IV Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. Una mirada interdisciplinaria y I Jornadas de Estudios sociales regionales. Instituto Superior de Profesorado Nº 2 Joaquín V. González, Rafaela, 2021.

Juegos como novedad en la enseñanza de la historia: ¿por qué incorporarlos? Delimitación de un estudio en la ciudad de Santa Fe.

COUDANNES AGUIRRE, Mariela, Andelique, Carlos Marcelo y Lasave, Lara.

Cita:

COUDANNES AGUIRRE, Mariela, Andelique, Carlos Marcelo y Lasave, Lara (Septiembre, 2021). *Juegos como novedad en la enseñanza de la historia: ¿por qué incorporarlos? Delimitación de un estudio en la ciudad de Santa Fe. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales. Una mirada interdisciplinaria y I Jornadas de Estudios sociales regionales. Instituto Superior de Profesorado Nº 2 Joaquín V. González, Rafaela.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/98

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/rgK

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

IV Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales “Una mirada interdisciplinaria”.
I Jornadas de Estudios Sociales Regionales.
Instituto Superior de Profesorado N°2 “Joaquín V. González”
Rafaela, 14 a 16 de septiembre de 2021

Eje: Las Ciencias Sociales y su didáctica.

Título del trabajo: Juegoscomo novedad en la enseñanza de la historia: ¿por qué incorporarlos? Delimitación de un estudio en la ciudad de Santa Fe.

Autores: Mariela Coudannes, Carlos Marcelo Andelique y Lara Lasave

Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral)

E-mail:macoudan@fhuc.unl.edu.ar, marceloandelique@yahoo.com.ar, lara.lasave@hotmail.com

Palabras claves: juegos, enseñanza, historia

Resumen:

Se describen avances de una investigación incipiente sobre los juegos en la enseñanza de la historia. El tratamiento del tema tiene antecedentes; se pudieron relevar varios trabajos en las últimas décadas que aportan justificaciones, discuten teorías, proponen y evalúan la aplicación de ejemplos. Sin embargo, su presencia en las aulas aún puede ser considerada una innovación. De la bibliografía surgen ejes orientadores para un estudio en la ciudad de Santa Fe. Algunos de ellos son: el protagonismo estudiantil; la adecuación del contenido de los juegos a los nuevos enfoques disciplinares y de las didácticas; tipos de juegos disponibles y los que se pueden diseñar; el lugar que se le otorga en los programasdocentes y en la organización institucional; la planificación y puesta en práctica; la evaluación de la participación. Luego se enuncian definiciones de la metodología para el estudio en el contexto propuesto. Las condiciones que la pandemia le imprime al cursado en los distintos niveles educativos dificultan en gran medida el registro de experiencias en el aula (sea presencial en burbujas o virtual), por tanto, la primera acción consistirá en entrevistas a docentes de distintos establecimientos de la ciudad. Para finalizar se esbozan las etapas de la investigación.

Punto de partida: una mirada a las prácticas docentes.

El presente trabajo describe avances teóricos y metodológicos de una investigación que se desarrolla en el marco del Proyecto CAI+D 2020 “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”[1].Una de las líneas de trabajo refiere a las prácticas docentes: innovación, mejora y construcción de pensamiento crítico.
Giroux (1990) ha definido el pensamiento crítico como la capacidad de problematizar lo que ha sido tratado como evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes había sido

[1] Aprobado por Res. C.S. Nº 378 del 17-12-20. Grupo responsable: Mariela Coudannes (dir.), Oscar Lossio (co-dir.) y Carlos Marcelo Andelique, docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

simplemente una herramienta, de examinar la vida que llevamos y de pensar acerca de nuestro pensamiento. En este sentido, las opciones de un profesor de Ciencias Sociales pueden inscribirse en dos tipos de enseñanza posibles: una que naturaliza la realidad social y tiende a reproducir las relaciones sociales hegemónicas, y otra donde la enseñanza favorece la construcción de un pensamiento crítico que apuesta al análisis y valoración reflexiva de la sociedad con el objetivo de transformarla.

