didáctica que pueden llegar a demostrar cómo la satisfacción de necesidades psicológicas básicas juega un papel fundamental en la motivación y por ende, en la participación. Finalmente, se hace una reflexión sobre las implicaciones que tiene para la labor docente ser consciente de dichas necesidades en los y las estudiantes y se hace énfasis en la diversidad e individualidad con la que cada estudiante decide aprender.

Palabras clave: Gamificación, Teoría de la Autodeterminación, Motivación, Arte.

Presentación

La práctica docente no solo tiene como fin formar a los futuros docentes, sino también el de generar un cambio y un impacto positivo en las instituciones educativas en las cualesse ésta se desarrolle. En este sentido, ser un docente crítico y proactivo no solo con su contexto, sino consigo mismo son características vitales de una buena práctica pedagógica. Mi paso por distintas instituciones educativas me ha permitido experimentar y pulir la labor de enseñar, ajustándola a los conocimientos académicos que han desarrollado psicólogos, pedagogos e instituciones curtidas en este ámbito. Sin embargo, la forma en que llevo a cabo mi práctica pedagógica a lo largo de estos años también se ha visto influida por mis propios intereses y convicciones a partir de mi visión de la educación, tanto en mi posición de docente en formación como en mi rol de estudiante. Por ello, al realizar mi última práctica pedagógica, resulta fundamental pensar en los grandes retos que tiene la educación actual y reflexionar acerca de la relación que puede existir entre la manera en que es concebida la educación por la sociedad y la forma en que se educa, siendo esta última capaz de modificar esa concepción. En este sentido, y dado que es la asignatura que más me compete, la enseñanza de las artes en ocasiones es vista como una clase apta solo para quienes tienen destreza en las artes gráficas, haciendo una errónea división entre quienes dominan estas habilidades y quienes no. Esto finalmente genera una falsa sensación de desconexión entre el arte y la persona que no domina de manera innata habilidades como el dibujo o la pintura, logrando que se desmotive o no encuentre interés alguno. Sin embargo, desde mi punto de vista, el arte como un concepto que busca comunicar va mucho más allá y no es necesario tener una destreza creativa o artística para encontrar una conexión genuina con él. En consecuencia, en el contexto de mi práctica docente enla asignatura de artes, cambiar esta visión errónea del arte es uno de mis objetivos e intereses. Teniendo en cuenta esto, el presente trabajo busca plantear, a través de los elementos que componen al videojuego, una secuencia didáctica que motive el aprendizaje del arte en los estudiantes de grado 8° del Colegio Miravalle, tomando en cuenta los retos mencionados anteriormente y usando la mejor estrategia que permita cumplir con el objetivo principal.

Contexto y Población

Este trabajo será realizado en el Colegio Miravalle, ubicado en la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá. Esta institución educativa pertenece a uno de los 11 colegios oficiales que la Alianza Educativa administra en la ciudad de Bogotá bajo el marco de su modelo educativo, basado en la formación integral de los estudiantes y la comunidad, haciendo énfasis en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, según la información proporcionada por Alianza Educativa en su página web en el apartado de modelo educativo. En adición, el Colegio Miravalle se ubica en el puesto número 25 dentro del ranking de colegios oficiales en la ciudad de Bogotá, de acuerdo con información de la Alianza Educativa.

Al encontrarse en la localidad de Usme, el colegio debe coexistir con los diversos hechos sociales, históricos y ambientales que acoge esta zona de la ciudad. Entre ellos se encuentra los altos índices de pobreza (Secretaría Distrital de Planeación, 2011), la población desescolarizada (P.E.I Colegio Miravalle, 2017) y la deserción escolar (Secretaría de Educación del Distrito, 2019). A su vez, dicha localidad también cuenta con un provechoso patrimonio histórico que se remonta a la época indígena y colonial. En adición, su ubicación geográfica hace de la localidad de Usme un punto importante ecológicamente al converger en ella diversas quebradas y ríos, así como también su cercanía con el páramo de Sumapaz. La convergencia de estos factores históricos y ambientales hace del Colegio Miravalle, desde su naturaleza educativa, un lugar idóneo para el reconocimiento, conservación y mejora continua de su entorno y la comunidad que lo habita.

La institución, de acuerdo con su PEI (Colegio Miravalle, 2017) tiene como misión brindar una educación de alta calidad con el objetivo de dar a sus estudiantes un camino firme y justo, el cual lleve a cumplir con sus proyectos de vida satisfactoriamente y en ese sentido, a la contribución por parte de sus alumnos para la construcción de una sociedad ejemplar.

Su marco pedagógico se basa en el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrollado por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. En concordancia, basa su filosofía educativa en principios como el aprendizaje significativo, estrategias pedagógicas activas, enseñanza centrada en el estudiante, reconocimiento de diferencias individuales, desarrollo integral y trabajo pedagógico adaptado a las condiciones del estudiante. Otros aspectos como los fundamentos del currículo, la evaluación del proceso de aprendizaje, procesos de mejoramiento, asignaturas, actividades extracurriculares, resolución de problemas y recursos educativos toman en cuenta los principios mencionados anteriormente.

Tal como se mencionó anteriormente, el Colegio Miravalle hace parte de la Alianza Educativa. Esta es una organización sin ánimo de lucro liderada por 4 instituciones educativas destacadas por su excelencia académica; la Universidad de Los Andes, el Colegio Los Nogales, el Colegio San Carlos y el Gimnasio La Montaña. La intención de la Alianza Educativa es fortalecer la calidad académica de los colegios oficiales a través de la administración de estos a partir de la experiencia de las cuatro instituciones líderes mencionadas anteriormente. Los colegios que la Alianza Educativa administra actualmente son: **Colegio Jaime Hernando Garzón, Colegio Miravalle, Colegio La Giralda, Colegio Santiago de las Atalayas, Colegio Argelia, Colegio Las Margaritas, Colegio Jorge Isaacs, Colegio Laurel de cera, Colegio Parques de Bogotá, Colegio Ciudad Chengdú y Colegio El Nogal.** Es de destacar que, a partir de la administración de Alianza Educativa, algunos de estos colegios, específicamente aquellos que llevan más tiempo bajo la gestión de la Alianza Educativa han obtenido puestos importantes en la calificación de colegios oficiales llevada a cabo por el Distrito.

Como motivo de las medidas de prevención debido a la situación de pandemia, el colegio ha optado por acogerse a un formato de virtualidad para la realización las clases. Para coordinar las sesiones de clase y el repositorio de recursos necesarios para el correcto desarrollo académico se utiliza la plataforma Classroom de Google. Es de resaltar que el colegio ha abierto la posibilidad de asistir presencialmente al colegio en horas de la tarde a aquellos estudiantes que precisen de un refuerzo académico en alguna asignatura. En adición, si bien varios estudiantes siguen en modalidad virtual, durante el segundo semestre del año 2021, las clases presenciales comenzaron a tomar mayor

relevancia por parte del colegio, por lo cual, gran parte del proceso de implementación de este trabajo de grado se dio de manera presencial.

El grupo de estudiantes escogidos para llevar a cabo el desarrollo de este proyecto fue el grado 8. El rango de edad que tiene el alumnado de este curso se encuentra entre los 13 y 14 años. Algo a tener en cuenta es que el colegio cuenta con 3 grupos pertenecientes al grado 8: 8A, 8B y 8C. Cada uno de estos cursos cuenta con un número de 35 a 40 estudiantes por clase. La distribución por sexo es homogénea en todos los cursos, habiendo una proporción similar entre estudiantes hombres y mujeres. De acuerdo con el PEI del Colegio que toma datos del DANE, el 29,1% de hogares estaban por debajo de la línea de pobreza, mientras que el 5,3 se encuentra en situación de indigencia, por lo tanto, se asume que el colegio acoge una cantidad significativa de estudiantes que pertenecen a un estrato socioeconómico bajo. Debido al contexto de virtualidad, algunos estudiantes han manifestado incapacidad para estar activos en clases con la cámara encendida y suelen tener problemas de conectividad constantemente, incluso, algunos han manifestado que no les es posible conectarse a las clases virtuales, por lo tanto, el Colegio Miravalle y la Alianza Educativa en general, para todos los colegios que administra ha optado por adoptar un formato de guías para todas las materias que pueden ser consultadas de manera virtual y descargadas por cualquier estudiante, de manera que pueden continuar su proceso académico de manera asincrónica en caso de tener dificultades para asistir a las clases virtuales o presenciales.

Reto pedagógico

Es sabido que las Artes y las Humanidades tienen una posición muy baja en la escala de prioridades educativas que tienen los colegios y las instituciones educativas. Para ello, basta con revisar el currículo de cualquier colegio, y en la mayoría de los casos se podrá observar una diferencia importante respecto a la cantidad de horas de clase que reciben los y las estudiantes de las áreas mencionadas inicialmente (exceptuando las asignaturas de literatura e inglés) en comparación con aquellas correspondientes a las ciencias. Una explicación para este fenómeno puede ser aquella que da Celestin Freinet planteando un modelo educativo que se adapta según la política económica de la sociedad, donde aquellos conocimientos que se reciben o se dan son valorados en función de la retribución monetaria que generen (como se citó en Palacios, 2021). En este sentido, aquellos conocimientos que no vean reflejados, por ejemplo, la práctica capitalista de acumular riqueza y materias primas, empezarán a ser desechados o mermados en su impartición. Un ejemplo claro que refleja esta práctica fue la propuesta del ministro de educación japonés Hakubun Shimomuraen 2015 (Barnés, 2015), que recomendó a las universidades del país nipón eliminar de sus programas académicos las carreras de Humanidades, con el fin de responder a la escasez de trabajadores cualificados en un futuro y potenciar la competencia económica de Japón en relacióncon otros países.

