

# Tecnologías y metodologías para el aprendizaje por competencias



**Mc  
Graw  
Hill**

Coordinadoras:  
Sheila Liberal Ormaechea  
Almudena Barrientos-Báez

# TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Coordinadoras: Shella Liberal Ormaechea y Almudena Barrientos-Báez

ISBN-13 (Impreso) 978-84-486-4062-0

ISBN-10 (Impreso) 84-486-4062-4

ISBN-13 (ebook) 978-84-486-4063-7

ISBN-13 (VS) 978-84-486-4064-4

MHID 978-000-85-0418-2

Depósito legal: M-27555-2022



Publicado por McGraw-Hill

Edificio Oasis, 1.ª planta

Basauri, 17

28023 Aravaca (Madrid, España)

Tel. +34 91 1803000

[www.mheducation.es](http://www.mheducation.es)

© 2022. Derechos exclusivos de McGraw Hill para manufactura y exportación. Este libro no puede ser re-exportado desde el país al que sea vendido por McGraw-Hill.

Reservados todos los derechos. No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de McGraw Hill.

Director de la Colección de Comunicación: Javier Sierra Sánchez

Coordinación editorial: Cristina Sánchez Sainz-Trápaga

Gerente División Universitaria: Pere Campanario Oliver

Dirección General Sur de Europa: Álvaro García Tejeda

Maquetación: José María Muntané

Arreglos de interior: ESTUDIO, C.B.

Diseño de cubierta: Rubén Rubial Villamarín

Arreglos de cubierta: Mar Nieto Novoa

Impresión: Liber Digital, S.L.

Impreso y encuadernado en ESPAÑA - Printed and bound in SPAIN

1234567890 – 22 23 24 25

Los nombres ficticios de compañías, productos, personas, personajes y/o datos que puedan haber sido aquí utilizados (en estudios de casos o ejemplos) no pretenden representar a ningún individuo, compañía, producto o situación de la realidad.



# TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

coordinadoras

Sheila Liberal Ormaechea  
Almudena Barrientos-Báez

**Mc  
Graw  
Hill**

**Madrid • Milán • Londres • México D.F. • Sídney • Singapur • Taipéi • Shanghái  
Seúl • Beijing • Hong Kong • Kuala Lumpur • Bangkok • Nueva York • Chicago  
Dubuque • Los Ángeles • Columbus • Bogotá • Nueva Delhi • Toronto • Dubái**

# Contenido

APORTE E IMPACTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE POSGRADO Sandra Barragán Moreno, Camilo Soto Saray.....	9
APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL: PROPUESTA FORMATIVA EN EL CICLO DE MARKETING Y PUBLICIDAD MEDIANTE APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN EL TERCER SECTOR DE ACCIÓN SOCIAL Fatima Centenero de Arce, María José Centenero de Arce .....	25
LA CREATIVIDAD APLICADA EN LA MEJORA DE INNOVACIÓN DOCENTE. TÉCNICA “DESIGN THINKING” COMO POTENCIADORA DEL TALENTO CREATIVO EN EL ALUMNADO Teresa-Gema Martín-Casado, Sara Pérez-Barreiro .....	43
THE CREATION OF AUDIOVISUAL COGNITIVE ACTIVATION PILLS (CAPS): HOW DO PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS’ PERCEIVE THEM? Cristina Castillo Rodríguez, María Rubio Gragera .....	59
COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS DEPARTAMENTOS DE COMUNICACIÓN: UNA VALORACIÓN COMPARATIVA DE LOS GRADOS UNIVERSITARIOS Andrea Moreno-Cabanillas, Francisco-Javier Godoy-Martín, Antonio Castillo-Esparcia .....	73
LA HISTORIA HISPÁNICA A TRAVÉS DEL TEXTO HISTÓRICO EN UN CONTEXTO GAMIFICADO DIGITAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Tamara Aller Carrera.....	89
DOCENTES Y ESTUDIANTES: ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LAS VIVENCIAS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA Dahiana Josefina Vásquez Santiago, Sara Cortés Góme, Rut Martínez Bordas.....	103
OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EXPERIENCIAS INMERSIVAS 360° REALIZADAS EN PRÁCTICAS CLÍNICAS DEL GRADO EN VETERINARIA Esther Guervós Sánchez.....	123
EL IMPACTO DEL DOCENTE EN LA GENERACIÓN Z, INNOVAR PARA AUMENTAR SU ENGAGEMENT EN CLASE Ana Fernández Jiménez.....	137
ACTITUD DE LOS/AS DOCENTES HACIA LA IMPLEMENTACIÓN URGENTE DE LAS TIC DEBIDO A COVID-19 María Elvira Zorzo, Mileidy Viviana Gil Cruz.....	179

# LA HISTORIA HISPÁNICA A TRAVÉS DEL TEXTO HISTÓRICO EN UN CONTEXTO GAMIFICADO DIGITAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tamara Aller Carrera