En la construcción de los estilos de enseñanza que un docente despliega influyen elementos idiosincráticos de su personalidad, su pensamiento y sus saberes, pero al mismo tiempo, tiene ciertas maneras de hacer, de pensar y de sentir que se construyen social e históricamente. Las prácticas docentes se desarrollan en contextos particulares, pero están atravesadas, al mismo tiempo, por representaciones y significados socialmente construidos acerca de cómo "ser docente", los que no siempre están conscientes. Gimeno Sacristán (1998) plantea que en la práctica docente intervienen "esquemas prácticos" que son modelos de actividad pedagógica, relacionados al enseñar y al aprender determinados contenidos curriculares; se trata de un saber hacer profesional. Tales esquemas prácticos están ligados no solo al currículum que se enseña, sino también a los esquemas a partir de los cuales los docentes racionalizan y fundamentan su práctica. Se trata de un conocimiento construido desde la experiencia, subjetivo, situacional, pero que, a su vez, son compartidos por una comunidad profesional que los reproduce. Son supuestos, creencias y teorías pedagógicas personales que intervienen en la enseñanza, que tienden a ser rígidos y perdurables, pero que, sin embargo, pueden ser puestos en cuestión mediante la reflexión sobre la propia práctica, haciéndolos conscientes.

Según Pagès y Santisteban (2013) actualmente se sabe más sobre lo que piensa y dice el profesorado que lo que realmente hace, por lo que resulta imperativo atender también a las prácticas concretas en las aulas. Es una buena manera de producir saberes que pueden ser utilizados para la mejora y la innovación en ese ámbito, así como en el curriculum y en la formación de profesores.

A partir de estas reflexiones generales es que buscamos poner en el centro de la escena un tema que se viene planteando en medios especializados, pero también de divulgación educativa (incluso de manera más frecuente e insistente), como la urgencia de incorporar aspectos lúdicos en la clase de ciencias sociales, en particular la historia.

Más allá de la "motivación": distintas conceptualizaciones, una misma inquietud. ¿Por qué incorporar el entretenimiento a la enseñanza de las ciencias sociales?

El tema no es nuevo, se pueden rastrear varios trabajos en las últimas dos décadas que aportan justificaciones, discuten teorías, proponen y evalúan la aplicación de ejemplos concretos. ¿Alguien podría objetar a esta altura la relevancia de incorporar a las instituciones educativas las tecnologías que nuestros estudiantes manejan asiduamente en su cotidianeidad? En el marco de este interrogante que parece de sentido común la estrella indiscutida son los videojuegos, pero no son la única opción disponible ni el debate puede reducirse a su aceptación o rechazo. Cabe explorar entonces los fundamentos más generales de una idea que se propone conmover profundamente los cimientos de las prácticas tal como las conocemos.

El movimiento *edutainment* refiere a la hibridación entre educación y entretenimiento basada en materiales visuales, en narrativas y juegos, aquellos medios menos formales que los empleados habitualmente y más vinculados a los procesos culturales contemporáneos, incluso todo aquello que constituye el gusto popular (Apostolidou, 2014). Su contenido específico ha variado a lo largo de los siglos, según las posibilidades de cada época. En relación con los juegos es frecuente la resistencia de los profesores más experimentados frente a lo que se considera una iniciativa de docentes jóvenes, aunque no siempre es así. Wagner (2014) los clasifica en la siguiente tipología: entusiastas, moderamente entusiastas, escépticos y opositores. Entre los distintos motivos de rechazo (no expondremos todos aquí) se puede mencionar la creencia de que jugar es

cosa de niños y no contribuye al aprendizaje de los estudiantes mayores a los que se debe mostrar que el conocimiento es algo interesante en sí, por lo que no es necesario hacerlo "divertido". Por otra parte, jugar propiciaría saberes y habilidades que no serían los que se requieren para rendir exámenes.

Cuando se habla de *gamification* la definición es más acotada, se trata fundamentalmente de "la aplicación de conceptos que encontramos habitualmente en los videojuegos, u otro tipo de actividades lúdicas, buscando la motivación o la fidelización de los usuarios" (Real Ramos y Yunda, 2021:69). La "gamificación educativa"busca mayor interacción en las aulas y conseguir mejores resultados en el cumplimiento de las tareas a través de las TIC. Se busca la cohesión grupal, la integración, la motivación por el contenido y potenciar la creatividad de los individuos. Eso quiere decir que además del disfrute su objetivo es influir en el comportamiento de las personas creando sentimientos de dominio y autonomía(Valero Martínez, 2019). Para Real Ramos y Yunda (2020) el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se diferencia de la gamificación en que, si bien busca la gratificación, se interesa fundamentalmente en el proceso y ganar pasa a un segundo plano.

