

Paisaje, ciudadanía y formación del profesorado

Ramón Martínez Medina
Mónica Trabajo Rite
Gloria Priego de Montiano
(coordinadores)

Educación



EDITORIAL
SÍNTESIS

PAISAJE, CIUDADANÍA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Enfoques desde la didáctica
de las ciencias sociales**



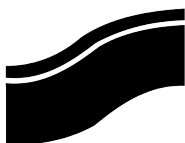
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

PAISAJE, CIUDADANÍA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Enfoques desde la didáctica
de las ciencias sociales**

Ramón Martínez Medina
Mónica Trabajo Rite
Gloria Priego de Montiano
(coordinadores)



**EDITORIAL
SÍNTESIS**

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Ramón Martínez Medina
Mónica Trabajo Rite
Gloria Priego de Montiano (coordinadores)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-471-4
Depósito legal: M. 7.939-2026

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Relación de autores	11
Prólogo	21

PARTE I

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. <i>¿Cómo enseñamos el futuro? Concepciones de docentes en formación en el Grado en Educación Primaria y el MAES</i>	25
<i>Elisa Navarro-Medina, Noelia Pérez-Rodríguez y Nicolás de-Alba-Fernández</i>	
1.1. Introducción: estudios sobre el futuro	25
1.2. Aportaciones de las ciencias sociales en relación con las finalidades para la educación para el futuro	26
1.3. Aportaciones de las ciencias sociales en relación con los saberes para la educación para el futuro	27
1.4. Aportaciones de las ciencias sociales en relación con los tipos de actividades	27
1.5. Método	29
1.6. Resultados	31
1.7. Discusión y conclusiones	34
1.8. Referencias bibliográficas	36
2. <i>Evolución en la formación en ciencias sociales del profesorado de educación infantil: un estudio comparativo</i>	39
<i>Gloria Priego de Montiano y Marta Rojano Simón</i>	
2.1. Introducción	39
2.2. Reestructuración <i>democrática</i> de los estudios de magisterio	40
2.3. Una profesión del siglo XXI: contenidos con nombre propio	41
2.4. Mirando al futuro de la formación del profesorado de educación infantil	42

2.5. Conclusiones	45
2.6. Referencias bibliográficas	45
3. Nuevas metodologías en la didáctica de la historia: la gamificación	49
<i>Víctor Sánchez Domínguez</i>	
3.1. Introducción	49
3.2. ¿Qué es la gamificación y cuál es su potencial didáctico?	50
3.3. Retos de la didáctica de la historia y su vinculación con la gamificación	53
3.4. Metodología	55
3.5. Resultados	56
3.6. Conclusiones	58
3.7. Referencias bibliográficas	59
4. Didáctica de las Ciencias Sociales y competencia digital: retos y oportunidades ante el nuevo currículo	65
<i>M.^a Auxiliadora Guisado Domínguez</i>	
4.1. Introducción	65
4.2. La competencia digital en el siglo XXI	66
4.3. La competencia digital en los actuales currículos de las enseñanzas de infantil y primaria	70
4.4. La competencia digital docente y la Didáctica de las Ciencias Sociales. El reto de la formación de los futuros docentes	72
4.5. Conclusiones	73
4.6. Referencias bibliográficas	74

PARTE II

EDUCACIÓN EN PAISAJE, PATRIMONIO Y SOSTENIBILIDAD

5. La enseñanza del paisaje en educación primaria en el marco normativo de la LOMLOE	79
<i>Ramón Martínez Medina y Cavadonga Ávila Marín</i>	
5.1. Aproximación conceptual al paisaje	79
5.2. El paisaje y su didáctica	81
5.3. La presencia del paisaje en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural según el Real Decreto 157/2022 (LOMLOE)	82
5.4. Objetivo y metodología	84
5.5. Resultados	87
5.5.1. Escala espacial del análisis	87

5.5.2. Elementos del paisaje	88
5.5.3. Tipos de paisaje	89
5.5.4. Observación y representación	90
5.5.5. Procesos y dinámicas del paisaje	91
5.5.6. Valores y actitudes vinculados	92
5.5.7. Vinculación interdisciplinar	92
5.5.8. Secuenciación y progresión curricular	93
5.6. Discusión y conclusiones	94
5.7. Referencias bibliográficas	95
 6. El paisaje en la formación del profesorado y en la práctica de aula en contextos educativos reales	99
<i>Yamilé Pérez-Guilarte y Roberto García-Morís</i>	
6.1. Introducción	99
6.2. El paisaje y la didáctica de las ciencias sociales	99
6.3. Práctica de aula para una enseñanza-aprendizaje crítica del paisaje en contextos educativos reales	101
6.4. Diseño de propuestas didácticas para una enseñanza-aprendizaje crítica del paisaje	103
6.5. Valoración de la intervención didáctica en un contexto educativo real	106
6.6. Conclusiones	107
6.7. Referencias bibliográficas	108
 7. El descubrimiento del paisaje a través de las emociones en la formación de maestros	111
<i>Ana María Hernández Carretero, Enrique Eugenio Ruiz Labrador y Francisco Javier Jaraíz Cabanillas</i>	
7.1. Introducción	111
7.2. Metodología	116
7.2.1. Caracterización biográfica de la encuesta	118
7.3. Análisis y resultados	120
7.4. Discusión y conclusiones	127
7.5. Bibliografía	129
 8. El profesorado en formación ante el reto de enseñar el patrimonio local	131
<i>Patricia Suárez Álvarez</i>	
8.1. El aprendizaje del patrimonio local como aprendizaje significativo	131
8.2. Metodología, instrumentos y participantes	133