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

## RESUMEN

Con este trabajo de investigación se presenta una experiencia didáctica digital y gamificada, la cual fue implementada durante el año lectivo 2021/2022 para la enseñanza-aprendizaje de la materia de Cultura Española; unidad curricular perteneciente a la licenciatura de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). El plan de estudios de esta materia comprende la adquisición de conocimientos relevantes relacionados con los acontecimientos históricos, artísticos y culturales que ocurrieron en el mundo hispano, así como comprender las consecuencias políticas, culturales y sociales que envolvieron esos eventos. Por consiguiente, en esta experiencia se recurre al texto histórico, de lectura compleja y pesada para el alumno, como herramienta didáctica para descubrir el aspecto cultural del hispano-hablante a través de una metodología lúdica. Viajaremos hasta el pasado guiados, en todo el trayecto, por un itinerario de aprendizaje digital, en donde el alumno, inmerso en una narrativa histórica, deberá superar una serie de retos como: ordenar cronológicamente acontecimientos; responder preguntas; interpretar y descifrar textos; descubrir pistas en laberintos; resolver puzzles; solucionar crucigramas; encontrar mensajes escondidos o cifrados; desbloquear misiones, entre otros. En suma, este trabajo pretende ser una ayuda para otros docentes del área de las humanidades para dar a conocer una serie de recursos con los que ofrecer a los alumnos una visión práctica y general de la historia hispanoamericana de una forma amena, innovadora y desarrollada en un ambiente digital, es decir, un enfoque disruptivo y distinto al que se puede encontrar en los manuales de texto.

## PALABRAS CLAVE

Humanidades digitales; texto histórico; gamificación educativa; didáctica histórica; lengua extranjera.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una mirada retrospectiva al estudio de la enseñanza de la cultura histórica dentro de la didáctica de una lengua extranjera nos revela, como refiere Martín (2010), que los manuales de historia han ido progresando paulatinamente en cuanto al formato, elaborándose libros de texto con "un mayor número de ilustraciones; un formato más moderno y llamativo; audiciones; glosarios; selección de páginas WEB de consulta, y ejercicios relacionados con Internet" (p.16). Sin embargo, la metodología de enseñanza no ha sufrido grandes alteraciones, evolucionando desde una metodología estructuralista con ejercicios de preguntas cerradas y directas hacia un método más comunicativo mediante la inclusión de preguntas de participación múltiple, es decir, un modelo pedagógico similar al de alumnos que estudian la materia en su lengua materna. Esta situación se debe, como señala Marcet (2020), a la carencia de estudios que hayan establecido un marco metodológico y didáctico específico para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito filológico y orientados a alumnos de una lengua extranjera.

Asimismo, dentro del ámbito de la enseñanza universitaria los docentes que aleccionan la materia de historia de una lengua extranjera lo hacen bajo la fórmula de libertad de cátedra, generalmente, explicando los temas de forma academicista mediante clases magistrales o bien haciendo uso de diferentes recursos multimedia como fotografías, mapas, la visualización de películas históricas y documentales o mediante la lectura de textos y documentos históricos.

Ante este contexto, con esta investigación se pretende desarrollar un método dinámico, ameno, lúdico y motivador que permita al alumno practicar la lengua extranjera mientras adquiere conocimientos sobre la historia del país para, de este modo, contrarrestar la carencia existente en el ámbito de la didáctica histórica de una lengua extranjera.

En este sentido, a lo largo de los siguientes epígrafes, se presenta una experiencia didáctica llevada a cabo durante el año lectivo 2021/2022 a los alumnos del 1.er año de la licenciatura de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Los participantes fueron los alumnos inscritos en la unidad curricular semestral y de valor troncal Cultura Española II, implementándose en una sesión de una 1h 30m de duración y a través de dispositivos móviles.

La práctica pedagógica implementada fue diseñada atendiendo a los principios de la comunicación, el juego y la interactividad, diseñándose, de este modo, una unidad didáctica digital gamificada con el fin de estimular la personificación de los alumnos en diversos personajes de la historia hispanoamericana, así como promover su acercamiento a diferentes sucesos que marcaron la historia del país. Para su planificación se diseñaron diferentes tipos de pruebas educativas e interactivas relacionadas con diversas figuras históricas y acontecimientos pasados mediante la presentación de textos históricos digitalizados con el fin de poder ofrecer una mayor contextualización cultural del tema de estudio. A través de una narrativa conductora, los alumnos tuvieron que superar una serie de misiones, en formato de acertijos, puzzles, códigos secretos, entre otros con el fin de completar y ganar el juego.

La actividad estuvo concebida con la intención de introducir nuevas estrategias, técnicas y recursos didácticos que, aunque no se constituyen como una metodología remedial, pudiesen ayudar a afrontar las dificultades que supone el aprendizaje de contenidos históricos en una lengua extranjera.