Finalmente, la "pedagogía lúdica" plantea la resolución de problemas educativos a través de los juegos, en particular aquellos que tienen lugar en entornos colaborativos, comunidades de aprendizaje e intercambio comunicacional mediante los gestores de redes sociales. Para Revuelta Domínguez, Valverde Berrocoso y Esnaola Horachek esto implica un abordaje interdisciplinario pues "requiere de la confluencia de disciplinas como el cine, la música, el vídeo, la animación, los sistemas tecnológicos inmersivos, entre otros posibles. Trascendiéndola y amplificándola gracias a la interactividad sincrónica que facilita el desarrollo tecnológico. Las propuestas lúdicas de estos programas se sustentan de todos esos recursos didácticos, mezclándolos, fusionándolos, hasta articular un lenguaje propio muy evolucionado". (Revuelta Domínguez, Valverde Berrocoso y Esnaola Horachek, 2013:140-1)

Estos autores destacan el interés por aquellos juegos en que múltiples jugadores comparten contenido y ejercitan su creatividad al diseñar diferentes escenarios, personajes y posibilidades. Ello permitiría el desarrollo de competencias específicas, como por ejemplo la competencia cívica. (Ibídem:142) En el mismo sentido García Torchia (2017:354) afirma que los videojuegos podrían servir para promover cambios sociales, por ejemplo, en el área de salud, trabajo y educación, aunque no se cuente con información concluyente al respecto.

En consonancia con la bibliografía de referencia lo vemos como una alternativa, entre otras posibles, para lograr mejores aprendizajes y construir pensamiento histórico/ social crítico. Tiene que ver también con pensar otros sentidos para ciertas materias en el curriculum, en particular la historia.Por mucho tiempo este tipo de innovaciones han gozado de escaso prestigio si se compara con la enseñanza tradicional o "seria" de la disciplina. Como toda estrategia tiene potencialidades, pero también limitaciones/ dificultades (ejemplo, cuando se da por sentada la comprensión de las consignas y reglas de la actividad).

Investigar la incorporación de estrategias lúdicas en la enseñanza de la historia. Ejes de trabajo.

Luego de una atenta lectura de la bibliografía disponible pudimos identificar algunos ejes orientadores de un estudio en el ámbito local (ciudad de Santa Fe):

a) El protagonismo de los y las estudiantes a través de la incorporación de juegos de rol y simulaciones.

Usar juegos en la enseñanza es conectar al alumnado con la vida real, en las que imperan reglas de competencia y colaboración para alcanzar objetivos en todos los ámbitos (política, economía, etc.). Desde este punto de vista son falsas las dicotomías juego/ trabajo, esfuerzo/

diversión, deudoras de la concepción academicista de la educación; lo que se debería buscar es un aprendizaje activo y una formación integral (Martínez Parra, 2012:13-20).
En estrategias como la exposición y la interrogación el protagonismo decisivo es del docente y el objetivo principal es la apropiación fidedigna del conocimiento. Por el contrario, la incorporación de estrategias lúdicas, más interactivas y flexibles, tendría la capacidad de propiciar la construcción social y crítica de conocimiento cuando impliquen "el compromiso del alumno, la preocupación por los grupos no hegemónicos, por diversidad de culturas y géneros, por las desigualdades y por los problemas de la vida cotidiana" (Fernández y Rodríguez, 2016:5); empatía e implicación (Frutos de Blas, 2015:18).También ha sido conceptualizado como niveles o grados en un proceso de "historificación": leer y observar (conocer, ser espectador), construir (ser autor) y participar de una narrativa (ser actor). La simulación puede funcionar como una experiencia de inmersión profunda que genera pensamientos y emociones, ideal para aprender en contexto y resolver problemas específicos del conocimiento que se quiere construir (Valverde Berrocoso, 2010:87-89).En varios de los estudios citados se deja constancia de que los y las estudiantes pudieron reflexionar y desarrollaron una actitud positiva hacia la materia.

b) La adecuación del contenido de los juegos a los nuevos enfoques disciplinares y de las didácticas.