Ahora, en el Colegio Miravalle esta práctica también parece estar presente y aunque se intenta mitigar por medio de actividades extracurriculares en relación con las artes y humanidades, la idea de obtener un conocimiento únicamente por el valor monetario que pueda tener a largo plazo sigue estando presente. Esto sucede, no únicamente por la forma en que está diseñado el currículo, sino por el contexto mismo en el que se encuentra la institución, sus estudiantes y la comunidad. Tomando como base la jerarquización de necesidades que propone Maslow (2013), es de esperar que aquel estudiante que encuentre satisfechas las necesidades básicas propias y de su entorno familiar, pueda escoger libremente aquellos conocimientos que le generen un interés genuino basado en su personalidad para profundizar más en ellos. En contraste, un estudiante que observe en sí mismo y su entorno una necesidad básica presente tendrá como principal motivación satisfacerla, en casos extremos abandonando la escuela, pero en otros, concentrándose únicamente

en aquellos conocimientos que, por percepción propia o por consejo de su comunidad más cercana, van a retribuirle un mayor beneficio monetario a futuro con el objetivo de satisfacer dicha necesidad. Si bien esta motivación es completamente válida, las condiciones en que esta se da distorsionan la visión de un sentido verdadero para la adquisición de un conocimiento y lo adaptan según las necesidades económicas de la sociedad y por ende, el aprendizaje sobre las artes y humanidades es dejado en un segundo plano por su aparente poco aporte en la construcción de la sociedad. Si bien lo anterior no es una respuesta concluyente sobre el origen de la problemática encontrada en el colegio Miravalle que se describirá a continuación, si brinda un punto de apoyo y una perspectiva desde la cual puede ser observado el problema.

Tomando en cuenta que la mayor parte de las clases fueron desarrolladas de forma virtual debido a la coyuntura de la pandemia, las observaciones hechas de las sesiones de arte han mostrado un patrón recurrente en losdistintos cursos. En la gran mayoría de estas clases, desde 7° a 9° la cantidad de estudiantes que mantienen su cámara apagada componen una gran mayoría frente a los que sí, del mismo modo, los aportes a la clase hechos por cada curso, ya sea de forma verbal o escrita, se acumulan en estudiantes particulares. Asimismo, aproximadamente el 40% de los estudiantes entrega sus trabajos fuera de la fecha límite y el 10% no entrega ninguna evidencia de los trabajos desarrollados. Más allá del evidente hecho de que hay un desinterés por parte del grupo de estudiantes para desarrollar las actividades y estar presentes durante la clase de arte, resulta pertinente preguntarse qué podemos hacer cómo docentes para cambiar esta situación. Pensando más a fondo en concordancia con lo dicho al comienzo, cómo podemos reivindicar la importancia y el valor de las artes, no solo destacando su papel en el desarrollo de habilidades como la creatividad y el pensamiento crítico, que pueden favorecer distintas áreas disciplinares, sino también su papel en el desarrollo de habilidades socioemocionales que ayuden a afrontar los diversos retos sociales y personales en los que se ve envuelta una persona a lo largo de su vida. Si bien la estadística presentada anteriormente ha mejorado en la medida que las clases presenciales toman mayor parte del currículo, aún hay un número importante de estudiantes que se quedan rezagados en cuanto a la entrega de sus trabajos.

Se hace imperante entonces, que el método que se pone en práctica para responder a esta problemáticasea acorde con las condiciones del contexto, que pueda condensar los conocimientos que los estudiantes necesitan aprender de acuerdo con el currículo, y que logre generar en los y las estudiantes una motivación genuina por el aprendizaje de las artes.

Como propuesta educativa, se plantea la inclusión de los elementos internos que dan forma a los videojuegos (o juegos) en las clases de arte como medio para fortalecer la adquisición del conocimiento de las artes y la creación de obraspropias, integrando en el proceso el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es de reconocer que el videojuego, como medio de expresión y de consumo relativamente reciente, tiene una literatura muy limitada en cuanto a su aplicación en la enseñanza del arte. Por otro lado, el videojuego por sí mismo es un elemento pedagógico valioso que por medio de sus diferentes elementos busca crear un ambiente de inmersión para quien lo juegue, con el objetivo de brindar una experiencia fluida y entretenida a medida que se avanza por los distintos niveles o zonas. Porlo general, los videojuegos buscan mantener una relación equilibrada entre dificultad y tiempo dejuego, donde a medida que el jugador o jugadora acumula un mayor tiempo de juego, vaobteniendo por medio de sus acciones, conocimientos y experiencia mejores habilidades oelementos que le permiten afrontar nuevos retos y desafíos. Es decir, el aprendizaje juega un papelfundamental para el videojuego. Sin embargo, el tiempo y los retos no son la única manera en la que los videojuegos generan aprendizaje, también hay una gran variedad de videojuegos que exploran distintas formas de interactuar con el jugador o jugadora y se alejan de la relación entre tiempo de juego y aprendizaje. Estos juegos por lo general se centran en la experiencia de juego, estimulando únicamente visual y sonoramente a quien lo juega a medida que avanza. Estos juegos, aunque evitan aumentar la dificultad, utilizan esos estímulos mencionados anteriormente para guiar al jugador a nuevas experiencias y zonas del juego. La inclusión del videojuego, o más específicamente, los elementos que lo componen como parte de la enseñanza de las artes, buscaríano solo brindar una nueva perspectiva del mundo a los y las estudiantes, sino también darles la oportunidad de ser partícipes de su propio conocimiento, siendo agentes activos de su propio aprendizaje por medio de la interacción que el videojuego ofrece, promoviendo así el desarrollo de su personalidad y el uso de su autonomía como individuos. En palabras más claras, se busca

que la clase de arte pueda incluir los elementos característicos de los videojuegos que los hacen tan atractivos, para así brindar una experiencia similar en relación con el aprendizaje de las artes.

Marco Teórico

Al hablar desde el plano educativo, es una realidad que aquellos estudiantes que se encuentran motivados en función del sentido que le encuentren a las clases de arte podrían tener un mejor desempeño académico en la misma (Carrillo, et al., 2009). Si bien el desempeño académico se mide normalmente con base en las calificaciones, considero que puede ser un error tomar como referencia única este factor, por lo que resulta necesario tomar en cuentas otras formas de observar la motivación. Al hablar de motivación, se asume que hay un sentido de fondo, donde elindividuo, frente a una situación externa, ya sea de manera individual o conjunta, encuentra sus acciones significativas para responder ante dicha situación (Ajello en Pontecorvo, 2008 p. 252). Por ello, al pensar en estudiantes con un grado de motivación alto, se espera que su nivel de compromiso en relación con sus actividades académicas sea mucho más sólido y que en concordancia, su desempeño escolar esté directamente relacionado con su motivación, donde a mayor grado de motivación, mayor desempeño.

Motivación al detalle

Para entender la motivación y las situaciones en las que esta se da, antes resulta necesario ahondar en las posibles causas que dan origen a ella y bajo qué términos se puede considerar que una persona puede estar motivada al momento de realizar una tarea. Uno de estos enfoques tiene una consideración importante si se ve desde el punto de vista evolutivo o biológico. La energía, desde los tiempos primitivos del ser humano ha resultado ser un recurso valioso. En tiempos remotos, donde la supervivencia se encontraba fuertemente influenciada por el grado de eficiencia con la que la energía fuera administrada, es de esperar que hubiera un impulso interno por realizar de forma constante ciertas actividades o acciones que potenciaran la supervivencia del ser humano

ante un ambiente hostil y desconocido (Velasquez en Lopez, R, 2017) Teniendo esto en mente, resulta lógico pensar que en la actualidad aquellos comportamientos mediados por la satisfacción de necesidades del ser humano sigan llevándose a cabo. De este modo, la motivación puede ser entendida como un puente que hace posible la dinámica entre acción y respuesta que cuenta con el objetivo de satisfacer una necesidad determinada. (Ajello en Pontecorvo, 2008, P.253).

Teoría de la Autodeterminación

En el marco de explicar la motivación, han surgido diversas teorías, pero aquella que más compete a este trabajo será la *Teoría de la Autodeterminación* (SDT) concebida por Richard Ryan y Edward L. Deci (2018). En esta teoría se propone que la motivación humana se encuentra facilitada y determinada por 3 principales necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relacionamiento. La satisfacción de estas necesidades es lo que da origen a la motivación del individuo de manera intrínseca. A continuación, se hace una breve descripción de estas necesidades psicológicas básicas:

Autonomía

La autonomía se refiere a la percepción que tiene la persona de tomar decisiones por su cuenta y de manera auténtica. En este sentido, mientras que una persona perciba que puede modificar de manera natural su comportamiento y asimismo al ambiente que lo rodea, tendrá una sensación de autonomía. La autonomía, en un contexto de aprendizaje, implica la libre exploración de las posibilidades que tiene quien aprende, donde la toma de decisiones se vuelve fundamental para que la forma de adquirir el conocimiento sea acorde con los intereses del aprendiz.

Competencia

Se refiere a la necesidad que se tiene por completar desafíos y retos que se encuentran al alcance del individuo. La competencia también está relacionada con la sensación, capacidad y confianza de generar control en los resultados futuros con base en las acciones

propias. La sensación de competencia, en un contexto de aprendizaje resulta fundamental para que quien aprende siga explorando y esforzándose por adquirir conocimiento. La competencia permite no solo tener la actitud de enfrentarse a nuevos retos, sino también la confianza para tomar la decisión de afrontarlos.

Relacionamiento

El relacionamiento está vinculado con una necesidad de sentirse en un ambiente de confianza y bienestar en relación con otras personas. En concordancia, la conexión con otras personas, entendida como una vinculación entre ellas de pensamientos, ideas o emociones es un reflejo del desarrollo satisfactorio de una necesidad de relacionamiento. En ambientes de aprendizaje, el relacionamiento con otros se vuelve un componente importante para la adquisición de conocimiento, debido al intercambio constante de información y el apoyo mutuo que puede obtenerse.

Ambientes de aprendizaje

Al hablar sobre motivación y los factores que la facilitan en relación con asuntos educativos, es importante entonces mencionar el papel que juegan los ambientes de aprendizaje en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el MEN (2010) un ambiente de aprendizaje es aquel espacio que el docente propicia para que la experiencia de aprendizaje se lleve a cabo tomando en cuenta distintos procesos psicológicos, físicos, sociales y culturales. Enfatizando en el aprendizaje de las artes, el mismo documento del MEN, habla de cómo el ambiente de aprendizaje debe integrar los espacios sociales y físicos en la escuela, el uso de las tecnologías, la apropiación del patrimonio cultural e histórico local y los espacios cercanos que reflejan dinámicas de producción, creación y valoración artística. Asimismo, se recalca la importancia de que estos espacios de aprendizaje permitan y faciliten que el estudiante sedesarrolle de manera autónoma, reflexiva y colaborativamente.