En definitiva, y apoyados en los estudios de investigación realizados por Fuentes (2017), Romero, Pistón & Baquero (2019), Manzano-León et al. (2020), Moura & Santos (2020) sobre experiencias educativas gamificadas se corrobora y se constata la obtención de resultados satisfactorios con respecto al aumento en el grado de interés, implicación y motivación del alumnado por la materia de estudio.

## 2. DIDÁCTICA HISTÓRICA GAMIFICADA

El conocimiento histórico en la visión ofrecida por diferentes investigaciones nos muestra que “ el alumnado considera la asignatura de historia, y la propia historia, como una materia que no necesita ser comprendida sino memorizada” (Prats, 2001, p.36). Una concepción que se puede explicar por la hipótesis anteriormente expuesta, es decir, la deficiencia existente en la metodología empleada por los docentes, ya que, como se ha visto, todavía no se han renovado profundamente los métodos didácticos de enseñanza. Sin embargo, otra hipótesis que también puede formularse es las dificultades que supone la enseñanza-aprendizaje de la historia debido a la naturaleza del conocimiento, ya que aprender historia implica conocer acontecimientos pasados, figuras célebres, monumentos, fechas, identificación de espacios, contextos políticos, movimientos sociales y artísticos, entre otros aspectos histórico-culturales. Unos conocimientos académicos que suelen resultar poco interesantes y excesivamente complejos y arduos para el alumnado, requiriendo, para su enseñanza mucha teoría, en una lengua que además no dominan, y pocos ejercicios prácticos.

Generalmente, el profesorado de historia basa su práctica didáctica en el uso del libro de texto, conjugando las clases magistrales con la realización de comentarios de textos obtenidos de diversas fuentes escritas —cartas, diarios personales, testamentos, tratados, crónicas, documentos legales, etc.—; fuentes iconográficas —grabados, cuadros, dibujos, esculturas, etc.—, y fuentes orales, las cuales pueden ser directas como entrevistas a testigos presenciales, grabaciones a personajes que narran registros históricos que no han vivenciado pero que tienen informaciones contrarrestadas sobre los sucesos, y, por otra parte, fuentes orales indirectas, tales como grabaciones audiovisuales, documentales y películas. En definitiva, este método pedagógico suscita la promoción de una enseñanza de la historia conceptualizada, enunciativa, poco dinámica y memorística.

En un intento de censurar, como apunta Díaz Blanca & Carrero Mora (2021) “la memorización de datos y las perspectivas lineales, descriptivas y acríticas en las que suele gravitar la enseñanza tradicional de la historia” (p.18), este trabajo de investigación propone la planificación de una experiencia didáctica histórica gamificada con el fin de captar la atención del alumnado, implicándolo activamente en su aprendizaje a través de la introducción de mecánicas y dinámicas basadas en el juego.

*La mecánica suele definir la forma en que los juegos convierten los insumos específicos en productos específicos. Suelen tener una conexión directa con los contenidos de aprendizaje, y cuando se trabaja con contenidos educativos esto incluye el uso de retos. Las dinámicas por su parte, indican las necesidades que han de satisfacerse. Estas, junto a la mecánica, interactúan durante el juego. (Contreras & Egula, 2017, p.13)*

En relación a las mecánicas y dinámicas, se encuentra el diseño de un escenario virtual, un mundo imaginario interactivo, creado a través de diversas tecnologías, donde los alumnos se adentran con el propósito de resolver diferentes misiones de manera autónoma y/o colaborativa en un tiempo determinado. Por tanto, en palabras de Moreno (2019), las mecánicas de los juegos “presentan una concatenación de reglas que permiten que los jugadores disfruten y generen compromisos mediante diferentes retos, y un camino por el que se pueda avanzar hasta una meta” (p. 68).

En ese camino hacia la meta, los discentes viajan por una serie de escenarios históricos donde tienen que ir resolviendo una serie de retos —puzles, acertijos, crucigramas, laberintos de palabras, códigos secretos, etc.— con el fin de recolectar todas las recompensas para llegar al final del juego. Este mundo virtual se entrelaza con bibliografía auténtica, es decir, fuentes documentales, escritas e iconográficas, ya que estas representan la base fundamental de los conocimientos historiográficos, y de ellas dependen la comprensión y la construcción del conocimiento histórico.

La interrelación que se establece entre los ambientes lúdicos, el análisis de la documentación y el contacto con el vocabulario histórico hace que la experiencia no resulte en una actividad vacía de contenido, suscitando, de esta manera, tanto la articulación de los saberes disciplinares —contenidos históricos y conocimientos lingüísticos— como el fomento de variadas habilidades, destrezas y actitudes favorecidas por la aplicación de actividades gamificadas como son “la capacidad de análisis, capacidad de planificación, organización y gestión, capacidad de toma de decisiones, capacidad de liderazgo y delegación, empatía, implicación, responsabilidad,…” (Brusi & Cornella, 2020, p.76), es decir, múltiples competencias que influyen en el comportamiento de los alumnos, incrementando la motivación, favoreciendo su participación, y promoviendo el aprendizaje.