8.3. Resultados	135
8.3.1. Conocimientos del alumnado sobre el patrimonio cultural cordobés	135
8.3.2. Percepción sobre los conceptos de cambio y continuidad..	137
8.3.3. Narrativas en torno al valor didáctico	139
8.4. Conclusiones	142
8.5. Referencias bibliográficas	143
9. Educación ambiental y adolescentes. Percepciones sobre el medioambiente	145
<i>Isabel María Muñoz-García y Silvia Medina Quintana</i>	
9.1. Introducción	145
9.2. La conciencia ambiental	146
9.3. La educación ambiental	147
9.4. Objetivos y metodología	149
9.5. Resultados y discusión	150
9.6. Valoraciones finales	152
9.7. Referencias bibliográficas	153
10. Patrimonios controversiales en la formación inicial docente: el caso de los Cabezos de Huelva	157
<i>Mónica Trabajo Rite y María del Carmen Morón Monge</i>	
10.1. Introducción	157
10.2. Educación patrimonial para el desarrollo de la ecociudadanía	158
10.3. Los Cabezos de Huelva: patrimonios controversiales interesados para la formación de la ecociudadanía	160
10.4. Descripción de la propuesta educativa: ¿qué pasa con los Cabezos de Huelva?	162
10.5. Resultados	164
10.6. Conclusiones	166
10.7. Referencias bibliográficas	167

PARTE III

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

11. Pedagogía de la memoria en el contexto socioeducativo español	173
<i>José Manuel Bermúdez Cano</i>	
11.1. La memoria en el ambiente socioeducativo	173
11.2. Didáctica de la memoria y didáctica crítica	176
11.3. La didáctica de la memoria en el currículum escolar	180
11.4. Una conclusión imperfecta	184
11.5. Referencias bibliográficas	186

12. <i>La deriva urbana como práctica socioespacial en formación inicial del profesorado de educación primaria</i>	193
<i>Carmen Rosa García Ruiz y José Luis Zorrilla Luque</i>	
12.1. Introducción	193
12.2. La deriva urbana como práctica socioespacial	194
12.3. El estudio del medio urbano y la deriva como práctica socioespacial y educativa	195
12.4. Metodología	197
12.5. Resultados y su discusión	199
12.6. Conclusiones	202
12.7. Referencias bibliográficas	203
 13. <i>Claves de investigación/acción para la formación inicial del profesorado de educación infantil en ciudadanía</i>	205
<i>Matilde Peinado Rodríguez, Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo</i>	
13.1. El concepto de ciudadanía en el marco normativo LOMLOE de educación infantil	205
13.2. Ciudadanía y diversidades: implicaciones en la formación del profesorado	207
13.3. Educación infantil y ciudadanía desde la dimensión de género .	210
13.4. Cimentando la ciudadanía del futuro: retos de investigación/ acción para el futuro profesorado	214
13.5. Últimas reflexiones	217
13.6. Bibliografía	218
 14. <i>Competencias de cultura democrática y educación histórica con memoria. Propuestas de investigación en educación obligatoria</i>	223
<i>Santiago Jaén Milla y María del Consuelo Díez Bedmar</i>	
14.1. Introducción	223
14.2. Competencias de cultura democrática para una ciudadanía global desmemoriada	224
14.3. Marco legislativo	226
14.4. Educación histórica con memoria	227
14.5. Propuesta de análisis de libros de texto	229
14.6. Trabajar la controversia a través del patrimonio vinculado a la memoria democrática	231
14.7. El reconocimiento de las diversidades aún silenciadas al trabajar una memoria democrática interseccional	233
14.8. Reflexiones finales	234
14.9. Referencias bibliográficas	234

3

Nuevas metodologías en la didáctica de la historia: la gamificación

Víctor Sánchez Domínguez
Universidad de Córdoba

3.1. Introducción

La gamificación se ha consolidado como una de las metodologías activas emergentes convirtiéndose en un campo de estudio de gran relevancia en la investigación educativa (Parra-González y Segura, 2019 y Martínez-Hita, 2022). Tanto es así, que en palabras de Torres-Toukourmidis *et al.*, “la gamificación de contenidos educativos se ha convertido en una norma en el escenario digital” (2018, p. 131).

Desde sus orígenes a principios del siglo xx (al menos desde 2002 v. Rodríguez, F., y Santiago, R., 2015, p. 9, cfr. Escribano, 2013) y sobre todo a partir de 2011 con su definición por autores como Deterding *et al.* (2011), Zichermann y Cunningham (2011) o Werbach y Hunter (2012) y su vinculación con la educación, hecha por autores como Lee y Hamer (2011) o Kapp (2012), la gamificación se ha relacionado con el desarrollo de competencias educativas. De esta manera, y en tan solo unos años, como nos recuerdan Ortiz-Colón *et al.* (2018) y Valenzuela (2021, p. 92), esta metodología fue incluida en el informe Horizon Report: 2014 K-12 recomendándose su integración en los procesos de aprendizaje.