Pensando en un ambiente de aprendizaje que promueva la satisfacción de necesidades básicas y por ende, que facilite la motivación de los y las estudiantes, se hace relevante la inclusión de un entorno que propicie la creatividad y la curiosidad. En este sentido, un ambiente de aprendizaje debe dar la oportunidad para que los estudiantes tengan una conciencia auténtica y plena por las necesidades propias y del entorno. En concordancia, un entorno de aprendizaje que tiene la posibilidad de generar una disonancia cognitiva en el individuo y que fomenta el interés por resolver aquello que parece incompleto (Malone en K, Kapp, 2012) con el objetivo de superar un reto o satisfacer una necesidad, tiene como base la motivación. La motivación, (Velasquez, J en Lopez, R, 2017) es vista entonces como una cortina que separa la acción del resultado y para la creatividad, como un camino que puede seguir con confianza el o la estudiante.

Los ambientes de aprendizaje, para que sean relevantes y significativos no necesariamente tienen que involucrar la participación reucrrente de un docente para que sean concebidos. Un ambiente de aprendizaje (Duarte, 2003) puede también verse mediado por dinámicas que involucren activamente a los estudiantes en relación con el entorno, de forma que se tomen en cuenta sus acciones, vivencias yexperiencias de manera individual.

Tomando esto último en cuenta, referentes de un ambiente de aprendizaje que no requieren la presencia de un docente para fomentar experiencias de aprendizaje y motivación basados en la satisfacción de necesidades básicas son los videojuegos. Estos, a pesar de desarrollarse en un entorno virtual y sin consecuencias o efectos directos en la vida real, la simulación de entornos reales o ficticios pueden brindar experiencias donde se ven satisfechas las necesidades psicológicas (Ryan y Deci., 2012). En el mismo hilo conductor de la SDT, el entorno virtual de los videojuegos, al generar mundos y realidades alternativas, son capaces de generar los ambientespropicios y las oportunidades para satisfacer las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relacionamiento. De esta forma, las experiencias creadas por los videojuegos se convierten en un entorno atractivamente motivacional que propicia el aprendizaje.

Gamificación

El concepto de gamificación surgió a partir del interés que se observó en la forma en que los juegos y los videojuegos lograban captar la atención y enganchar a quienes, valga la redundancia, los jugaban. La capacidad de atención que logran generar estos mundos alternativos, ya sean físicos o virtuales ha captado la atención de distintos psicólogos y académicos (Ryan y Deci, 2018; Kapp, 2012), los cuales han hecho esfuerzos para llevar explicar e introducir aquellos elementos que generan un gran gancho motivación al contexto escolar. De esta forma, así como en un juego un niño puede desarrollar una gran variedad de habilidades de formas genuinas y orgánicas, a partir del esfuerzo por lograr un objetivo, la gamificación busca realizar lo mismo dentro de un contexto escolar. Para ello, se ha intentado explicar de qué forma los ambientes lúdicos motivan al jugador para seguir aprendiendo e indagando sobre la forma en que funciona un mundo ficticio. Principalmente, se ha planteado que estos mundos alternativos e interactivos, generan un impulso motivacional tan efectivo debido a la constante satisfacción de necesidades básicas que plantea la SDT (Ryan y Deci, 2018). Sin embargo, otras teorías también explican cómo los juegos y los videojuegos son tan efectivos enseñando. De acuerdo con Karl Kapp (2012), además de la retroalimentación constante que los videojuegos brindan al jugador, también hay un sistema de andamiaje basado en la *Zona de Desarrollo Próximo* propuesta por Lev Vygotsky (2000) y que hacen parte de su teoría sociocultural del aprendizaje. Este andamiaje se da por medio de la construcción de niveles, a los cuales el jugador va accediendo de forma progresiva en la misma medida que sus competencias se desarrollan. Este equilibrio entre dificultad y competencias también es tomado en cuenta por Mihaly Csikszentmihalyi (1990) en su teoría del *Flow,* en la cual se plantea el *Flow* como un estado mental el cual una persona puede verse inmersa en una actividad durante un tiempo prolongado sin llegar a cansarse, incluso llegando a perder la noción del tiempo. De acuerdo con Kapp (2012), los juegos constantemente logran generar esta sensación de *Flow,* lo que incrementa el tiempo que una persona pasa en el juego y por lo tanto, los aprendizajes que puede desarrollar.

Pregunta de Investigación:

¿Cómo la gamificación de una clase de arte puede dar respuesta (o no) a las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relacionamiento de los y las estudiantes de 8° del colegio Miravalle?

Diseño de la intervención

Jugando se aprende, pero no todo juego enseña lo que es necesario y esta limitación se intensifica en lo que al contexto escolar se refiere. El aprendizaje significativo que se da principalmente en el ejercicio del juego está fuertemente mediado por las motivaciones y los intereses propios de quien juega**.** En términos constructivistas, el estudiante cumple un papel fundamental para la incorporación del aprendizaje, ya que es este quien da sentido y significado a dichos aprendizajes. Por ello, el estudiante no solo es constructor de su aprendizaje, sino que también lo regula emocionalmente de acuerdo con sus intereses y convicciones. En otras palabras, si el estudiante se encuentra motivado, su aprendizaje será más significativo en la forma que encuentre relaciones de valor entre la forma en cómo esté aprendiendo y su propia vida.

Por esta razón, la secuencia didáctica diseñada, pone énfasis en la motivación esperando que los estudiantes encuentren interesante y significativa la manera en que aprenden, de modo que permitan con la actitud que asuman estar abiertos a nuevos aprendizajes. Para ello, se optó por la decisión de diseñar una clase basada en el concepto de gamificación, donde se aplican estrategias y mecanismos propios de los juegos para enganchar y mantener enfocados a los estudiantes en las dinámicas propuestas. Adicionalmente, y no necesariamente relacionado a una clase de arte, sino pensando de forma global, se buscó que el diseño incluyera de manera transversal y conjunta estrategias y conceptos enfocados en promover el aprendizaje creativo.

Diseñar una clase pensando en la motivación y el enganche que esta puede ser todo un reto. En un contexto como el del colegio Miravalle, sus estudiantes perciben y conviven en distintos ambientes, por lo cual, lograr que una clase envuelva dentro de su diseño a cada uno de los contextos pertenecientes a cada estudiante resultaría de una labor demasiado compleja. Sin embargo, debido a lo anterior tampoco es válido pensar en ignorar dichos contextos únicos, que, viéndolo desde una perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 2002), son los que forman la personalidad auténtica de cada estudiante. Ignorar sus contextos sería equivalente a ignorar sus identidades. Identidades que implican una forma propia de tomar decisiones, de encontrar sentido a lo que se hace, con quien se hace y a la forma en que se hace. El diseño de mi intervención debía tener en cuenta todo esto si quería que fuera realmente significativa.

Un salón de clases es un micromundo. En el mundo que nos rodea hay distintos ambientes, distintas personas, distintas situaciones y distintas formas de lidiar con ellas. Lo anterior, dentro del contexto escolar brinda una oportunidad maravillosa para crear ambientes que puedan homologarse al mundo real. Un ambiente de aprendizaje real, uno significativo. ¿Pero cómo? El número promedio de estudiantes varía entre 25 y 30 (y eso por pandemia). Esto es un número demasiado alto como para tomar en cuenta el contexto propio de cada estudiante y adaptarlo a la clase. Pero tampoco sería apropiado diseñar la clase de forma que se generalicen sus contextos y finalmente nadie pueda sentir una conexión con ella. Esto último finalmente solo desconocería e ignoraría sus identidades de nuevo.

Es en este punto cuando entra el núcleo de la intervención: la gamificación. Al gamificar una clase siempre hay algo fundamental en lo que se debe pensar; y es en una narrativa que le dé sentido a aquello que se hace, un punto de anclaje en el que las demás acciones que se planteen tengan donde apoyarse y sostenerse. Una historia que estimule la imaginación y la curiosidad.

Contar historias ha sido algo casi inherente a la naturaleza humana. Desde narrativas sobre héroes que vencen dragones y criaturas extraordinarias hasta viajeros que realizan odiseas para volver a su hogar afrontando los más temerosos peligros. Todas ellas, ya sea que fueran contadas alrededor

de una fogata en la sabana africana o en las grandes pantallas de hoy en día, tienen algo en común además de transmitir información: buscan concentrar la atención o mejor dicho, enganchar al espectador.

A diferencia de un libro o una película, una narrativa pensada para una clase gamificada (y para un videojuego, por supuesto) da la posibilidad de interactuar con la historia, de ser partícipe de las decisiones y de sentirse inmerso en un mundo alternativo (Ryan y Deci, 2018)

Para el caso de la intervención planeada se creó una narrativa la cual giraría entorno al robo de un museo de arte, donde los y las estudiantes serían los principales protagonistas y tendrían en sus manos el poder tomar distintas decisiones. El objetivo: robar las obras de arte adecuadas que el mercado negro buscaba. El éxito de su misión dependería enteramente de la forma en que lograran prestar atención, de la forma en que recordaran aquello que habían visto durante este año, realizando las preguntas adecuadas y, sobre todo: trabajando en equipo. Además, crear esta narrativa contó con la enorme ventaja de que todo se desarrollaría en un mundo ficticio, donde las consecuencias de equivocarse paradójicamente resultarían beneficiosas para realizar su misión. Equivocarse, al contrario de lo que se podría pensar por las dinámicas en las que anteriormente se había desarrollado la clase de arte, esta vez no era penalizado; equivocarse estaba bien, era necesario para alcanzar las metas. Debo confesar que al momento de pensar en esto el miedo me invadió, mi objetivo era motivarlos, pero usar el error como un puente para llegar al éxito podría resultar contraproducente si no lograba que lo interpretaran de manera correcta. Perder el miedo a algo enocasiones implica repetirlo varias veces y de distintas formas, por lo que pensé en que la intervención tendría que propiciar el error de forma constante para que se acostumbraran a él y que no lo vieran como una desventaja sino como una forma de aprender más.

Ahora, para garantizar lo anterior, la información debe ser comunicada de manera eficiente, precisa y oportuna **(**Irons, 2008; Wiggins, 1993**),** por lo cual se aborda otro aspecto importante al diseñar cualquier clase, gamificada o no: la retroalimentación.

La retroalimentación es la forma en que una actividad o tarea brinda la información necesaria respecto al alcance de un objetivo. Un buen uso de esta provoca una sensación acertada de competencia en quien la recibe **(**Ryan y Deci, 2018; Escallón, 2019).