## **2.1. DISEÑO Y MÉTODO**

Este proyecto de investigación fue planteado con el fin de romper con la tradicional dicotomía historia-teoría, y analizar las posibilidades que brinda la implementación de metodologías activas, como es la gamificación, en el aula de Cultura Española, unidad curricular perteneciente a la licenciatura de Lenguas Extranjeras: Inglés-Español del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Debido a la escasez de estudios en este ámbito curricular, se plantea como un estudio experimental y exploratorio basado en la observación del grupo focal y la recolección de datos cualitativos provenientes de las reacciones y opiniones de los participantes.

En relación a la experiencia, se recurrió a la estrategia didáctica de la gamificación, considerada por Cruz-Pichardo & Cabero-Almenara (2020), como una pedagogía emergente que “busca la transformación del aula en espacios dinámicos y creativos, que permitan desarrollar aprendizajes efectivos de manera más entretenida y con

mayor motivación, permitiéndoles a los y las alumnas reinventar como aprenden” (p.30). Para conseguir estos nuevos espacios de aprendizaje, se recurrió al uso de la herramienta de diseño gráfico *genial.ly*<sup>1</sup>, una plataforma educativa on-line, la cual permite el diseño de materiales digitales interactivos; la creación de contenidos visuales animados y multimediales mediante la integración de contenidos procedentes de diversas fuentes, y la elaboración de diferentes tipos de actividades con retroalimentación inmediata.

Los escenarios lúdicos y desafíos propuestos fueron articulados en torno a una trama argumental desarrollada en un tiempo y en un espacio concreto, la llegada de los primeros Borbones a España en el S. XVIII. A través de este hilo conductor y eje vertebrador de la narrativa, se elaboró una serie encadenada de desafíos y retos que los alumnos, en grupos de 3 a 5, debían resolver para ir recolectando las diferentes recompensas y conseguir acabar el juego en un tiempo límite.

La inmersión en la experiencia didáctica se logró con la definición de una situación inicial problemática: los alumnos se encontraban en un castillo lleno de trampas y peligros que debían sortear. Para poder salir de la fortificación tenían que superar con éxito una serie de retos y, así, evitar librarse de caer encerrados en las mazmorras y celdas del castillo, lo cual suponía la penalización de tiempo de juego, en este caso, un minuto sin poder avanzar.

Por otro lado, las distintas secuencias que componen la narrativa fueron enlazadas a través de una serie de retos como la búsqueda de imágenes u objetos, el descubrimiento de pistas, la resolución de enigmas, y la realización de puzzles. La superación de las sucesivas pruebas les brindaba la obtención de un número determinado de trofeos, los cuales eran necesarios para poder llegar a la meta y salir del castillo.

Para llevar a cabo la actividad, se recurrió a la introducción del texto histórico como punto principal de la dinámica de juego, ya que como mencionan Arteaga & Camargo (2014) “el análisis de fuentes primarias constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera”. (p. 129). Dentro del contexto que nos envuelve, la enseñanza-aprendizaje de la historia en una lengua extranjera, y a pesar de la complejidad que entraña la lectura de un documento histórico en un idioma extranjero, se considera que la comprensión de estas fuentes históricas no supone una dificultad para los discentes de lengua nativa portuguesa.

Esta decisión vino determinada y justificada por el estudio de investigación realizado por Fernández Astiaso (1997) en donde resalta los beneficios y ventajas que conlleva el uso de textos literarios para la enseñanza de español a estudiantes lusófonos universitarios. Como refiere el autor, cuando se tratan de lenguas cognatas, la comprensión es favorecida debido a las similitudes morfosintácticas y léxicas que presentan, incluso en niveles iniciales de adquisición. Por consiguiente, siguiendo la línea argumental de Trindade Natel (2002), en lenguas afines es necesario orientar

---

1 *Genial.ly* es un programa de creación de contenido interactivo, que permite diseñar imágenes dotadas de efectos y animaciones, infografías, presentaciones dinámicas, microsites, catálogos, mapas, entre otros. Para su consulta se recomienda visitar la página: <https://genial.ly/es/>

las cuestiones metodológicas a una didáctica distinta, como es el caso que nos ocupa en esta investigación, la enseñanza-aprendizaje del español para hablantes de portugués.

Por esta razón, la experiencia didáctica que aquí se presenta está concebida para ser aplicada a alumnos universitarios nativos del portugués, que cursen una licenciatura del área de las humanidades en donde se incluya el español como lengua de especialidad.