Revisiones como las de De Sousa Borges *et al.* (2014), Dicheva *et al.* (2015) o la de Subhash y Cudney (2018) revelan cómo las investigaciones sobre la gamificación en el ámbito educativo y en concreto en la educación superior han ido en aumento. Este fenómeno se ha multiplicado tras la crisis sanitaria sufrida entre 2019 y 2020, como evidencian revisiones posteriores, como la realizada por Soler Costa *et al.* (2024, p. 03), y la constante vinculación que otros autores hacen entre esta metodología, la enseñanza en entornos virtuales y las necesidades de estos entornos tras la pandemia (Arellano *et al.*, 2024; Coello *et al.*, 2024).

Los estudios sobre la gamificación abundan, tanto a la hora de definirla (Ardila-Muñoz, 2019) como a la hora de describir sus beneficios (Díaz Cruzado y Troyano, 2013) y analizar experiencias gamificadas (Contreras-Espinosa y Eguía

2016). Así, si analizamos las aportaciones que surgen de su estudio, vemos cómo es una metodología que se está incorporando a todas las etapas educativas, desde la educación infantil y básica hasta la educación superior, incluyendo la educación de adultos (Swacha, 2021). Esto se debe principalmente a su carácter innovador y a su capacidad de mejorar el rendimiento y la motivación de nuestros estudiantes.

Sin embargo, autores como Dicheva *et al.* (2015) detectaron que la gamificación no ha tenido siempre el mismo impacto, ni en todas las etapas educativas ni en las diferentes áreas de conocimiento (Prieto, 2021). En estas revisiones se observa cómo hay áreas que generan una mayor producción científica sobre esta metodología.

En este capítulo se pretende realizar un análisis sobre el uso de la gamificación como metodología didáctica y, concretamente, su uso y potenciales ventajas dentro de la didáctica de la historia en educación superior. Tras la investigación sobre esta metodología y la aplicación de la misma, entendemos que la gamificación tiene una afinidad especial con la ciencia histórica y su didáctica, al border parte de las problemáticas que se generan en el proceso de aprendizaje de la misma. Al mismo tiempo, la gamificación tiene una gran capacidad para adecuarse a sus contenidos, haciéndolos más atractivos y motivadores para el alumnado.

De esta manera, se pretende realizar una breve definición de la gamificación y de sus componentes, analizar su potencialidad como metodología docente y establecer una relación entre esta y la didáctica de la historia. Tras esto se analizará el impacto que tiene la gamificación en la educación superior dentro de la didáctica de la historia en España a través de una revisión sistemática de las publicaciones alojadas en las bases de datos de WOS, SCOPUS y Dialnet en la última década presentando los resultados.

3.2. ¿Qué es la gamificación y cuál es su potencial didáctico?

A la hora de explicar qué es la gamificación Werbach y Hunter aprovecharon la definición del término *gamifying*, dada ya en 1980 por profesor Richard Bartle, quien la planteaba como un proceso de conversión de algo que no es un juego en uno (Werbach y Hunter, 2012, p. 25). De esta manera se planteaba cómo el término de gamificación era una construcción que llevaba en 2012 casi treinta años formándose. Así, finalmente, estos autores optaron por una definición idéntica a la dada por Deterding *et al.* (2011) y muy similar a la de Bartle, identificando la gamificación como el uso de elementos de juegos en contextos no lúdicos. Esta es una definición parecida a la dada por Zichermann y Cunningham, quienes en la introducción de su obra la plantean como “the process of game-thinking and game mechanics to engage users and solve problems” (2011, XVIII). Es esta visión de la gamificación como un camino para resolver problemas la que nos lleva a vincularla con la educación pues, como plantea Kapp, la gamificación es una metodología que “using

game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (2012, p. 10).

Es el uso de este pensamiento lúdico y de los avances desarrollados en el siglo xx en el campo del diseño de videojuegos los que han dotado a esta metodología de herramientas destinadas a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que conviene recordar que el principal beneficio de la gamificación radica en incorporar las ventajas del juego a este proceso, unas ventajas ya planteadas por autores como Huizinga (2000), Vigotski (1982) o Callois (1961), entre otros, y que son compartidas por otras metodologías de aprendizaje como el aprendizaje basado en juegos (ABJ, v. Perrotta *et al.*, 2013). Ardila-Muñoz (2019, p. 77) retoma los planteamientos de diferentes autores para identificar como objetivos de la gamificación la motivación, el cambio conductual y el hacer partícipe al alumno de su propio proceso de aprendizaje. Esos beneficios de la gamificación se centran, en nuestra opinión, en dos principios: la motivación, tanto extrínseca, derivada de los elementos del juego, como intrínseca, derivada de cómo reacciona el usuario frente a los mismos y a la experiencia (Kapp, 2012); y el flujo, un concepto especialmente estudiado por Csikszentmihalyi (2008), quien propone que ciertas actividades conectan de tal manera con el usuario que provocan un “enganche” de este a la actividad. Hamari *et al.* (2014, p. 3026) plantean por su parte que la gamificación tiene tres partes fundamentales que en nuestra opinión afectan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: 1) la motivación implementada, 2) los resultados psicológicos y 3) los resultados conductuales. Estas teorías resumidas en obras como la de Díaz y Troyano (2014) o Ardila-Muñoz (2019) nos llevan a buscar que la metodología gamificada permita implementar ambos principios (motivación y flujo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la forma más efectiva posible.

Además de estos avances en el estudio de los beneficios psicológicos de esta metodología, es necesario recalcar el papel de la industria de los videojuegos. Los estudios mencionados sobre el diseño de estos se han centrado en hacer de su experiencia lúdica lo más atractiva posible y han creado toda una serie de herramientas y conceptos que buscan la motivación, el compromiso y la vinculación entre el usuario y el juego. Así, estos elementos pueden extrapolarse a la experiencia gamificada del usuario, en nuestro caso el estudiante, consiguiendo beneficios análogos.