El concepto es simple, estamos haciendo algo bien; un estímulo visual, auditivo o de recompensa nos dará una señal indicando que aquello que hicimos estuvo correcto, invitándonos a repetirlo. Si hicimos algo mal; se nos indica con los mismos estímulos que tuvimos un error, y se nos incitará de formasutil a no volverlo a hacer. Para estos pequeños novatos y aspirantes a ladrones de obras de arte (dentro de la ficción, claro), la forma en que se les indicaría si las obras de arte que escogieron hurtar fueron las correctas sería por medio de entrega de una cantidad de dinero cuantiosa pero ficticia. Hubo una obra de arte correcta, se desembolsa el dinero. Hubo una incorrecta, no hay paga e incluso, en niveles de dificultad avanzados podría restar a la suma total entregada por las obras correctas. El truco aquí,para que todo esto tuviera sentido fue el de no decirles específicamente cuales obras que escogieronfueron las correctas y cuales las incorrectas. Tendrían que poner atención. Tendrían que empezar a hacerse las preguntas correctas. ”¿Tendrá que ver con lo que hemos visto durante el año?” “¿Quéobras se parecen entre sí?” “¿Tienen el mismo color?” “¿Qué elementos del arte se repiten entre las obras?” “¿Serán del mismo periodo artístico?” “¿Tienen perspectiva?” “¿Son pinturas o fotografías?” Tal vez mis estudiantes estarían perdidos y desorientados al principio, pero en cuantonotaran las preguntas que debían hacerse para dar con las obras adecuadas, las obras escogidas noserían al azar, tendrían un motivo. Del mismo modo que un curador de arte escoge con ojo críticolas obras que mejor encajan para una exposición o galería, ellos y ellas tendrían que escoger cuidadosamente las obras si querían tener éxito en su misión y llevarse el botín. De esta forma, segeneraría una forma nueva de retroalimentación guiada por ellos y ellas.

En este punto es importante mencionar que dicha actividad y dinámica tendría ciertas reglas para que esta se desarrollara dentro de los límites adecuados. **(Anexo 1)**

1. Habría dos grupos de 15 estudiantes cada uno.
2. Por cada ronda cada grupo podrá únicamente robar un máximo de 5 obras y un mínimo de 3.

3. Cada ronda tendrá un límite de tiempo de 5 minutos para evitar que suene la alarma del museo.
4. Para avanzar de ronda se requiere un mínimo de 3 obras correctas.
5. Cada integrante anotará en el formato que se les suministró un detalle de la obra robada y la razón por la que la escogieron.
6. Si ambos grupos deciden escoger una misma obra pueden compartirla.

En el diseño de la intervención también se planteó el uso de una herramienta tecnológica por medio de un código QR, este podría ser escaneado por cada estudiante con su teléfono y así obtener más información de cada obra por medio de un enlace a Google Arts. Sin embargo, debido a la cantidad de información, el acceso a estos códigos estaría restringido (cubierto con cinta) durante las primeras rondas. Por otro lado, en una intervención posterior que no pudo ser realizada, el uso de esta herramienta sería fundamental para explorar más acerca de las obras y obtener detalles que no se pueden identificar a simple vista. **(Anexo 2)**

Por último, cabe mencionar que la secuencia pedagógica contaba con un segundo arco narrativo dispuesto a ser aplicado durante la segunda clase (la cual no fue posible realizar). Este arco narrativo, de carácter más individual y personal, involucraba la realización de una obra de arte que lograra engañar a los compradores del mercado negro, tomando como base de referencia las principales características de las obras de arte que se habían robado anteriormente.

Resultados

Implementación de la intervención

Antes de poner en práctica la secuencia didáctica había planeado diversas intervenciones previamente que ya usaban distintas características de una clase gamificada, solo que en aquellas ocasiones diseñé cada una por separado. Una de las primeras clases se enfocaba en satisfacer las necesidades de relacionamiento, otra las de competencia y otras las de autonomía. El objetivo de esto, además de funcionar como una breve indagación sobre cómo se comportarían los y las

estudiantes aplicando diversas estrategias, también tenía como función que mis estudiantes se familiarizaran con ellas. El diseño de la secuencia didáctica tendría que involucrar la intención de satisfacer las necesidades de autonomía, relacionamiento y competencia al mismo tiempo.

Cuando llegué al salón aún era temprano, así que aproveché para "colgar" las obras de arte que serían robadas en unos minutos. El día anterior había dejado las mesas organizadas alrededor del salón, así que contaba con esa ventaja de tiempo de mi lado. A medida que se acercaba la hora de iniciar la clase, algunos estudiantes se aproximaban a saludarme y luego preguntaban curiosos:

"¿Qué haremos hoy?" "¿Para qué es todo esto?"

-"Ya verán, tranquilos. Mientras tanto, pueden ir ayudándome por favor a pegar estas importantísimas obras de arte alrededor del salón"- les respondía yo y de paso aprovechaba para que me ayudaran, viendo que el tiempo apremiaba.

Terminamos a tiempo y empezamos la clase. Les saludé como siempre y pregunté sobre cómo habían estado, así como si estaban emocionados por salir a vacaciones pronto, "¡Si! Muy bien", decían algunos mientras "ya por fin, casi que no" se escuchaba en otros lados del salón en voz más baja. Luego de esto, empecé a decirles sobre qué trataba la clase de ese día. Repartí los formatos que llevaba y luego de una breve contextualización sobre su labor como ladrones de museos de arte, les pedí que leyeran conmigo las reglas. En un momento me di cuenta de que uno de los estudiantes se fijó en el código QR de una obra e intentaba escanearlo. Yo, temeroso de no haberles hablado sobre eso antes, me disculpé por no explicarles eso y le indiqué tanto al estudiante como al resto del salón que aún no era momento de escanear los códigos, que por ahora los dejáramos "quietos".

Al verificar que todo estuviera claro rápidamente dividimos el salón en los dos grupos para empezar con nuestra actividad. En menos de dos minutos ya tenía a los grupos listos y empezaban a organizarse para decidir quién robaba las obras de arte y cuáles. Sin embargo, mientras los dos grupos se reunían me percaté de que había algunos estudiantes aún no se reunido con su grupo,

por lo que al notar que tenían poco interés en hacerlo les dije que eran parte de un equipo y que cada integrante juega un papel fundamental. Al momento se levantaron y empezaron a participar junto con los demás integrantes de su grupo.

"¡Agarremos cualquiera, luego miramos!", decían de un lado en un grupo.

"Miremos bien antes, probemos con las que tengan colores similares", se escuchaba decir a una estudiante del otro grupo.

Ambos grupos al parecer se hicieron con la mayor cantidad de obras posibles antes de decidir cuales escoger. Si bien esto no lo percibí en ese preciso instante, me di cuenta luego que podría ser un problema, ya que se limitarían las obras que podría ver el otro grupo y por ende, podría afectarlas decisiones de este último.

Mientras se desarrollaba la primera ronda de la actividad me alegraba ver cómo interactuaban entre ellos, hablando sobre las obras qué debían escoger, pensando en qué obras podrían ser las correctas sin tener ningún tipo de información de referencia. Escogían una, la observaban por unos momentos, discutían, la cambiaban por otra y repetían el proceso. Al mismo tiempo, iban registrando en los formatos que les había dado toda esa información.

En un momento noté que una estudiante del grupo #2 parecía reclamarle algo a su grupo mientras se alejaba de él y se dirigía a una mesa. Le pregunté qué ocurría, a lo cual ella me dio a entender que su grupo parecía no tener en cuenta sus opiniones. Ella me decía que las obras correctas debían tener que ver con el renacimiento y el color, lo cual era una buena (y aunque no lo fuera) inferencia que debía ser tenida en cuenta. Luego de explicarle al grupo de ella que la opinión de todos y todas debía ser escuchada, la estudiante volvió a su grupo y esta vez sus ideas no eran rechazadas, sino que se discutían y se ponían a prueba con la opinión de todo el grupo.

Al finalizar el tiempo límite de la primera ronda, ya cada grupo tenía decididas sus obras:

El grupo #1 optó por escoger obras que tuvieran presentes el color negro y blanco (anexos) independientemente del periodo artístico. Hacer esto fue un buen ejercicio de observación, por lo que se los hice saber. Sin embargo, el objetivo de esta ronda era encontrar e identificar las obras que hicieran uso de la perspectiva, por lo cual, tendrían que observar de nuevo y preguntarse cual otro elemento podría estar presente en las obras que escogieron, teniendo en cuenta que dos de las cinco obras que tenían hacían uso de la perspectiva (pero tendrían que darse cuenta de esto primero). Cuando les di la retroalimentación por medio del dinero ficticio pude haber cambiado el criterio y decirles que efectivamente lo que buscaba el mercado negro eran obras que tuvieran color negro y blanco. Pero no me sentía cómodo con ello, sentía que sería como si hicieran trampa sin que lo supieran, sentiría que los estaba engañando. Confiaba en sus capacidades y sabía que con los intentos necesarios podrían llegar a la respuesta. A veces para obtener algo hay que dejar ir otra cosa, aunque sea buena. Si mis estudiantes del grupo #1 exploraban más y se abrían a observar y encontrar nuevas posibilidades eventualmente llegarían a la respuesta. Una respuesta a la que llegarían por su propio mérito y esfuerzo, por sus capacidades. En términos de motivación, encontrar la respuesta por ellos mismos, aunque cueste un poco sería mucho más valioso que caer en la trampa de decirles que habían dado con la respuesta correcta al primer intento.

El grupo #2 por su lado había tomado un camino similar, pero sus criterios de observación fueron más específicos, donde señalaban que las obras que escogieron hacían un uso de la luz y la sombra, en adición, dentro de sus formatos también incluyeron que las obras tenían la presencia de personas. Diferenciar entre una obra que usa el negro como color de una que lo usa como forma de diferenciar la luz de la sombra, precisó una ventaja importante para delimitar ciertas obras que hacían uso (o no) de la perspectiva, solo que sin darse cuenta. Las obras que escogieron eran en su mayoría esculturas, a excepción de una obra, que además de reunir los criterios que ellos habían usado, hacía uso de la perspectiva. Cuando les di la retroalimentación rápidamente notaron que las obras de las esculturas no eran las correctas y concentraron toda su atención en aquella que no lo era: *Los cuatro elementos: Fuego* una pintura creada por Joachim Beuckelaer. Yo esperaba que por sus mentes pasara la pregunta de ¿qué más además de sombras y personas hay en esta pintura? y la más importante, ¿qué tiene esta pintura que no tienen las obras que son esculturas?