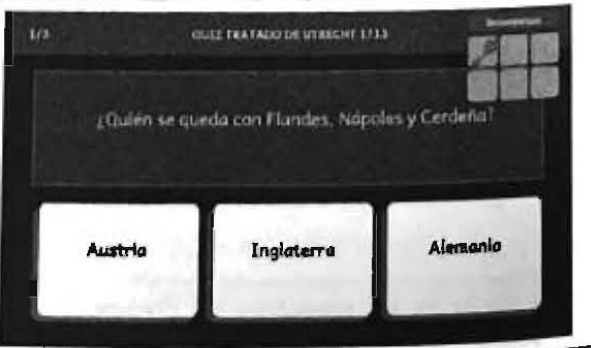
Con respecto al diseño y planificación de los retos, estos se esbozaron siguiendo una secuencia de pruebas de carácter lineal y ordenada, es decir, los alumnos tenían que acceder a los retos en un orden predeterminado. El itinerario cerrado permitió presentar los contenidos de forma cronológica y que poco a poco se fuera desvelando el itinerario del juego para una mayor comprensión y edificación del sentido histórico.

Asimismo, se procuró mantener el equilibrio entre los retos con respecto al nivel de dificultad, ya que, como afirman Brusi & Cornellà (2020), "si los retos son demasiado complicados, pueden producir ansiedad y sensación de incompetencia. Si las pruebas son demasiado sencillas o requieren demasiado tiempo de ejecución, pueden resultarnos aburridas y provocar apatía" (p.77). Así pues, se procuró proponer actividades lo suficientemente desafiantes para mantener el nivel de motivación alta, y, por otra parte, acordes con los conocimientos de los alumnos para, de esta forma, evitar la frustración, el desinterés y el consecuente abandono.

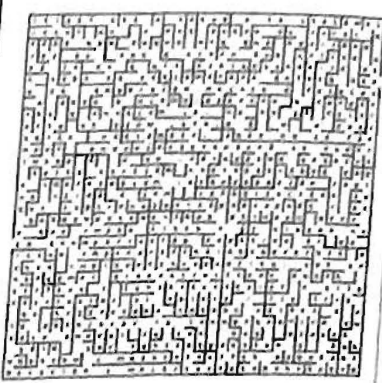

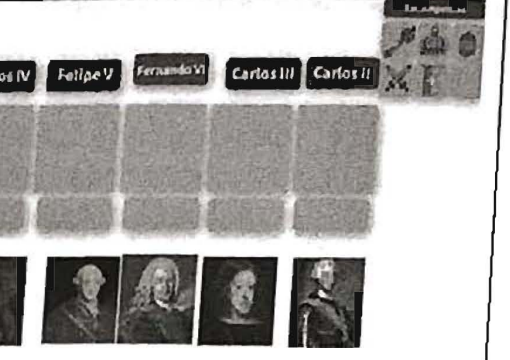
En definitiva, se pretendió diseñar retos que permitiesen desarrollar, profundizar y reflexionar sobre hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto a través de acciones como observar, interpretar, deducir y descifrar.

La experiencia didáctica está compuesta por los siguientes retos:

Tabla 1. Retos de didáctica histórica

<p><i>Palabra secreta:</i></p> <p><i>A partir de una comprensión lectora y análisis de un texto histórico los alumnos debían encontrar una palabra secreta escondida en el documento.</i></p>	
<p><i>Responder preguntas:</i></p> <p><i>Una dinámica donde los estudiantes elegían la respuesta correcta entre varias preguntas de una lista determinada.</i></p>	



<p><b>Mensaje encriptado:</b></p> <p><i>El texto histórico, en este caso, es representado en un laberinto de letras, donde los alumnos tenían que primero conseguir encontrar el camino correcto para poder leer el documento y, así, descubrir quien fue su autor.</i></p>	
<p><b>Jeroglífico</b></p> <p><i>Fragmento de texto histórico encriptado en formato de jeroglífico que los alumnos debían descifrar para poder identificar la fecha de publicación. El año en que se escribió el documento sería la contraseña para desbloquear el siguiente escenario de juego.</i></p>	
<p><b>Ordenación cronológica:</b></p> <p><i>En esta prueba los alumnos debían ordenar de forma correcta la secuencia diacrónica de los primeros Borbones que reinaron en España.</i></p>	

Aparte de los retos académicos, conectados con el currículo, y en donde se pone a prueba los conocimientos de los alumnos en la materia de estudio, también se diseñaron una serie de pruebas de motivación y elementos sorpresa con el fin de disminuir la presión y el nivel de saturación que produce la lectura de textos históricos, y, de este modo, como señala Aller (2022), despertar la curiosidad del alumno y mantenerlo implicado a lo largo de toda la experiencia. Algunas de estas pruebas motivacionales fueron la búsqueda de objetos escondidos en los diversos escenarios mediante acciones como mover y arrastrar objetos; encender y apagar luces para encontrar pistas, y descubrir errores/intrusos en obras pictóricas manipuladas.

### 3. RESULTADOS

Como se refirió en el apartado anterior, esta investigación se proyectó en un intento de incentivar la introducción de dinámicas pedagógicas innovadoras en la didáctica histórica, y medir los efectos que la experiencia gamificada produjo

en los alumnos. Se trata, por lo tanto de un estudio de cariz experimental que recurrió a la técnica del diario de campo para recoger tanto información descriptiva —número de participantes, distribución, incidencias, medios utilizados, duración y resultados—, como el registro de datos interpretativos —impresiones personales, sentimientos y conductas observadas— a fin de elaborar una reflexión sobre la actuación. Asimismo, tras el término de la experiencia se realizó una discusión con el grupo focal para determinar los puntos fuertes y débiles de la acción didáctica.