Irigaray y Luna (2014) advierten que la mayoría de los videojuegos históricos disponibles reproducen las relaciones de poder vigentes. Las autoraspropponen el diseño de videojuegos que cumplan con estos requisitos, sustentados en una concepción más democrática de la historia.
Es necesario que los juegos y simulaciones tengan "en cuenta los enfoques actuales de la enseñanza de la disciplina, recuperando los actores sociales y la dimensión procesual de los fenómenos históricos" (también "la causalidad y la incertidumbre, el conflicto y el consenso, entre otros conceptos claves de la disciplina histórica y de las ciencias sociales"). Las simulaciones "son mayormente utilizadas en aquellas disciplinas que estimulan la obtención de habilidades prácticas y operativas acercando a los alumnos a situaciones similares a la realidad, pero de forma artificial" (Fernández y Rodríguez, 2016:6,12).
Implica también una renovación epistemológica al aceptar la utilización del pensamiento contrafáctico en experiencias de aprendizaje activo y experimental ("laboratorio social") en que todo el proceso está abierto a discusión. Se busca comprender por qué los acontecimientos se presentaron de esa manera y no de otra, identificar múltiples causas y manipular variables al preguntarse "que hubiera pasado si…"(Frutos de Blas, 2015; Peña Sánchez y Velázquez de la Vega, 2020). Diversos factores han favorecido la aceptación del uso del pensamiento contrafactual: el aumento de la conciencia de lo contingente, los intentos de eliminar las fronteras entre historia y narrativa ficcional, el cuestionamiento de modelos lineales explicativos en la ciencia, la revolución de las tecnologías de la información, la exploración de realidades alternativas en obras literarias, cinematográficas y televisivas, entre otras (Peña Sánchez y Velázquez de la Vega, 2020:62-63).
Siguiendo esta perspectiva es posible imaginar un futuro sin finales predeterminados, una competencia fundamental en relación con la formación de ciudadanos/as. "A través de un juego compartido, los videojuegos pueden convertirse en una herramienta para construir ideas sobre el mundo, discutir valores, explorar normas sociales…" (Sánchez i Peris y Esnaola Horacek, 2014:24).

c) Tipos de juegos disponibles y los que se pueden diseñar específicamente para la construcción de conocimiento histórico-social.

Las actividades que implican la simulación pueden adoptar variadas formas, que implican mayor o menor involucramiento y creatividad por parte de los y las estudiantes. Se mencionan cuatro a continuación: dramatizaciones de acontecimientos; representaciones que implican

una toma de decisiones teniendo en cuenta la "lógica" de la época; exploración de alternativas a lo realmente ocurrido; recreación del trabajo del arqueólogo o el historiador (Valverde Berrocoso, 2010:88-9). El aprendizaje "será mayor en la medida en la que el juego presente una buena recreación del pasado en donde la mecánica sea accesible (esto es, compleja y estimulante a un mismo tiempo), la recreación (narración) del mismo sea atractiva, tenga un cierto componente de espectacularidad y se favorezca la interacción basada en la libre exposición de ideas dentro de un buen clima de aula generado entre el docente y el alumnado" (Frutos de Blas, 2015:360).

En cuanto a los elementos del juego hay que tener en cuenta: las dinámicas o enfoque (narrativa, progresión, relaciones, contenidos temáticos, resultados esperados), las mecánicas o reglas propias (referidas a control, niveles, sistema de puntos, adquisición de recursos, recompensas…), y por último los componentes (avatares, insignias, colecciones, regalos, marcadores, niveles, puntos…) (Real Ramos y Yunda, 2020:70).

d) El lugar que se le otorga en los programas de los/as docentes y, de manera más amplia, en la organización institucional: ¿las innovaciones se incorporan sistemáticamente?

Según Sánchez i Peris y Esnaola Horacek (2014) es imposible desconocer el impacto de la sociedad de la información en la organización de la práctica educativa, "está generando un nuevo espacio caracterizado por la flexibilidad informativa y la accesibilidad a la información y que cuestiona «la creencia basada en el aprendizaje en instituciones-templos (claustros, bibliotecas, ámbitos cerrados, curriculums pautados y secuenciados) pues parece contraponerse al Modelo de aprendizaje que despliegan nuestros niños en contextos informales, lúdicos, ubicuos» y el uso de internet, la creación de redes sociales, etc. que también tiene su reflejo en las aulas escolares" (Sánchez i Peris y Esnaola Horacek, 2014:23). Por todo lo anterior sostienen que las metodologías docentes utilizadas tradicionalmente deberían adecuarse a los nuevos tiempos.