De esta manera, no es de extrañar que en muchos trabajos sobre gamificación se haga referencia al sistema de MDA, diseñado por Hunicke, Le Blanc, y Zubeck (2004) y que autores como Werbach y Hunter (2015) incorporan.

El MDA se compone, como podemos ver en la figura 3.1 (Ortiz-Colón *et al.*, 2018, p. 5) de una serie de elementos (las *mechanics* en inglés o componentes en español) que buscan activar la atención y la motivación extrínseca de los usuarios a través de estímulos y principios propios del conductismo como los premios convertidos ahora en puntos, niveles e insignias (PBL). Estos componentes (usaremos a partir de ahora la denominación española) se organizan en un sistema de reglas e interacciones programadas, las mecánicas de juego (*dynamics* en inglés).

Estas se articulan para dar coherencia al sistema y buscan generar una serie de emociones y estímulos vinculados a lo que en castellano denominamos dinámicas (*aesthetics* en inglés). Son estas últimas las que provocan la motivación intrínseca de la actividad, una motivación que surge del propio usuario al identificarse con los elementos y que genera esa conducta de concentración absoluta e inmersión total denominada por Csikszentmihalyi (2008) como *flow*. Este fenómeno, traducido a veces como “enganche”, se produce por tanto al vincular los diferentes elementos de juego con el desarrollo emocional del individuo a través de narrativas, sentimientos de pertenencia y progresión en relación a las actividades, desarrollo de emociones vinculadas al éxito y el fracaso tanto propio como del resto de usuarios, etc.

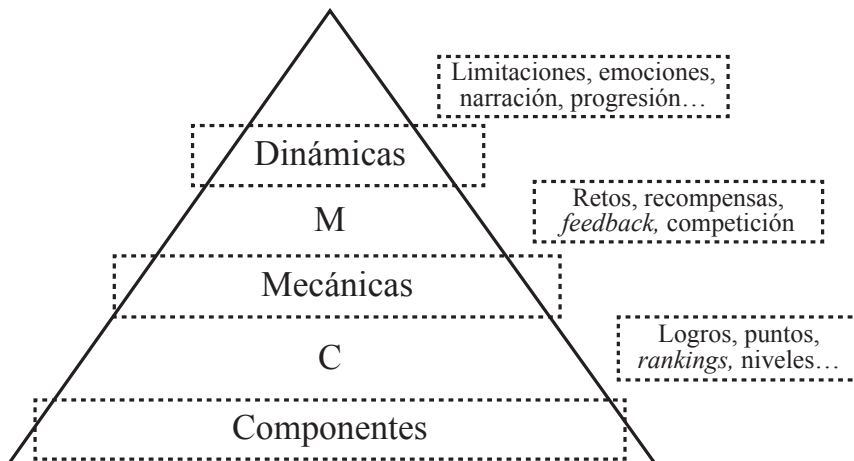


Figura 3.1. Elementos de MDA traducidos al español (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018, p. 5).

Se podría decir que este sistema, desarrollado en principio para la mejora en el diseño de videojuegos, se nutrió con las teorías antes mencionadas, así como con otras como las de la motivación y tipo de jugadores realizadas por autores como Jane McGonigal (2011) en relación a los elementos del juego, como Bartle (1996) sobre las tipologías de jugadores, como Craig y Eladhari (2005) sobre el desarrollo de narrativas en juegos y videojuegos, etc. Es por la existencia de todos estos trabajos previos que, cuando la gamificación ha eclosionado como metodología dinamizadora en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, ya poseía un amplio bagaje previo sobre las necesidades de los usuarios (en nuestro caso los estudiantes) y cómo conseguir alto grado de fidelización, motivación y disfrute

de las actividades, generando un aprendizaje altamente significativo. Es por esto que han surgido múltiples monografías sobre la gamificación, como las de Webach y Hunter (2015) o Marczewski (2015), de carácter general, pero con apartados dedicados a la educación, y otras más centradas en el aprendizaje, como las de Kapp (2012), Alves (2014), Rodríguez y Santiago (2015), Teixes (2015). Es más, incluso encontramos otras que ya no son puramente teóricas, sino que recogen experiencias prácticas, como la de Contreras-Espinosa y Eguia (2016) o el libro más reciente editado por Ripoll y Pujolas (2024).

3.3. Retos de la didáctica de la historia y su vinculación con la gamificación

La gamificación ha revolucionado las aulas de todas las etapas educativas y de todas las materias, incluidas las aulas de historia. Esto se debe, según nuestro parecer, a dos cuestiones: una primera y principal, la existencia previa de una necesidad de renovación metodológica. Una segunda razón, vinculada a la importancia dada a los videojuegos a principios del siglo XXI y a la importancia de las narrativas del sistema gamificado. La razón que referimos es que esta metodología es fácil de asimilar a la narrativa del relato histórico a la vez que lo dinamiza y hace más atractivo y cercano al discente. Este hecho provoca que la gamificación sea fácilmente adaptable a los contenidos de la materia dotándolos de mayor dinamismo y asemejando la clase de historia a uno de estos videojuegos tan de moda.