Para la puesta en práctica de la experiencia gamificada se decidió distribuir la sala en grupos de 3 a 5, así pues, de un grupo total de 48 alumnos se formaron 12 equipos. Tras la agrupación y organización de la sala de aula, se pidió a los alumnos que cada grupo debía tener al menos un dispositivo móvil con acceso a internet —tableta, ordenador portátil o teléfono móvil—, siendo elegido de forma mayoritaria el teléfono móvil como el medio utilizado para la realización del juego.

Al comienzo del juego todos los participantes se encontraban sentados con su respectivo equipo, sin embargo, a medida que fue avanzando la dinámica los grupos se fueron dispersando, siendo que de los 12 grupos iniciales se terminó la sesión con 18 equipos formados. Una diseminación ocasionada por la necesidad de tener que usar más de un teléfono móvil por equipo, ya que era necesario que todos los miembros pudiesen acceder a los contenidos y participar de forma activa e implicada en la experiencia. Este hecho propició, por lo tanto, que algunos alumnos decidiesen por voluntad propia separarse del grupo, formándose, de este modo, nuevos equipos compuesto por 2 o 3 alumnos máximo. De esta situación se pudo inferir que este tipo de dinámicas apoyadas por el uso del teléfono móvil son más efectivas para ser realizadas en parejas y no en grupos.

El tiempo estimado para su realización fue de 1h 30m, aplicada en una clase de 2h de duración. Según la información recogida durante la experiencia, se registró un tiempo mínimo de 1h 05m, un tiempo máximo de 1h 50m, y 4 desistencias.

En relación a las conductas manifestadas por los estudiantes durante la ejecución de la experiencia, se evidenció, según los datos registrados, la existencia de variados comportamientos diferentes relacionados con el modo cómo realizaban los retos y cómo se implicaban con el juego. Por un lado, se comprobó la existencia de alumnos con un perfil más autónomo e independiente es decir, eran aquellos que lideraban el juego, iban por libre y no buscaban la ayuda de los compañeros. Fueron bastantes rápidos realizando los retos, sin llegar a prestar atención a la lectura los textos, ya que su único objetivo era ganar. Por lo contrario, también se manifestó la presencia de alumnos más socializadores, estos recurrieron más al aprendizaje cooperativo, compartiendo las pistas y las claves secretas para que los demás equipos también pudiesen avanzar en el juego. Por último, se evidenció alumnos más pasivos, cuya implicación en el juego fue menor. Se limitaban a observar las acciones de los demás equipos, no leían los textos completos y pedían las respuestas a los demás compañeros.

Relativamente al papel que ejerció el docente durante la experiencia, se destaca su función de guía, acompañando a cada equipo a través de los diferentes escenarios de juego, y dándoles indicaciones sobre las actuaciones que debían realizar. Ya que, a pesar del contacto diario que mantienen los alumnos con las tecnologías

digitales y su familiarización, mayoritariamente, con los juegos virtuales, fue necesario ofrecer orientaciones a cerca de las acciones interactivas que debían realizar a través de las pantallas.

Al término de la actividad, se llevó a cabo un debate en el aula con el fin de recoger las percepciones de los alumnos sobre la experiencia didáctica gamificada. En líneas generales se pudo constatar que la práctica resultó satisfactoria y motivadora, recogiendo valoraciones cualitativas bastantes positivas acerca de la naturaleza de los retos. De las opiniones recogidas se destaca fundamentalmente el empleo de adjetivos como divertido, novedoso y entretenido.

Asimismo, también se pudo constatar un alto grado de satisfacción en relación a lo aprendido y la metodología empleada, asegurando que habían notado un mayor rendimiento que el que sentían durante las clases tradicionales. Además, fueron contundentes al exponer que habían tomado conciencia de los aprendizajes adquiridos y que habían consolidado algunos conocimientos. Ante este resultado positivo, se considera, que los retos presentados cumplieron con el objetivo propuesto, es decir, el desarrollo y la profundización de conocimientos sobre el tema de estudio, evitando, así, la posibilidad de convertir la experiencia didáctica en un pasatiempo sin valor pedagógico, carente de contenidos y vacía de aprendizajes.

Otro de los aspectos interesantes que se registraron sobre la vivencia experimentada tuvo que ver con los sentimientos y emociones que sintieron los alumnos durante su participación en una metodología de gamificación. A este respecto, se puede destacar una mayor incidencia de emociones positivas como alegría, sorpresa y entusiasmo, aunque también se detectó la presencia de sentimientos como estrés, nerviosismo, y en algunos casos, frustración.