(perspectiva). Pero al igual que con el grupo #1, dejaría que el grupo #2 llegara a la respuesta por sí mismo.

El segundo intento para descubrir las obras correctas con su respectivo criterio transcurrió de manera similar al primero. Ambos grupos se reunían alrededor de las obras que ya habían escogido y discutían sobre cual podría ser la correcta. Sin embargo, había una estudiante, a la que me referiré como "V", que no parecía estar interesada en participar en las decisiones de su grupo. A mí esto me pareció extraño, porque sabía que ella es una estudiante excelente y en actividades anteriores había trabajado en grupo sin ningún problema, participando y haciendo aportes relevantes. Dado esto decidí acercarme a "V" y tuvimos una charla que, aunque fue muy breve, me dejó pensando el resto de la clase, del día, de la semana. Resumiendo, "V", al preguntarle sobre por qué no quería participar con sus demás compañeros en la actividad me dijo que "no le gusta jugar". **(Anexo 3)**

Esta situación fue bastante sorpresiva para mí, ya que no esperaba que alguien me dijera que no le gusta jugar. Al momento de diseñar y planear la clase nunca tuve en cuenta que alguien no se sintiera en un ambiente cómodo para participar, y por ende, tampoco se me ocurrió qué hacer si llegaba a ocurrir algo como eso. Evidentemente la situación con "V" me dejó afectado. El hecho de que no hubiera tenido en cuenta a alguien como ella al momento de diseñar y planear la clase y que, sin la menor intención la estuviera excluyendo me hizo sentir muy mal. Pero más allá de este hecho, también me afectó pensar que la actitud de "V" no era una actitud que desconociera porque era el tipo de actitud que tenía yo en el colegio. De alguna forma, era como si estuviera ignorando y negando el tipo de estudiante que fui yo. En todo caso, decidí respetar la decisión de ella y permitir que trabajara de forma individual.

Luego de esto, el tiempo del segundo intento terminó y dado que ya casi terminaba el tiempo de clase les indiqué que se sentaran para poder observar las decisiones que habían tomado y llevar a cabo un recuento sobre la actividad y de lo qué había ocurrido a lo largo de la clase. El grupo #1 dentro de las obras que escogieron mantuvieron el criterio de que las obras correctas debían tener color negro y blanco, por lo que esta vez escogieron únicamente obras que fueran fotografías. Lo

cual estuvo bien, ya que hicieron un ejercicio de observación frente a las anteriores obras escogidas e infirieron que probablemente las obras correctas eran aquellas que realmente solo usaban el color negro y blanco. Si bien no llegaron a la respuesta, hicieron una gran labor de observación y les hice saber la importancia de aquello. Por otro lado, el grupo #2 llegó a la respuesta acertada, para mi sorpresa, mucho antes de lo que tenía previsto. Al preguntarles sobre cómo llegaron a dicha conclusión, me dijeron que habían pensado en aquello que habíamos visto durante el año y que recordaron que las obras del renacimiento usaban la perspectiva, así que, dado que ya habían descartado que la luz, la sombra y la presencia de personas no eran parte de los criterios que buscaba el mercado negro para las obras robadas, intentaron con el criterio de la perspectiva. Esto me puso también muy contento porque era algo a lo que esperaba que llegaran, que indagaran y observaran detalladamente las obras y recibieran acertadamente la retroalimentación. Además, tal como mencionaba en párrafos anteriores, lograron aprovechar los errores que habían tenido y los usaron a su favor para descartar varias obras que no eran correctas. Al final, se permitieron observar algo diferente dentro de las obras y de intentar aunque estuviera la posibilidad de equivocarse.

En adición, hablamos sobre el desarrollo de la actividad y cómo se habían sentido. Una estudiante del grupo #1, me hizo saber que se encontraban "perdidos" y que le hubiera gustado que al principio les diera más pistas para hallar la obra correcta. Al hablar sobre eso un poco, les di a entender que si bien podría ser un poco difícil al principio, ese era el objetivo y que no debían sentirse mal por ello, ya que era normal que se sintieran "perdidos". En ese mismo sentido, les expliqué que no se preocuparan si no habían logrado hallar el criterio correcto, ya que como podían observar en los formatos que les había dado, la actividad contemplaba que se equivocaran y que lo intentaran las veces que fueran necesarias. Sin embargo, dado el corto tiempo de la clase y que debido a que tuvimos una interrupción de unos cuantos minutos solo habíamos podido intentarlo dos veces, pero con más intentos estaba seguro de que el grupo #1 podría haber llegado a la respuesta eventualmente.

Dentro de los ajustes relevantes que podrían hacerse a la planeación y al diseño de la clase, claramente está el de contemplar posibilidades para quienes quisieran trabajar de forma individual. En conjunto con lo anterior, aumentar el número de grupos y ajustar el número de estudiantes a

uno más reducido por cada grupo también se contempló como un ajuste positivo a la planeación. Por otro lado, definir reglas para la forma en la que se seleccionaban las obras también es un ajuste importante, ya que en un punto ambos grupos no podían tener acceso a las obras que tenían los compañeros de su otro grupo, lo cual dificultaba que pudieran tomar decisiones y observar obras distintas.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos cabe mencionar que se tenía contemplado inicialmente utilizar los productos que la clase realizaría durante la segunda intervención. Dado que no fue posible realizar la segunda clase, estos productos no pudieron ser tenidos en cuenta y si bien esta situación no representó un problema mayor para la investigación, se tiene en cuenta que estos pudieron aumentar la cantidad de información y llegar a resultados mucho más precisos y detallados. Por lo anterior, entonces se decidió que los datos a analizar se basarían en los formatos proporcionados a los estudiantes, las conversaciones que se dieron durante la clase y una breve entrevista informal realizada a la estudiante “V” al final de la clase.

En el análisis de los datos se pretende identificar e indagar sobre los aspectos que explican la motivación según la Teoría de la Autodeterminación, por lo cual, se espera que en dicho análisis se haga evidente la presencia o ausencia en el comportamiento de los y las estudiantes en cuanto la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de Autonomía, Competencia y Relacionamiento que plantea la SDT.

Análisis de los formatos de clase

En los formatos tanto del grupo #1 como del grupo #2 **(Anexos 7 y 8)** se puede observar una constancia en los registros que llevaron a cabo durante la actividad. La mayoría de los formatos tienen la misma información. Sin embargo, el formato de la estudiante que tuvo un pequeño conflicto con su grupo al este no tomar en cuenta sus opiniones es distinto al del resto de integrantes de su grupo. Ella en su formato **(Anexo 5)** optó por escribir únicamente el criterio que creía correcto, dejando el resto de los espacios en blanco. Puede ser posible, que en busca de satisfacer su autonomía esta estudiante haya decidido únicamente copiar su opinión, dado que en su grupo ella no estaba siendo tenida en cuenta.

Por otro lado, el registro en el formato **(Anexo 6)** que realizó "V" resulta notable, ya que ella en este copió lo mismo que sus compañeros, a pesar de que, de acuerdo con la conversación que tuve con ella no se sentía cómoda trabajando con ellos. El hecho de apegarse a la decisión de un grupo mayor puede ser un reflejo de la falta de autonomía que ella sentía y que, de forma consecuente, se vio reflejada, con el objetivo de satisfacer dicha necesidad en su decisión de no querer trabajar junto a su grupo. Como mencioné en la implementación de la intervención "V" es una estudiante que tiene capacidades artísticas sobresalientes. Es posible que la confianza en estas habilidades y el hecho de sentirse competente en el área de arte haya sido un factor que también implicó en la decisión de no querer trabajar en grupo.

Análisis de la conversación durante la clase con "V"

En la conversación que tuve con "V" lo que más me llamó la atención fueron dos de sus respuestas frente a las causas de por qué no quería participar: "no me gusta jugar" y "no me gusta pensar". **(Anexo 3).** La primera evidentemente me impresionó dado que no la había contemplado, pero la segunda respuesta es aún más intrigante. "No me gusta pensar" puede referirse la forma en que la clase estaba planteada, donde el trabajo en grupo, al ser un aspecto importante y necesario para el desarrollo de la actividad, no contemplaba la posibilidad de ser realizada de manera individual. La limitación de este aspecto inmediatamente pudo indisponer a "V" que al darse cuenta de que no tenía posibilidad de llevar a cabo la actividad individualmente la incitó a decirme que no le gustaba jugar.

En cuanto a “no me gusta pensar” es posible que “V” se estuviera refiriendo a la dificultad que le implicaba hacer un esfuerzo por relacionarse con sus compañeros y al mismo tiempo indagar en el objetivo de la actividad. También es posible que el ambiente en el cual ella se encontraba no lo considerara propicio para realizar actividades como pensar y concentrarse. Sin embargo, dado que esta respuesta puede tener diversas interpretaciones que no pueden ser correctamente analizadas con la información que se tiene presente no indagaré más en ella con el propósito de no caer en interpretaciones erróneas.

Análisis de entrevista informal a “V”

Luego de la clase, dado la intriga que me había generado la actitud de “V” y sus respuestas durante la clase le pedí que por favor me esperara al finalizarla, ya que quería hacerle algunas preguntas**. (Anexo 4)** Cuando le pregunté sobre sus razones para participar, me dijo que ese tipo deactividades no le gustaban, ya que no le gustaba tener que levantarse de su puesto y tener que relacionarse con estudiantes con los que no se llevaba bien. Después de esto, le pregunté si su postura sobre participar en la actividad hubiera cambiado si únicamente hubiera tenido que relacionarse con los compañeros con los que llevaba una mejor relación, a lo cual ella me respondióque sí. Acto seguido, le pregunté sobre su decisión de quedarse en el puesto y si esta decisión habíasido influenciada en mayor medida por el diseño de la clase o por su relacionamiento con los demásestudiantes. “V” respondió que debido a la actividad.