En relación con la necesidad metodológica, podemos citar cómo diversos estudios centrados en el uso de la gamificación para el desarrollo de la competencia histórica plantean una clara desafección del alumnado por la materia. Así Martínez Hita (2022) retoma los estudios de múltiples autores para afirmar que el alumno percibe la clase de historia como aburrida y sin interés, algo que relaciona con el hecho de que estas asignaturas presentan aún una metodología que podríamos definir logocéntrica y memorística basada en la reproducción de contenidos. Coronado-Terrones y Vilchez-Marrerros afirman que la didáctica de la historia se presenta “poco atractiva para el educando, centrada fundamentalmente en el desarrollo del contenido temático y disciplinar, utilizando como herramienta didáctica el uso del texto escolar, además de la clase expositiva y memorística de los hechos” (2024, p. 67). Esta percepción también es compartida por Sánchez Segovia y Colomer Rubio, quienes generalizan ese aburrimiento, falta de interés y distanciamiento al ámbito escolar en general (2018).

Pese a que muchos de estos estudios se han realizado con alumnos de educación primaria o secundaria, podemos constatar cómo estas percepciones son compartidas por los docentes en educación superior. Así, podemos rescatar afirmaciones como las de Espinel Souares (2007), quien denuncia un distanciamien-

to del alumno en relación con la historia, hecho que nos obliga a aceptar un cambio metodológico. De igual manera, Alarcón habla del desinterés del alumnado (2016), y Cardete (2011) denuncia que, mientras la historiografía (concretamente la de su área de conocimiento, historia antigua) ha sufrido fuertes cambios en las últimas décadas, la metodología docente sigue basándose en el aprendizaje memorístico.

Como podemos apreciar, en estos trabajos se plantea la necesidad de incorporar todos los avances que desde la didáctica de la historia se han ido obteniendo a lo largo del siglo pasado y a principios de este. Estas necesidades nos llevan a la segunda razón por la cual entendemos que la gamificación puede resultar tan útil para la didáctica de la historia: la versatilidad y adaptabilidad de esta metodología al relato histórico. Los trabajos ya citados sobre desarrollo de la competencia histórica a través de la gamificación se basan en la adecuación de la narrativa (elemento fundamental en la gamificación, así como en los videojuegos). Sánchez Segovia y Colomer Rubio plantean que la gamificación es fácil de relacionar con las narrativas, ya que presenta “conceptos como la concepción histórico-temporal, la representación histórica, la imaginación de la historia, y su interpretación” (2018, pp. 85-86). Además, identifican un modelo de aprendizaje de la historia basado en una comprensión a través de la recreación de la narrativa donde se valoran la contextualización, tanto de fuentes como de los propios hechos históricos, y la acción que fomenta el desarrollo del espíritu crítico a través de la discusión y el debate. Estos autores también exponen la potencialidad de la gamificación para generar actividades que permitan al estudiante acercarse al método de investigación del historiador. Este proceso se realiza por medio de actividades que cuestionen el conocimiento de manera significativa y obliguen al alumnado a crear su propio conocimiento partiendo de la contraposición de fuentes y la metodología del historiador. Coronado-Terrones y Vilchez-Marreros (2024), en un trabajo similar a este, pero de ámbito más generalista en cuanto a las etapas educativas que contempla, obtuvieron unos resultados especialmente relevantes en estos aspectos. Ellos detectaron en su vaciado bibliográfico cómo las experiencias gamificadas, aparte de generar unos aprendizajes más activos y significativos en el área de historia y un aumento de la motivación del alumno, producían una mayor comprensión de la disciplina y un mayor desarrollo de las competencias históricas en relación con las metodologías tradicionales.

De esta manera, vemos que tanto por el cambio a una metodología activa, que dedica especial esfuerzo a la motivación del alumno, como por los elementos de esta, centrados en elementos narrativos y de interacción entre el usuario/estudiante y la materia, la gamificación tiene un claro potencial como metodología emergente en el área de la didáctica de la historia. Es por ello que a continuación se pretende conocer a través de un análisis sistemático de la bibliografía de la última década si esta metodología ha tenido o no un impacto significativo en esta área a nivel de la enseñanza y aprendizaje en educación superior en nuestro país.

3.4. Metodología

Para la elaboración de la siguiente revisión sistemática, centrada en el grado de impacto de la gamificación como metodología docente en la didáctica de la historia en educación superior en España, se ha optado por analizar como fuentes las bases de datos de Dialnet, WOS y SCOPUS, al ser las más relevantes para el área de conocimiento a nivel nacional.

Como palabras clave para la búsqueda se ha optado por los siguientes términos tanto en inglés como en español: Gamificación, Educación Superior, Universidad e Historia y, como operadores booleanos, “AND” y “OR”. De esta manera la cadena de búsqueda ha sido (“Gamificación”) AND (“Educación Superior” OR “Universidad”) AND (“Historia”), que en inglés se corresponden con: (“Gamification”) AND (“Higher Education” OR “University”) AND (“History”).

Para afinar en los resultados de la búsqueda se incluyó, además de estos comandos, una serie de criterios de inclusión y exclusión que permitiera por medio de un cribado acotar la selección. Estos criterios se basaron en una horquilla cronológica (publicados entre 2014 y 2024), en restringir los trabajos encontrados solo a las publicaciones centradas en la educación superior, así como en el área de la historia a nivel nacional y la exclusión de actas de congresos y estudios teóricos o de revisión donde no aparecieran experiencias gamificadas (cuadro 3.1).

