

Gamificación y competencias de pensamiento histórico. Percepciones del alumnado tras la implementación de una unidad didáctica para enseñar la Guerra Fría en Bachillerato

Gamification and historical thinking competencies. Students' perceptions after the implementation of a didactic unit to teach the Cold War in the baccalaureate.

José Ramón Torrecilla Hernández, Raquel Sánchez-Ibáñez (*)

Resumen

La finalidad de este estudio es analizar la percepción del alumnado de 1.º de Bachillerato tras la implementación de una unidad didáctica, que fomenta la enseñanza de competencias de pensamiento histórico mediante la gamificación. Por ello, el primer objetivo es analizar la percepción que tiene el alumnado sobre la enseñanza de la historia de forma previa al desarrollo de la unidad. El segundo es analizar la percepción del alumnado tras la realización de la unidad. La investigación es cuasiexperimental. Los resultados del primer objetivo evidencian que el alumnado percibe un método de enseñanza tradicional de la historia. Los resultados del segundo objetivo muestran que el alumnado percibe una mayor frecuencia de estrategias activas como la gamificación y del trabajo con competencias históricas. La conclusión principal es que es necesaria una mayor formación del profesorado en métodos activos de enseñanza.

Palabras Clave: Guerra Fría, bachillerato, alumnado, percepción, gamificación, pensamiento histórico.

Abstract

The aim of this study is to analyse the perception of 1st year Baccalaureate students after the implementation of a didactic unit that promotes the teaching of historical thinking competencies through gamification. Therefore, the first objective is to analyse the students' perception of the teaching of history prior to the development of the unit. The second is to analyse the students' perception after the unit has been carried out. The research is quasi-experimental. The results of the first objective show that students identify a traditional history teaching method prior to the implementation of the didactic unit. The results of the second objective show that students perceive a higher frequency of active strategies such as gamification and work with historical competences. The main conclusion is that more teacher training in active teaching methods is needed.

Key words: Cold War, baccalaureate, students, perception, gamification, historical thinking.

(*) Universidad de Murcia. Autor de correspondencia: José Ramón Torrecilla Hernández, joseramon.torrecilla@um.es
ORCID: 000-002-5390-4340.

1. Introducción

En la enseñanza de la historia todavía es frecuente encontrar una metodología didáctica que tiende a convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una mera transmisión de conocimientos, que el alumnado tiene que plasmar en un examen final (Gómez et al., 2017c; Martínez et al., 2006; Montaña, 2015; Sáiz y Fuster, 2014). Además, existe una enseñanza lineal de la historia que prima el conocimiento de hechos y personajes relevantes, dejando en un segundo lugar a grupos sociales marginados (Cuesta, 1997; Inarejos, 2013; Pàges y Santisteban, 2010). Por tanto, pervive la metodología tradicional del aprendizaje basado en lo puramente memorístico y conceptual (Gómez y Rodríguez, 2014; Lévesque y Zanazanian, 2015; Prats y Santacana, 2011). Sin embargo, no son pocos los estudios que plantean que dicha circunstancia aleja al alumnado de la posibilidad de construir su propio conocimiento de la disciplina. Por lo que el debate sobre el qué y cómo enseñar historia sigue estando presente, a pesar de la existencia de métodos de enseñanza alternativos para desarrollar aprendizajes significativos (Barton, 2006; Clark, 2011; Cuesta, 2002; Gómez et al., 2014; Lautier y Allieu-Mary, 2008; Lévesque, 2008).

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia requiere de métodos y estrategias didácticas que fomenten el pensamiento histórico en el alumnado, de forma que este pueda desenvolverse eficazmente en el mundo actual (Domínguez, 2015; Gómez y Miralles, 2016; Mejía y Mejía, 2015; Sáez et al., 2017; Santisteban, 2010). Las competencias históricas están relacionadas con algunas habilidades del oficio del historiador: búsqueda, selección, tratamiento de fuentes y empatía histórica (Barton, 2008; González et al., 2009; Lee, 2005; VanSledright y Reddy, 2014; Wineburg, 2001). Para garantizar el desarrollo del pensamiento histórico, Seixas y Morton (2012) formularon las competencias que el profesorado debe enseñar al alumnado: relevancia histórica, análisis de fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia.

Es necesario que los docentes aborden problemáticas históricas en el aula. Por tanto, se trata de que el alumnado entienda que la historia no es un conocimiento cerrado, sino que evoluciona de forma constante gracias a las investigaciones (Gómez et al., 2018b). En este contexto entra en juego el concepto de relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado es recordado y por qué. La

importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña (Seixas y Morton, 2012).