Las respuestas de “V” durante la entrevista tienen dos ejes principales. El primero referido al diseño de la clase misma y de la forma en que esta buscaba la participación de forma activa de los y las estudiantes. De acuerdo con esto, puede que “V” prefiriera estar en un ambiente o lugar donde ella se siente cómoda para realizar las actividades de clase, por lo cual, el hecho de que el diseño de la clase la invitara a abandonar ese lugar sin ofrecer algún otro tipo de posibilidad la pudo hacer sentir indispuesta para participar en la dinámica del ejercicio que había planteado.

El segundo, por el nivel de relación que tenía con sus compañeros y su interés de entablar un contacto con ellos, donde la estudiante da a entender que relacionarse únicamente con sus amigos puede hacer que su participación fuera más activa. De esto puede interpretarse que un ambiente donde ella pueda sentirse segura para dar su opinión y participar de manera más activa está mediado por el nivel de relación y confianza que tenga en relación con sus compañeros.

Consideraciones

Con el desarrollo de esta investigación fue posible indagar en la pregunta principal sobre cómo la gamificación de una clase de arte podría dar respuesta a las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de grado 8°. La mayoría de los y las estudiantes que fueron partícipes del estudio mostraron un nivel de participación alto de acuerdo con las observaciones realizadas y el registro de sus evidencias en los formatos suministrados. Asimismo, cabe destacar el caso de la estudiante "V", donde se pudo evidenciar la importancia que juega el desarrollo de la autonomía, la competencia y el relacionamiento con la motivación que se tiene para realizar una actividad determinada de acuerdo con la SDT. Para la estudiante, la combinación del diseño de la clase que restringió su autonomía y las relaciones con compañeros de clase con los cuales no se llevaba bien, resultaron en un ambiente de aprendizaje con el cual no se sentía cómoda. Debido a esto, "V" decidió dar prioridad a su autonomía quedándose en un ambiente que ella considerara adecuado, aunque esto implicara no participar de la actividad. Lo anterior ofrece entonces una muestra de cómo, aunque una clase gamificada puede generar un enganche en la mayoría de los estudiantes, el diseño de esta debe contemplar diversas posibilidades de participación para así prevenir casos como lo ocurrido con "V".

Conclusiones

El proceso de esta indagación ha dejado diversas conclusiones relevantes respecto al diseño de clases usando gamificación, el reconocimiento de las necesidades educativas únicas y diversas de cada estudiante, así como la importancia de los ambientes de aprendizaje en su papel de brindar oportunidades suficientes que generen motivación.

En primer lugar, gamificar y diseñar una secuencia didáctica ha sido un proceso enriquecedor en todo sentido. Una clase gamificada requiere ante todo ser consciente del entorno de los y las estudiantes para poder diseñarla adecuadamente. En adición, diseñar una clase de este modo, así como requiere de un esfuerzo significativo para lograr abarcar las distintas posibilidades y oportunidades que pueden surgir durante el diseño y la aplicación de la misma, también ha resultado de igual forma satisfactoria al superar las expectativas sobre lo que se podría lograr y sus alcances significativos en el aprendizaje. También es de destacar el gran proceso creativo que implica gamificar, desde la creación de la narrativa hasta la forma en que se conectaran las dinámicas del juego con la propia historia y los aprendizajes esperados, diseñar una clase de este modo permite explorar nuevas posibilidades y caminos, los cual finalmente también tendrá su efecto en el estudiante. Ahora, si bien el propio ejercicio de gamificar aún implica ciertos retos como aquel de lograr que la clase se sienta totalmente inmersa en las narrativas que se crean, considero que es una innovación pedagógica por la que vale de gran manera la pena indagar y seguir investigando sobre ella. En la gamificación, al igual que en toda innovación aún hay un gran terreno desconocido por descubrir y explorar del cual estoy seguro que puede albergar grandes secretos y maravillas que pueden cambiar la forma en que se enseña y aprende en las escuelas.

Por otro lado, tomando como base la acción de la intervención con su respectiva observación, análisis y reflexión resulta relevante la forma en la cual los aspectos que hacen a cada estudiante un individuo único y diverso se van haciendo cada vez más visibles. Esto ha implicado, desde mi punto de vista y en mi rol como docente, empezar a tener una actitud mucho más consciente y atenta de esta realidad, para así valorar no solo lo relevante que puede ser un profesor para la vida de un estudiante, sino también el gran papel que juega un estudiante en la vida de un docente.

En adición, explorar e indagar acerca de la motivación en el marco del desarrollo de este trabajo de grado ha sido no solo un ejercicio para entender mejor la manera en que aprenden mis estudiantes, sino que también ha sido una forma de introspección sobre la misma manera en la que aprendo y he aprendido a lo largo de estos años en mi propio rol como estudiante. En este sentido, he podido reflexionar acerca de la importancia que juegan los ambientes de aprendizaje en la motivación y cómo los diversos elementos que los componen afectan de una forma u otra las necesidades de autonomía, competencia y relacionamiento. Un ambiente de aprendizaje que se logre ajustar y adaptar de forma precisa las distintas partes que lo componen para satisfacer esas necesidades psicológicas básicas generará inevitablemente una sensación de bienestar en todo aquel que se vea envuelto en él. Aprender, como una característica que nos ha llevado como especie humana hasta el punto en el que nos encontramos el día de hoy, siempre generará una motivación. Por lo cual, luego de esta indagación, resulta inmensamente satisfactorio ser consciente de la gran responsabilidad que tengo como docente en seguir garantizando las oportunidades necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera orgánica, genuina y eficazmente en mis estudiantes.

Para finalizar, se reconoce que, si bien no fue posible realizar todas las intervenciones planeadas en la secuencia didáctica, esto terminó siendo un problema menor. Dicha situación, la cual podría ser frustrante en un principio, luego de observar los resultados obtenidos en la única clase que se dio, se convierte en un factor que solo motivó más el hecho de seguir investigando e indagando sobre las soluciones que se plantearon y los nuevos problemas que emergieron. Es un ciclo, que al igual que en las clase que diseñé para mis estudiantes, se basa en aprender de los errores y seguir avanzando.

Referencias

Asociación Alianza Educativa. (2017) *PEI Colegio Miravalle*. Asociación Alianza Educativa

Barnés, H. G. (2015, 21 septiembre). *El gobierno japonés propone eliminar las carreras de humanidades de la universidad*. El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-09-22/gobierno-japones-universidades-eliminar-humanidades_1029705/

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecologia del desarrollo humano / The Ecology of Human Development*. Paidos Iberica Ediciones S a.

Carrillo, Mariana, & Padilla, Jaime, & Rosero, Tatiana, & Villagómez, María Sol (2009*). La motivación y el aprendizaje*. Alteridad. Revista de Educación. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004

Csikszentmihalyi, M (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience New York: Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana De Educación, 33(1), 1-18. https://doi.org/10.35362/rie3312961

Escallón, E. (2019). *Un enfoque de competencias*. Manuscrito.

Irons, A. (2008). Enhancing Learning throught Formative Assessment and Feedback.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education* (Illustrated ed.). Pfeiffer.

Lopez, R. (2017) La creatividad: Ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad. *Estrategias de enseñanza creativa: investigaciones sobre la creatividad en el aula.* (pp. 11-30). Universidad de la Salle.

Maslow, A. H. (2013). *A Theory of Human Motivation*. Martino Fine Books.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media.* MEN.

Palacios, J. (2021). *La Cuestión Escolar*. Colihue.

Pontecorvo, C. (2003.La motivación para aprender. *Manual de Psicología de la Educación.* (pp. 250-27) Editorial Popular.

Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *Índice de Pobreza Multidimensional para Bogotá 2011.* Alcaldía Mayor de Bogotá.

http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/cartilla_no._34_ipm_2011.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2019) *Caracterización del sector educativo 2019-2020. Usme.* Alcaldía Mayor de Bogotá.

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-03/Informe_05_Usme.pdfCaracterización del sector educativo2019-2020

Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Capítulo 6: Interacción entre aprendizaje y desarrollo (pp. 123-140).

Wiggins, G, P. (1993) Assessing Student Performance, Exploring the purpose and limits of testing. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Anexos

Anexo 1: Reglas y formato de recolección.

REGLAS DE LA CASA

-Se dividirán en dos equipos.

-Cada equipo podrá llevarse máximo 5 obras y mínimo 3.

-Para que sus obras sean válidas cada integrante deberá llevar un registro personal (no grupal) de por qué escogieron cada obra.

-Dado que no hay obras repetidas, si los dos equipos escogen una misma obra pueden compartirla poniéndola entre ambos cuadrados.

-En el mercado negro (MN) buscan obras específicas, así que no todas las obras serán válidas.

-Cada obra correcta tendrá el valor de 1M, pero una obra incorrecta quitará 0,5M al valor de la colección que escogieron.

-Para poder vender sus obras deben llegar a 3M de valor y acertar a lo que busca el mercado negro.

Formato de Recolección

Grupo #: 3

Alias: El profesor **Nombre real:** Luyder Rodríguez

Intento #X (como ejemplo) **Valor de las obras:** 2,5 M

Obra:	¿Por qué?
3	Hay azúl en el cielo
19	Hay azúl en el cielo.
4	Hay azúl en las prendas.

Lo que buscan en el mercado negro es: Obras que tengan color azúl

X
0
✓

Anexo 2: Muestra de obra de arte

The Four Elements: Fire

Joachim Beuckelaer, 1570

(Pintura)

Anexo 3: Registro de conversación en clase con "V"

Fecha: 10 de Noviembre del 2021

Hora: 8:30 A.M

L: Luyder Rodríguez

V: Estudiante

L: ¿Cómo vas? – le pregunté a "V"

Ella, muy atenta, infirió la intención de mi pregunta e inmediatamente miró a su grupo y sin decir ninguna palabra me respondió negando con su cabeza. Ante esto, le insistí con entusiasmo:

L: Pero levántate, daaaale, para que también puedas dar tu opinión.

"V" de nuevo, con más timidez que antes me miró y negó con su cabeza.

L: ¿Qué pasa? - pregunté curioso y con un poco de preocupación.

V: No me gusta jugar. – respondió en voz baja.

Yo un poco sorprendido y queriendo creer que había escuchado mal me acerqué un poco más a ella y le pedí que me repitiera.

V: No me gusta jugar.

En ese momento me quedé paralizado por una fracción de segundo e inmediatamente, luego de que mi cerebro procesara lo que acababa de escuchar emití un suspiro con un sonido de incredulidad y sorpresa.