CUADRO 3.1. *Criterios de inclusión y exclusión*

<i>Criterios de inclusión</i>	<i>Criterios de exclusión</i>
Investigaciones descriptivas hacia experiencias de aprendizaje basadas en la gamificación en educación superior	Actas de congresos
Período: 2014-2024	Estudios de revisión
Contexto geográfico donde se lleva a cabo la investigación: nacional/España	Estudios descriptivos sobre experiencias gamificadas en etapas educativas distintas a la educación superior
Área de conocimiento: historia	Publicaciones duplicadas

Nota: elaboración propia.

El resultado de la aplicación de la cadena de comando fue de n293 (con la aplicación de la horquilla temporal). Por medio de las herramientas de las bases de datos realizamos una segunda fase de cribado. Así, al aplicar el criterio del ámbito geográfico se redujo a n167, y a n135 al eliminar aquellos trabajos que claramente se presentaban como actas de congreso. Una vez eliminadas las aportaciones que se encontraban duplicadas en las diferentes bases de datos obtuvimos una muestra de n110.

A continuación, se procedió a la lectura de los resúmenes y, en caso de falta de claridad en el mismo, a la totalidad de las aportaciones, con el fin de afinar el cribado de las fases anteriores. De esta manera el resultado final de la muestra, eliminando aportaciones de otras áreas de conocimiento, revisiones generales y experiencias pertenecientes a otras etapas, fue de n15. Es necesario aclarar que la reducción fue tan drástica debido a que había varias aportaciones no vinculadas con la didáctica de la historia y, sobre todo, a la existencia de una gran masa de publicaciones que, si bien abordaban el uso de la gamificación para la didáctica de la historia, se aplicaban a las etapas de educación primaria y especialmente educación secundaria (figura 3.2).

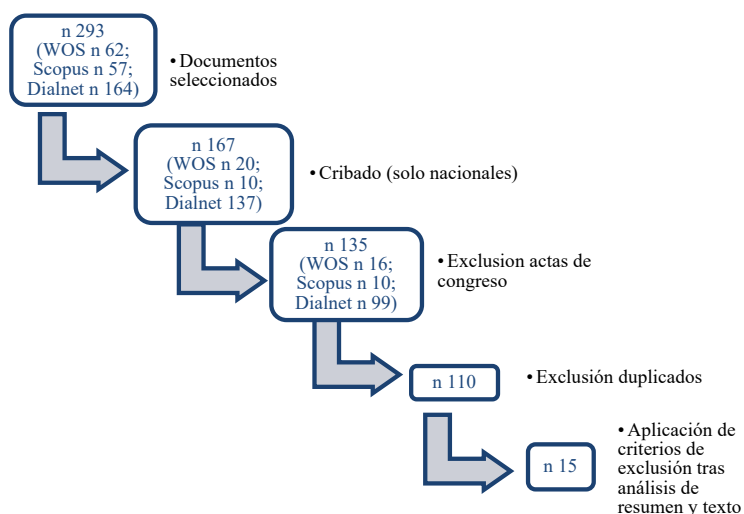


Figura 3.2. Diagrama de flujo sobre la selección de aportaciones (elaboración propia).

3.5. Resultados

Tras la selección y el análisis de las quince aportaciones se pueden observar varios aspectos de sumo interés:

- En primer lugar, como ya he expuesto, la muestra ha sufrido una reducción significativa debido a que gran parte de las aportaciones se dedicaban, pese a los marcadores de búsqueda, a la etapa de educación secundaria. Incluso dentro de la muestra, encontramos que varias aportaciones, como son las de Gómez Trigueros *et al.* (2018), Calle Carracedo *et al.* (2022) y Aso Morán, Rubio-Navarro y García Ceballos (2019), se centran en el uso de la

gamificación para formar a futuros profesores de educación secundaria en el contexto de los másters de profesorado, obligatorios en nuestro país para ejercer en dicha etapa. Esta tendencia, centrada en el uso de la gamificación para el desarrollo de la competencia histórica en un alumnado ajeno a titulaciones propias a dicha área, se observa debido a la clara predominancia de publicaciones vinculadas a las titulaciones para la formación del profesorado (además del citado Máster de Profesorado, he de resaltar las asociadas a los grados de Educación Primaria e Infantil y al grado de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas [AICLE]) con once de las quince aportaciones. Es muy llamativo que tan solo cuatro de las aportaciones pertenecientes a la selección se vinculan con titulaciones exclusivamente de historia.