En relación a la manifestación de emociones negativas, estas derivaron, principalmente, del factor tiempo, ya que algunos alumnos expresaron que las actividades eran demasiado largas, faltándoles, por ello, tiempo suficiente para su realización. Igualmente, la lectura de los textos históricos supuso un contratiempo para los alumnos, ya que el tamaño de las pantallas de los teléfonos móviles afectó a la legibilidad de los textos. De hecho, para poder leer los documentos, los alumnos tenían que ir haciendo zoom en las diferentes partes del texto, lo que hizo que se convirtiera en un proceso más lento y dilatado. Esta situación sumada a la competitividad que genera este tipo de dinámicas gamificadas provocó la emergencia de sentimientos como la sensación de agobio al sentir que no conseguían realizar los retos antes que sus compañeros.

No obstante, aunque es evidente que la competitividad puede provocar cuadros elevados de estrés y ansiedad, se cree que también puede ser ventajoso, puesto que la competición estimula al alumno, incitándolo a esforzarse más para mejorar su rendimiento. Así pues, desde esta visión, se considera que el carácter competitivo de los juegos promueve el esfuerzo, el cual se encuentra asociado a valores positivos para el desarrollo continuo de superación y mejora.

Teniendo en cuenta estos resultados, se considera importante prestar atención a todas las evidencias obtenidas y observaciones realizadas por los alumnos sobre la dinámica del juego y los retos propuestos a fin de reflexionar sobre posibles

modificaciones en relación a aspectos de mejora y corrección de errores para investigaciones futuras y nuevas implementaciones.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de este trabajo de investigación, existen nuevas posibilidades y necesidades de investigación en lo que respecta al área de conocimiento de la historia en las clases de lenguas extranjera mediante la búsqueda y aplicación de nuevas estrategias y modelos de aplicación de la didáctica histórica que rompan con el tradicionalismo didáctico basado en el uso del manual.

En este sentido, a través de este estudio se defiende que, en la actualidad tecnológica de hoy en día, ya no es suficiente “ofrecer una visión de la historia como cuerpo acabado y estático, con el añadido de pensar en una historia compleja, abstracta y cargada de teoría” (Prats, 2001, p.43), por lo contrario, es necesario una reforma metodológica que transforme los métodos clasistas mayormente empleados por los profesores de historia, fomentando “el desarrollo autónomo, más que la heteronomía; el pensamiento abstracto, más que la mecanización y la reproducción” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 119).

La enseñanza de lenguas extranjeras a través de la historia en la lengua meta constituye un proceso interactivo de comunicación entre el texto histórico, el alumno y el profesor. Una intercomunicación que debe desarrollarse en un ambiente dinámico, abierto a nuevas experiencias y que fomente la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje.

Diversos estudios empíricos de investigación (Nevado, 2008; Contreras & Eguía, 2017; Pisonero, 2018; Fuentes, 2019; Brusi & Cornellà, 2020; Cruz-Pichardo & Cabero-Almenara, 2020; Manzano-León, et al., 2020; Aller, 2022) han demostrado el potencial y las ventajas que conlleva la aplicación de los juegos en el ámbito educativo, apelando, de este modo, a pasar “de la formalidad en sus explicaciones y del protagonismo del profesor como único representante del acto educativo, a la idea de introducir actividades dinámicas en las que el discente pasa a formar parte directa del proceso de enseñanza” (Nevado, 2008, p.1). Así pues, la gamificación, como afirma Pisonero (2018), se ha convertido en una metodología disruptiva que está teniendo buena aceptación en el ámbito educativo dado el alto porcentaje de éxito como potenciador de la motivación.

La experiencia didáctica que hemos realizado supone un acercamiento de la didáctica histórica con el componente lúdico a través de la gamificación de los textos históricos, convirtiendo, de este modo, las fuentes documentales en recursos dinámicos mediante la implementación de un sistema de juego, reto-recompensa. De esta práctica se puede verificar que el grado de aceptación mostrado por los alumnos en este tipo de experiencias es bastante elevado, y de acuerdo con las observaciones realizadas por Cruz-Pichardo & Cabero-Almenara (2020) “generan estudiantes motivados, mejoran la dinámica del grupo, la capacidad de atención y creatividad y logran actitudes positivas hacia el aprendizaje, permitiendo que el alumno sea más autónomo, creativo y activo en su proceso de formación (p.83), redescubriendo una forma de aprender más significativa, dinámica y emocional.