L: (Suspiro de sorpresa) ¿No? ¿Por qué?

V: No me gustar estar levantada.

L: Ashhhh, ok...

V: Es que no me gusta correr o pensar o...

Luego de que me dijera eso intenté buscar alguna alternativa para que de todas formas su voz fuera escuchada en su grupo.

L: Ash, ok, listo. Vale, pero igual de pronto tal vez puedas enviar tu opinión (al grupo) con alguien que tengas confianza.

V: (Negaba con la cabeza)

L: ¿No? Vale, listo no hay problema. -le dije forma amable para hacerle entender que no estaba mal su decisión y que le agradecía que me hubiera expresado sus pensamientos.

Anexo 4: Registro de entrevista informal con "V"

Fecha: 10 de Noviembre del 2021

Hora: 8:50 A.M

L: Luyder Rodríguez

V: Estudiante

L: ¿Por qué no querías participar?

V: Ese tipo de actividades no me gustan, prefiero trabajar en mi puesto, no me gusta tener que levantarme. Además, es que hay varios compañeros con los que no me gusta trabajar, entonces como vi que la actividad era en grupo preferí quedarme sentada trabajando sola.

L: Comprendo, y crees que al trabajar con compañeros o compañeras con las que te sientas mas a gusto hubieras participado.

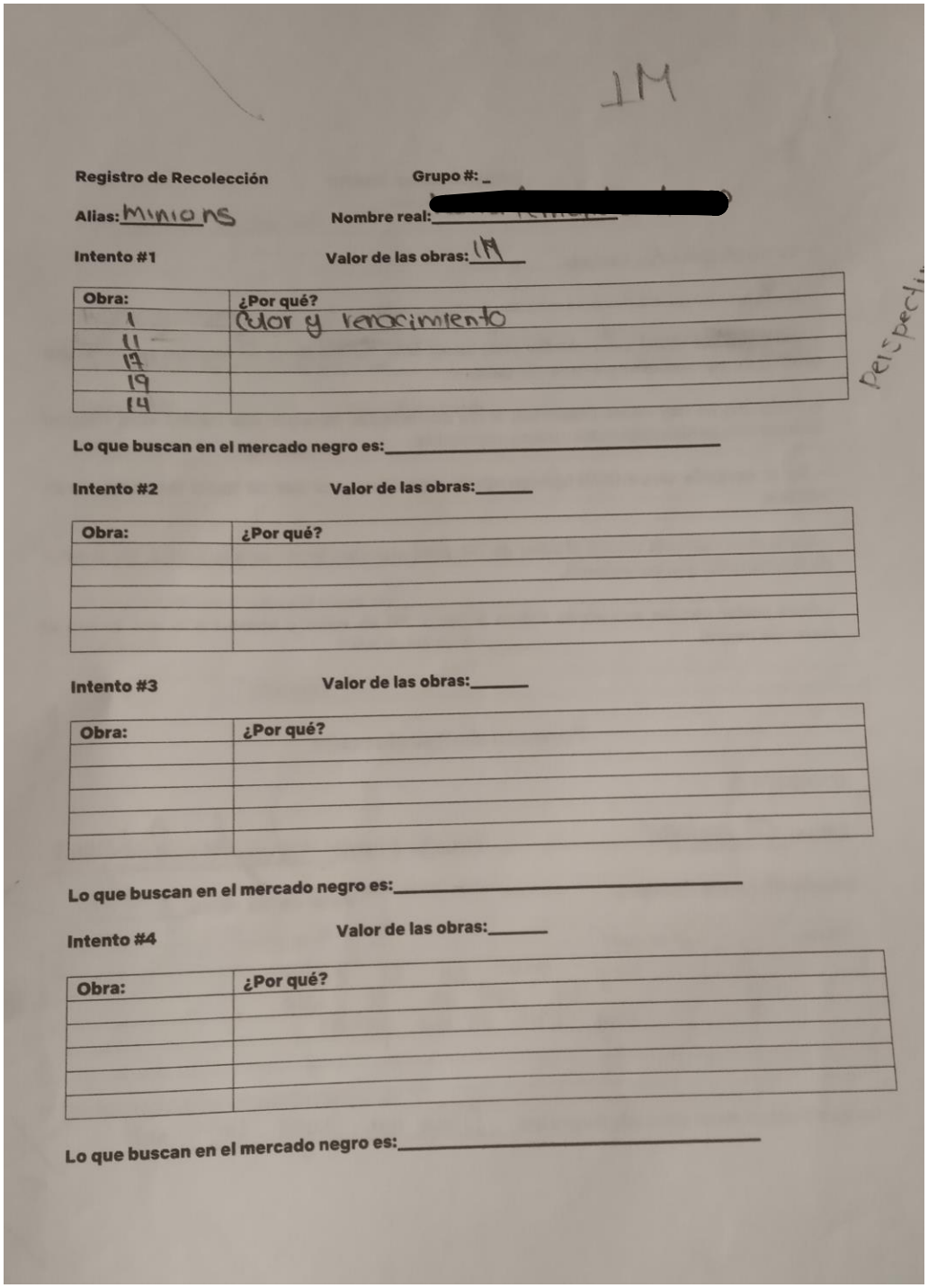
V: Sí.

L: Vale, y en tu decisión de quedarte en tu puesto crees que tuvo pesó más el hecho de no poder trabajar únicamente con los compañeros que prefieres o la actividad como tal.

V: Creo que la actividad, no me gusta pararme del puesto y prefiero hacer mis trabajos sola.

Dado que era cambio de hora para entrar a clase no hice más preguntas a "V". Le agradecí por su tiempo y le pedí disculpas por no haberla tenido en cuenta al momento de realizar el diseño de la clase. En adición, le confesé que cuando yo estaba en el colegio tenía una actitud similar a la de ella, razón por la cual me había llamado tanto la atención su actitud.

Anexo 5: Formato de Recolección estudiante grupo #2



1M

Registro de Recolección Grupo #: _

Alias: minions Nombre real: [redacted]

Intento #1 Valor de las obras: 1M

Obra:	¿Por qué?
1	Color y renacimiento
11	
17	
19	
14	

Lo que buscan en el mercado negro es:_____

Intento #2 Valor de las obras:_____

Obra:	¿Por qué?

Intento #3 Valor de las obras:_____

Obra:	¿Por qué?

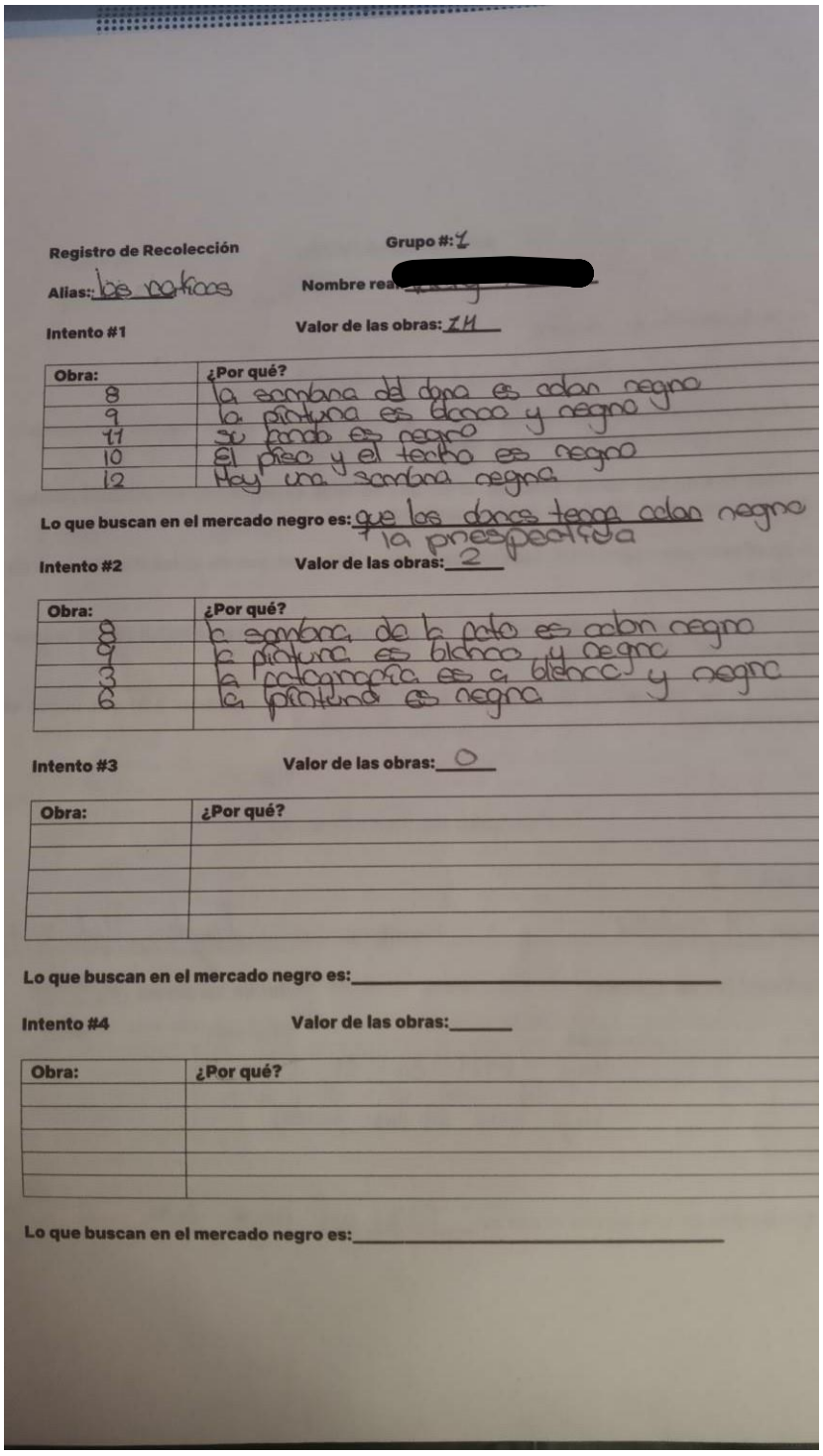
Lo que buscan en el mercado negro es:_____

Intento #4 Valor de las obras:_____

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es:_____

Anexo 6: Formato de Recolección de "V"



Registro de Recolección

Grupo #: 1

Alias: las varitas

Nombre rea [redacted]