- En segundo lugar, en relación con el uso de la gamificación y sus elementos como metodología docente, resalta también el fenómeno de una utilización parcial de la misma en la mayoría de las publicaciones e incluso su completa omisión en la publicación, pese a su uso. Esto último se aprecia en algunas de las aportaciones recogidas (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López, 2016, Aso Morán *et al.*, 2019, o Edo Agustín 2023), donde los autores buscan principalmente un estudio del impacto de la gamificación de los estudiantes por medio de instrumentos de medición estadística. En relación con el uso parcial de la gamificación, es destacable que la mayoría de las experiencias gamificadas recogidas buscan la aplicación de la gamificación realizándose de manera conjunta con otras metodologías. De esta manera se aprecia por ejemplo una asociación muy recurrente entre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos llegando en algunos casos a producirse una ligera confusión entre ambos. Así de las quince aportaciones, al menos cuatro plantean de manera clara esta asociación (Cózar-Gutiérrez y Sáez-López., 2016; Carrasco Rodríguez *et al.*, 2021; Bellés-Calvera y Martínez-Hernández, 2022; Rosser Limiñana y Soler, 2024). A estas se pueden añadir al menos tres más si consideramos la *scape room* y los juegos de rol como una derivación de esta metodología (Carrasco-Rodríguez, 2019; Calle Carcedo *et al.*, 2022; Sánchez Domínguez *et al.*, 2022). Otra metodología que se relaciona a través de la vinculación entre la gamificación y su capacidad de motivar al alumno frente a la resolución de problemas es el ABP. Así, ambas metodologías son presentadas conjuntamente en al menos tres publicaciones (Gómez Trigueros *et al.*, 2018; Iriarte Asarta y Fernández Prieto, 2022, y Rosser Limiñana y Soler, 2024). Es destacable también cómo varias de las publicaciones incorporan la gamificación por medio de sistemas de preguntas y respuestas gamificadas como Socrative y Quizizz (Carrasco Rodríguez, 2019, y Candel, De la Peña y Yuste, 2024) o a través de dinámicas de creación de los propios contenidos mediante la metodología de clase invertida completada por creación de grupos y sistemas de evaluación gamificada (Carrasco-Rodríguez, 2019; Carrasco-Rodríguez, 2020; Candel,

De la Peña y Yuste, 2024). Solo una de las aportaciones presenta un sistema gamificado completo con un sistema de MDA aplicado a la didáctica de la historia, aunque inspirado en juegos de rol (Sánchez Domínguez, 2023) y es planteado solo como un diseño teórico no aplicado a ninguna aula.

- Por último, es necesario destacar que en todos los trabajos se plantea una visión general en las conclusiones defendiendo el impacto de la gamificación como elemento motivador y generador de interés para la participación del alumnado. Aunque este, como bien destacan Calle Carracedo *et al.* (2022), puede ser desigual si se compara, como es su caso, con diferentes titulaciones en diferentes etapas (grado y máster).

3.6. Conclusiones

Los resultados obtenidos dibujan una imagen global de la gamificación como metodología docente para la didáctica de la historia en educación superior un tanto compleja y no del todo favorable en nuestro panorama nacional. Martínez-Hita y Miralles aún planteaban hace apenas unos años (2020) que había una carencia de estudios para las etapas educativas como la educación primaria en comparación con los existentes para las etapas de educación secundaria, bachillerato y educación superior. Sin embargo, tras más de una década de desarrollo de la gamificación vemos que, en relación con la didáctica de la historia, existe una mayor aceptación en esta etapa y sobre todo en la educación secundaria, con un alumnado más vinculado a las actividades lúdicas, que en la educación superior.

Es más, pese a la admisión de una falta de renovación metodológica para la didáctica de la historia en educación superior por parte de sus docentes, vemos que la alternativa de la gamificación a metodologías más memorísticas y pasivas no ha sido bien recibida, al menos a tenor de los resultados de este análisis bibliográfico. Es a través del mismo donde se aprecia un claro espíritu renovador en titulaciones vinculadas a las ciencias de la educación como son los grados de Educación Primaria, Infantil y el Master de Profesorado, en donde el profesorado de historia aprovecha para implementar estas metodologías, que parecen menos dispuestos a aplicar en los grados de Historia o Humanidades. Es significativo que de las quince aportaciones que han resultado del cribado, solo cuatro presenten propuestas didácticas en los grados de historia, siendo además partícipe de ellas el mismo autor. Este hecho tal vez pueda explicarse por un apego a la clase magistral en dichas titulaciones, ya que esta, como vemos en palabras de algunos de los autores recogidos en el análisis, permite para el docente una mejor estructuración de los contenidos (Iriarte Asarta y Fernández Prieto, 2022).

No obstante, pese a los datos derivados del análisis bibliográfico creo necesario aclarar ciertos aspectos que pueden matizar los mismos. Así, desde una opinión personal la mayor vinculación de las líneas de investigación por parte del área

de didácticas de las ciencias sociales y de las titulaciones en ciencias de educación con el desarrollo de metodologías docentes condiciona ya el volumen de las publicaciones por parte de su profesorado. Además, la necesidad de abordar los problemas didácticos a lo largo de estas titulaciones condiciona al alumnado de las mismas a esperar un proceso de innovación por parte de sus docentes que empuja al profesorado de otras áreas más vinculadas con la ciencia de referencia que con su didáctica a aplicar esta renovación.

Tenemos que tener en cuenta, además, que este estudio, que plantea una visión general, tiene unas limitaciones derivadas de los criterios de inclusión y exclusión. Así, debido a la intención de realizar un estudio de las publicaciones de calidad se ha optado por la exclusión de las actas de congreso, un foro donde los docentes de las áreas de historia, cuyas líneas de investigación principales no son la didáctica, tienden a publicar sus proyectos de innovación docente. Asimismo, la exclusión de las experiencias didácticas llevadas a otras etapas educativas excluye todas las publicaciones realizadas por profesores de historia en educación superior que han optado por experimentar con colegas de otras etapas la aplicación de estas metodologías activas. Por último, uno de los aspectos que también hay que tener en cuenta es la complejidad que el sistema de gamificación implica y la falta de formación recibida por parte del profesorado. En varios de los trabajos realizados el uso de la gamificación ha sido testimonial, limitado al uso de cuestionarios gamificados; en otros se ha optado por aplicar otras metodologías más consolidadas como trasfondo metodológico, siendo la gamificación un complemento. Esto me lleva a pensar, teniendo en cuenta tanto mi experiencia docente como en el diseño de recursos gamificados, que, si bien los beneficios de esta metodología son altamente significativos, el proceso de creación, testeo y validación de las experiencias gamificadas para un correcto uso de las mismas y su publicación resultan costosos para un proceso de renovación e innovación individual para un profesorado en muchos casos autodidacta sin una formación reglada.