El medio utilizado para la realización de la experiencia fue el teléfono móvil debido a que es una evidencia constatada que los *smartphones* se han convertido en el dispositivo móvil más omnipresente entre los alumnos, tanto fuera como dentro del aula. El uso de la telefonía móvil ha dado origen a diversos estudios de investigación que presentan experiencias formativas exitosas, perfilándose, como afirman Santiago, et al. (2015), en una alternativa prometedora para ampliar las posibilidades educativas. Del mismo modo, Ramírez & Zambrano (2020) a través de un trabajo de exploración documental, centrado en la búsqueda de publicaciones científicas o académicas que presentasen experiencias didácticas con teléfonos móviles, concluyeron en la eficacia del aprendizaje móvil a la hora de lograr aprendizajes significativos y lograr mejoras en los niveles de conocimiento y competencias de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en nuestra experiencia gamificada nos ha llevado a plantear ciertas limitaciones en la aplicación de los teléfonos móviles en determinadas prácticas didácticas debido al tamaño de las pantallas. En nuestro caso en particular, se pudo constatar que los alumnos tuvieron serias dificultades en la lectura de los textos históricos y en la navegabilidad por los escenarios. El tamaño reducido que presentaban todos los elementos interactivos hizo que la práctica no fuera tan dinámica como se había esperado. Por consiguiente, se recomienda que para experiencias gamificadas donde se compartan textos largos, imágenes detalladas o tareas que requieran de más visualización, se utilicen dispositivos con pantallas mayores, como un ordenador o tableta.

La valoración de todas estas situaciones nos permite concluir que la gamificación aplicada a la didáctica histórica es una metodología que repercute positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándola, de este modo, como una estrategia que permite la inclusión de recursos didácticos potenciales para el desarrollo del pensamiento histórico. Dentro de las ventajas que hemos detectado se subraya: la implicación del alumno con la experiencia; el alto grado de protagonismo que mantuvieron durante su realización; el interés por la consecución de las diferentes pruebas, y el cambio de percepción del alumno ante la lectura de un texto histórico, pasando de una acción aburrida a un ejercicio motivador.

En síntesis, este estudio experimental nos ha abierto la puerta a un abanico de posibilidades didácticas en donde el texto histórico se convierte en una aventura lúdica, y la clase en un espacio de investigación histórica. Una línea de investigación que queda en abierto para docentes que pretendan renovar la didáctica histórica en una lengua extranjera.

## 5. REFERENCIAS

- Aller, T. (2022). Breakout digital: estrategia didáctica para enfrentar las clases on-line en pandemia. En Gonçalves, V.; García-Valcárcel, A.; Moreira, J. A.; Gutierrez Cuevas, P.; Patrício, M. R. (Eds.) *VIII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: leTIC2022: livro de atas* (pp. 17-31). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Arteaga, B. & Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13),110-140.
- Brusi, D. & Cornellà, P. (2020). Escape rooms y Breakouts en Geología. La experiencia de "Terra sísmica". *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 28(1), 74-88.
- Contreras, R. S. & Eguia, J. L. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Barcelona: Instituto de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cruz-Pichardo, I. M. & Cabero-Almenara, J. C. (2020). Una experiencia gamificada en el aprendizaje de los triángulos en geometría: grado de aceptación de la tecnología. *Prisma Social: revista de investigación social*, (30), 65-87.
- Díaz Blanca, L. A. & Carrero Mora, R. B. (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25(80),15-27.
- Fernández Astiaso, M. A. (1997). Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmento de textos literarios medievales y del Siglo de Oro español. En: Alonso García, K., Moreno Fernández, F. & Gil Bürmann, M. (Eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación de Enseñanza de Lengua Española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 305–308.
- Fuentes, E. (2019). El "Breakout EDU" como herramienta clave para la gamificación en la formación inicial de maestros/as. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, pp. 66-79. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1247>
- Manzano-León, A., Sánchez-Sánchez, M., Trigueros-Ramos, R., Álvarez-Hernández, J., & Aguilar-Parra, J.M. (2020). Gamificación y Breakout Edu en Formación Profesional. El programa «Grey Place» en Integración Social. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>
- Marcet V. J. (2020). Recursos didácticos para el uso de textos históricos en la enseñanza de ELE. *Culture Crossroads*, 15(1), 145-162.
- Martin, R. (2010). *Lengua e Historia: la enseñanza de la Historia Contemporánea española en las clases de español como lengua extranjera* [tesis doctoral]. Universidad de Alcalá.
- Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. En Carbalho, A. A. (org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 107-115). Portugal, Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Nevado, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-14.
- Pisonero, M. (2018). Gamificación en el aula de ELE: el avatar. *Monográficos Sinoele*, 17, 326-334.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Ramírez, E. & Zambrano, J. (2020). Experiencias exitosas de aprendizaje móvil en procesos formativos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(21), 84-97.
- Romero, J. M<sup>a</sup>, Pistón, M<sup>a</sup>. D., & Barquero C. (2019). Escape room y break out: Recursos emergentes para formar a los futuros maestros de educación primaria.

- En Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I. & Cáceres-Reche, M<sup>a</sup>. P. (Eds.), *Avances en recursos TIC e innovación educativa* (pp. 89-100). Madrid: Dykinson.
- Santiago, R., Trinaldo, S., Kamijo, M. & Fernández, A. (2015). Mobile Learning. Nuevas realidades en el aula. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 341-342.
- Trindade Natel, T. B. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?. En *XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 825-832). Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81141>