Intento #1

Valor de las obras: 14

Obra:	¿Por qué?
8	la sombra del dona es colon negro
9	la pintura es blanco y negro
11	su fondo es negro
10	El piso y el techo es negro
12	Hay una sombra negra

Lo que buscan en el mercado negro es: que los donas tenga colon negro y la presentación

Intento #2

Valor de las obras: 2

Obra:	¿Por qué?
8	la sombra de la foto es colon negro
9	la pintura es blanco y negro
3	la fotografía es a blanco y negro
6	la pintura es negra

Intento #3

Valor de las obras: 0

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es: _____

Intento #4

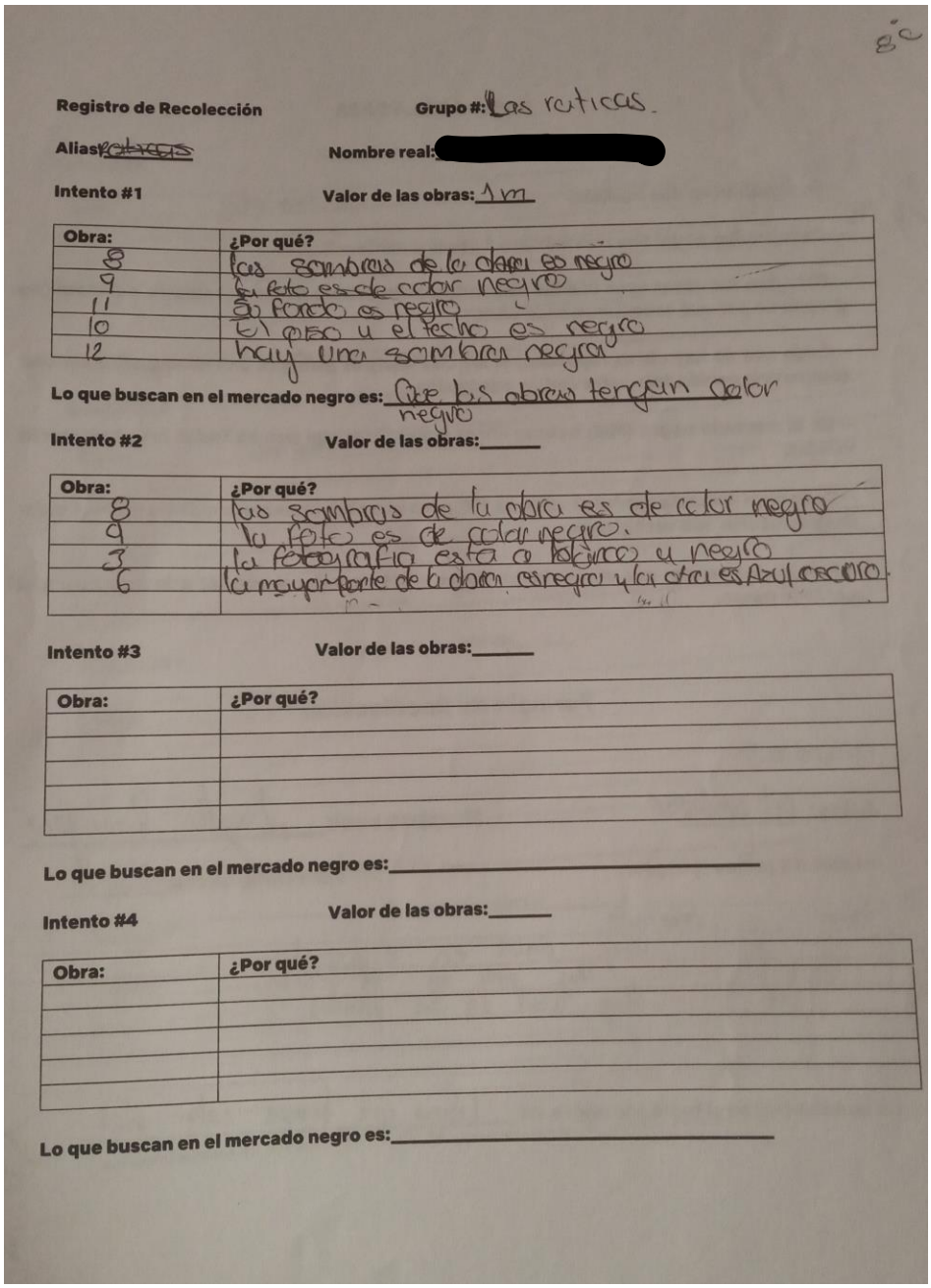
Valor de las obras: _____

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es: _____

Anexo 7: Formatos de recolección grupo #1

(Se anexa solo 1 formato del grupo dado que el resto contiene lamisma información)



8°c

Registro de Recolección **Grupo #:** Las reticas.

Alias: ~~Retacas~~ **Nombre real:** [redacted]

Intento #1 **Valor de las obras:** 1m

Obra:	¿Por qué?
8	las sombras de la obra es negro
9	el feto es de color negro
11	el fondo es negro
10	el piso y el techo es negro
12	hay una sombra negra

Lo que buscan en el mercado negro es: Que las obras tengan color negro

Intento #2 **Valor de las obras:** _____

Obra:	¿Por qué?
8	las sombras de la obra es de color negro
9	la foto es de color negro.
3	la fotografia esta a blanco y negro
6	la mayoria de la obra es negro y la otra es Azul oscuro.

Intento #3 **Valor de las obras:** _____

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es: _____

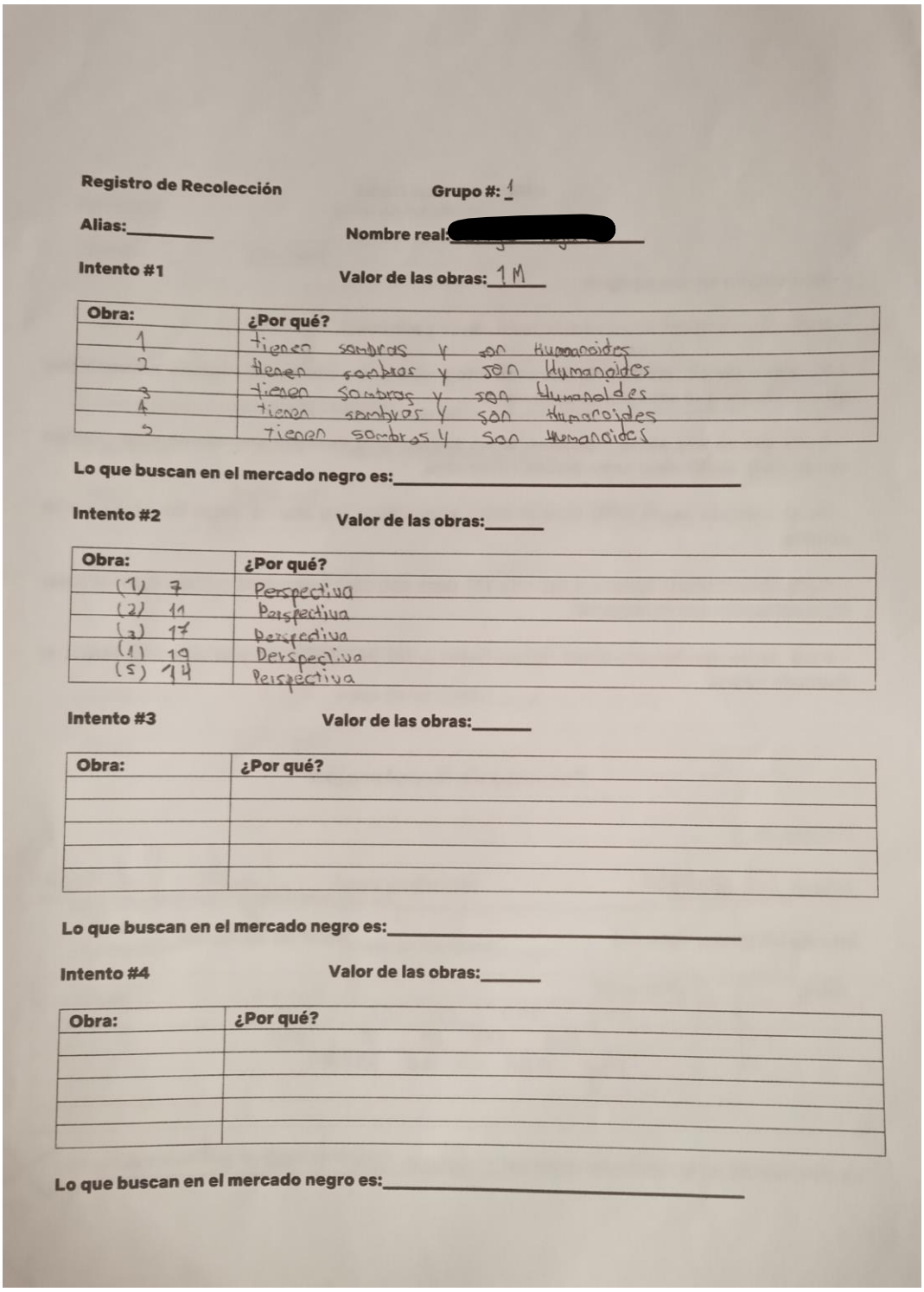
Intento #4 **Valor de las obras:** _____

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es: _____

Anexo 8: Formatos de Recolección grupo #2

(Se anexa solo 1 formato del grupo dado que el resto de los formatos contienen la misma información)



Registro de Recolección **Grupo #:** 1

Alias:_____ **Nombre real:** [redacted]

Intento #1 **Valor de las obras:** 1 M

Obra:	¿Por qué?
1	tienen sombras y son Humanoides
2	tienen sombras y son Humanoides
3	tienen sombras y son Humanoides
4	tienen sombras y son Humanoides
5	tienen sombras y son Humanoides

Lo que buscan en el mercado negro es:_____

Intento #2 **Valor de las obras:**_____

Obra:	¿Por qué?
(1) 7	Perspectiva
(2) 11	Perspectiva
(3) 17	Perspectiva
(4) 19	Perspectiva
(5) 14	Perspectiva

Intento #3 **Valor de las obras:**_____

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es:_____

Intento #4 **Valor de las obras:**_____

Obra:	¿Por qué?

Lo que buscan en el mercado negro es:_____