3.7. Referencias bibliográficas

- Alarcón Hernández, C. (2016). Claves para la enseñanza de los Fundamentos de Historia de España en el Grado de Educación Primaria. En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *Libro de Actas III Jornadas de Docencia Universitaria* (pp. 886-895). Ediciones Morata.
- Alves, F. (2014). *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática*. DVS.
- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.stge
- Arellano Rodríguez, L. M., Tapia Carrillo, M. G., Arellano Rodríguez, K. V. y Panamá Panamá, M. M. (2024). Gamificación en la Educación como Tendencia en la Práctica de

- la Labor Docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7599-7615. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10089
- Aso Morán, B., Rubio Navarro, A. y García Ceballos, S. (2019). Historical thinking development through gamification: secondary education and teacher training applications. En *Cases on Historical Thinking and Gamification in Social Studies and Humanities Education*. IGI Global, pp. 83-104.
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spaces: Players Who Suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1). Recuperado de: <http://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- Bellés-Calvera, L. y Martínez-Hernández, A. I. (2022). Slave Away or Get Away: Escape Rooms as Motivational Tools for Learning English in the CLIL History Classroom in Higher Education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 15(1), e1511. <https://doi.org/10.5294/lacil.2022.15.1>
- Calle Carracedo, M., López Torres, E., Miguel Revilla, D. y Carril-Merino, M. T. (2022). Escape rooms en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales: valoración y potencial educativo. *Educación XXI*, 25(2), 129-150.
- Callois, R. (1961). Man, play, and games (M. Barash, Trans.). *Urbana and Chicago*. University of Illinois Press.
- Candel, E. C., de la Peña, C., y Yuste, B. C. (2024). Pre-service teachers' perception of active learning methodologies in history: Flipped classroom and gamification in an e-learning environment. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3365-3387.
- Cardete del Olmo, M. C. (2011). El uso del Campus Virtual para la enseñanza de la historia antigua a través del aprendizaje cooperativo. En A. Sanz Cabrerizo, J. A. López Orozco y L. Pablo Núñez (Eds.), *VI Jornada Campus Virtual UCM: Campus Virtual crece: retos del EEES y oportunidades para la UCM* (pp. 143-149). Editorial Complutense de Madrid.
- Carrasco Rodríguez, A. (2019). Gamificación y dinámicas grupales en la docencia universitaria de la Historia Moderna. En Satore Cuerda, R (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), pp. 639-649.
- Carrasco Rodríguez, A. (2020). Flipped classroom, gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América. En García González *et al.* (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: contenidos, métodos y representaciones*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 331-342.
- Carrasco Rodríguez, A., Martínez Poveda, P., y Fernández Caballero Rodríguez, M. (2021). Entre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos: yincanas históricas presenciales y online. En Roig-Vila, R. (Coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), pp. 251-262.
- Coello, R., Bonilla, J. y Choca, A. (2024, enero/junio). La gamificación, factor esencial en el aprendizaje de estudiantes universitario. *YACHANA Revista Científica*, 13(1), 103-119. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n1.2024.867>
- Contreras-Espinosa, R. S. y Eguia, J. L. (2016). *Gamificación en las aulas universitarias*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coronado-Terrones, M. y Vilchez-Marrerros, Y. (2024). La Gamificación en el Desarrollo de la Competencia Histórica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 66-78. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i1.417>

- Cózar-Gutiérrez, R. y Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 1-11.
- Craig A., L. y Eladhari, M. (2005). *Narrative structure in trans-reality role playing games: integrating story construction from live action, table top and computer-based role-playing games*. Gotland University. DiGRA 2005. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/221>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Penguin Random House.
- De Sousa Borges, S., Durelli, V. H., Reis, H. M. y Isotani, S. (2014, March). A systematic mapping on gamification applied to education. En *Proceedings of the 29th annual ACM symposium on applied computing* (pp. 216-222).
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. MindTrek ‘11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz Cruzado, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *II jornadas de innovación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*, 1-9. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G. y Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- Edo Agustín, E. (2023). Gamificación: metodología para el desarrollo de competencias específicas y transversales en Magisterio, *EDUCAR*, 59(2), 333-349. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1768>
- Escribano, F. (2013). Gamificación versus Ludictadura. *Obra Digital* (5), 58-72. <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5>
- Espinel Soares, A. (2007). Problemas de enseñanza y aprendizaje de historia universal I (sociedades antiguas). *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), 139-154.
- Gómez Trigueros I. M. (2018). Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Educação & Formação*, 3(8), 3-16.
- Gómez Trigueros, I. M., Rovira-Collado, J. y Ruiz-Bañuls, M. (2018). Literatura e Historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas de El Ministerio del Tiempo. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 217-225.
- Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza.
- Hunicke, R., Le Blanc, M. y Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game*, 4(1). <https://www.aaai.org/Papers/Workshops/2004/WS-04-04/WS04-04-001.pdf>
- Iriarte Asarta, U. y Fernández Prieto, A. (2022). How Future Teachers Learn and Teach about Greek Gods. From University to Primary Education. *The Journal of Classics Teaching*, 1-5.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.