Sin embargo, es frecuente que las innovaciones se presenten"para contenidos no centrales, sino accesorios y que la evaluación, en la mayoría de los casos, sigue correspondiéndose con un esquema tradicional" (Fernández y Rodríguez, 2016:6).Otras dificultades que se pueden presentar son: la falta de preparación de la infraestructura escolar; el poco interés del profesorado sea por academicismo o desconocimiento; una organización escolar y un curriculum que dejan poco tiempo y espacio para estas nuevas propuestas y el peligro de que los y las jóvenes crean que trabajar con estas actividades es un momento de "recreo"(ImazBengoetxea, 2011:197-198).

e) ¿Qué hacen los y las profesores/as cuando proponen un juego en el aula?

Maté Puig (2017) se ocupa detalladamente de esta cuestión fundamental y propone los siguientes pasos: 1) preparar a los/as estudiantes antes de llevar el juego, explicarles el tipo de actividad, los objetivos que se persiguen, los conceptos a trabajar y los materiales a utilizar, 2) Adecuar la propuesta a las características del grupo (edad, nivel educativo, posibilidades de comprensión); 3) exponer las reglas y organizar los subgrupos de jugadores; 4) ponerlo en práctica proporcionando ayuda cuando sea necesario, pedirles que registren breves producciones con lo más relevante del proceso; 5) profundizar los conceptos complementando con otras actividades de aprendizaje (resumen, exposición, debate, etc.). El autor está convencido de que los juegos "pueden contribuir a generar cambios actitudinales y procedimentales en la búsqueda de fuentes para caracterizar personajes. Un alumno puede desarrollar sus competencias de búsqueda y manejo de información cuando el grupo de alumnos y profesores, tras analizar la sesión de juego, llega a la conclusión de que no ha interpretado correctamente su personaje en función del contexto histórico o adscripción social. De este modo, los juegos de rol pueden ayudar a los alumnos a conocer y familiarizarse con fuentes y recursos de diversa índole" (Maté Puig, 2017:203).

Como subraya Ibagón Martín, las investigaciones prácticas que se han desarrollado sobre el uso de videojuegos en clases de historia insisten en complementar esta estrategia didáctica con actividades asociadas al desarrollo del pensamiento propio de la materia que se enseña. "La conjugación de estas mediaciones con el uso de videojuegos es la que asegura que los resultados de aprendizaje tiendan a ser más precisos y controlables, lo cual, en últimas, implica una mayor validez curricular (Ibagón Martín, 2018:131).

f) ¿Cómo y qué se evalúa de la participación de los/as estudiantes en este tipo de actividades?

Para Álvarez Sepúlveda (2020), es necesario repensar todo el proceso de enseñanza, incluyendo la evaluación, en función de las nuevas propuestas. Según el autor los juegos de roles movilizan las siguientes competencias cognitivas: 1) en relación con las fuentes: leer y decodificar fuentes de todo tipo; inferir, analizar y contrastar información de la temática en su contexto; reconocer interpretaciones historiográficas, 2) identificar, describir, clasificar y explicar las causas; analizar e interrelacionar causas-consecuencias; formular hipótesis y emitir razonamientos contrafácticos, 3) utilizar convenciones temporales; aplicar de forma flexible y creativa categorías temporales; periodizar y comparar etapas; comprender la complejidad y singularidad del hecho investigado, 4) establecer relaciones pasado- presente (durabilidad, perspectiva, profundidad de las consecuencias) y formular interrogantes sobre problemáticas actuales, 5) evitar el presentismo y los prejuicios que provienen de un conocimiento poco fundamentado del pasado; explicar acciones desde la perspectiva de los sujetos históricos (Álvarez Sepúlveda, 2020: 102-103).

En la bibliografía hay coincidencia en que las formas más adecuadas serían lasautoevaluaciones y las coevaluaciones.

Avances en las definiciones del proceso metodológico para el estudio en la ciudad de Santa Fe.

En función del desarrollo teórico anterior proponemos un primer acercamiento interpretativoa la temática. Las condiciones que la pandemia le imprime al cursado en los distintos niveles educativos dificultan en gran medida el registro de experiencias en el aula (sea presencial en burbujas o virtual). Por tanto, la primera acción de investigación consistirá en entrevistas a docentes de distintos establecimientos de la ciudad. En principio a un número acotado para probar el instrumento y luego extendiendo el estudio a una mayor cantidad de entrevistados/as. No descartamos hacerlo con estudiantes.

Etapas de la investigación:

1- Indagación sobre el lugar que tiene el concepto de"entretenimiento" en las clases de historia. Queremos saber cuál es la opinión de los/as docentes sobre el aporteque este realiza (o puede realizar)al aprendizaje de su materia en contextos concretos, la construcción de pensamiento crítico y la formación de competencias para el ejercicio de la ciudadanía.
2- Rastreo de la utilización de juegos en algún nivel educativo (primario, secundario, superior). Si existen, profundización en esas experiencias.Queremos saber cómo se traduce en el programa de cátedra, con qué tipo de actividades y materiales, en qué momentos y con qué objetivos.
3- Investigación-acción: diseño de juegos en instancias controladas por parte de miembros del equipo de investigación de FHuC- UNL. Puesta en práctica y evaluación. Análisis del proceso realizado y discusión crítica de los resultados.

Palabras finales.

Además de la revisión de las prácticas docentes para mejorarlas e incorporar innovaciones que parecerían ser urgentes, nos interesa indagar los nuevos sentidos de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que están emergiendo en distintos ámbitos educativos seguramente de manera subterránea. Nos gustaría hacerlos visibles, recuperar las voces de sus participantes y contribuir a socializarlos. También pensar a más largo plazo en un "laboratorio" donde este tipo de ideas se ponga a prueba de manera sistemática.

Bibliografía.

- Álvarez Sepúlveda, H. (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(2), 97-121.
- Apostolidou, E. (2014). Affordances and constraints of history edutainment in relation to historical thinking. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*, 36, 165-179.
- Fernández, M. y Rodríguez, B. (2016). Los juegos y el aprendizaje de la historia. Algunas experiencias dentro del aula. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Mar del Plata: APEHUN.
- Frutos de Blas, J. I. de (2015). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico. *Tesis doctoral*. Málaga: UM.
- García Torchia, E. E. (2017). Modalidades de aprendizaje con videojuegos, pedagogía lúdica para provocar cambios cognitivos. *Tesis doctoral*. Universidad de Extremadura.
- Gimeno Sacristán, José (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. &Duschatzky, L. (comps.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.*Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogíacrítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ibagón Martín, N. J. (2018). Videojuegos y enseñanza aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Educación y ciudad*, 35, 125-136.
- ImazBengoetxea, J. I. (2011). Pantallas y educación: adolescentes y videojuegos en el País Vasco. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 181-200.
- Irigaray, M. V. y Luna, M. del R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 411-437.
- Martínez Parra, D. (2012). La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales. Desarrollo de un caso práctico en Educación Secundaria Obligatoria. *Tesis de Máster*. Almería: UA.
- Maté Puig, I. (2017). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. En Llacuna, A. y Saavedra-Mitjans, H. *Experiencia e Historia en la contemporaneidad. Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en História Contemporánea*, vol. 1 (199-216). Barcelona: UAB.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB/AUPDCS.
- Peña Sánchez, A. S. y Velázquez de la Vega, E. El juego en la enseñanza de la historia. *Tesis de Licenciatura*. Santiago de Querétaro: UAQ.
- Real Ramos, Y. A. y Yunda, J. G. (2021). Aprendizaje basado en el juego aplicado a la enseñanza de la historia de la arquitectura prehispánica. *Estoa*, 19(10), 67-75.

- Revuelta Domínguez, F. I.; Valverde Berrocoso, J. y Esnaola Horachek, G. (2013). Edutainment en modelos 1 a 1. Una propuesta con videojuegos en redes sociales. *Revista Fuentes*, 13, 139-154.
- Sánchez i Peris, F. J. y Esnaola Horacek, G. A. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia*, 1, 21-26.
- Valero Martínez, J. (2019). La gamificación. Revisión del concepto y análisis de proyectos y experiencias. *Trabajo final de Grado de Pegagogía*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *Tejuelo,* 9, 83-99.
- Wagner, B. (2014). The seriousness and fun, when edutainment is associated with history teaching. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture*, 36, 155-164.