Por ello, conviene trabajar con fuentes históricas porque otorgan al alumnado la posibilidad de comprender cómo se construye un relato histórico (Pagès y Santisteban, 2010; Rosso, 2006). Se trata de ir más allá de la mera descripción de la información contenida en las fuentes y trabajar con el alumnado sobre la fiabilidad de estas y su contraste a la hora de construir una narrativa histórica (Lesh, 2011; Van Nieuwenhyuse, 2016). Sin embargo, esta forma de trabajar con las fuentes en las etapas de educación obligatoria que puede encontrarse en países anglosajones no abunda en España, en donde las fuentes tienen por lo general una función ilustrativa como apoyo o complemento al contenido (Sáiz, 2014; Sánchez y Álvarez, 2019). Además, trabajar con fuentes históricas permite hacer ver al alumnado que la historia está marcada por la existencia de procesos de cambio y permanencia, que existen distintos ritmos evolutivos e, incluso, que todo cambio no es sinónimo de progreso (Domínguez, 2015; García y Jiménez, 2014).

Por último, la dimensión ética de la historia despierta en el alumnado la necesidad de establecer juicios éticos, pero siempre atendiendo y entendiendo su contexto diferencial con el presente. También permite comprender por qué ciertas actitudes o relaciones perviven o no en la sociedad actual; es en sí mismo un examen valorativo de los fenómenos sociales del pasado que necesitan ser reflexionados y debatidos (Feliu y Hernández, 2011; Gómez et al., 2017c; González et al., 2009).

No obstante, para desarrollar esas competencias es conveniente fomentar una metodología innovadora basada en los principios activos de la enseñanza, es decir, se tiene que optar por un método que reduzca el papel del docente en favor del alumnado, motivándolo a partir de actividades o ejercicios reflexivos (Merchán, 2011a; Oller, 2011; Gómez et al., 2018a; VanSledright, 2011). A nivel de recursos didácticos es necesaria una mayor diversificación, ir más allá del libro de texto, así como una mejor adaptación de estos a la enseñanza de competencias de pensamiento histórico. Entre estos recursos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adaptadas a la enseñanza de la historia se ha evidenciado eficaz, tanto a nivel de motivación del

alumnado como a nivel de mejoras en la percepción del aprendizaje (Cózar et al., 2019; Garrote et al., 2018; Gómez et al., 2020; Miralles et al., 2019a, 2019b).

Actualmente, hay una gran variedad de estudios sobre métodos y estrategias activas de enseñanza como la gamificación, clase invertida, trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en problemas, que han sido implementadas con éxito en las clases de historia (De Haro, 2009; Martínez-Hita, 2022; Ortega et al., 2021). Unas estrategias de enseñanza que, a pesar de usar enfoques distintos, tienen objetivos o características comunes: utilizar una enseñanza alternativa a la clase magistral, dar protagonismo al alumnado y basar el aprendizaje en la adquisición del conocimiento, mediante el desarrollo de habilidades y competencias (Levstik y Barton, 2001; Sáez et al., 2017).

En definitiva, el profesorado tiene a su disposición un amplio abanico de métodos, estrategias y recursos didácticos con los que superar el modelo de enseñanza tradicional, para dar paso a procesos activos que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Arteaga y Camargo, 2014; Gómez et al., 2018a; Levesque y Zananian, 2015; López et al., 2017; Sáiz y Muñoz, 2014; Suárez, 2012; Wineburg, 2001).

La estrategia escogida para este estudio ha sido la gamificación, porque ofrece la posibilidad de dinamizar las sesiones haciendo que el alumnado evidencie sus conocimientos de una forma lúdica. Como se recoge en un reciente estudio, las posibilidades de gamificación en el aula son muy variadas (Villalustre y Cueli, 2022). En concreto, para esta investigación se han seleccionado el juego de rol o de simulación y la aplicación Kahoot!

Las simulaciones en la materia de historia, como señaló Quinquer (2004), son útiles para promover en el alumnado la empatía histórica, de forma que favorecen la comprensión de las intenciones y las motivaciones de los agentes históricos. Los estudiantes pueden recrear acontecimientos del pasado teniendo en cuenta las posibilidades de elección que tuvieron los sujetos históricos, elaborar discursos en base a una determinada ideología o a la mentalidad y la cultura política de una época (Baruch, 2006; González Sánchez, 2017; Zelaieta et al., 2019).

Por otro lado, Kahoot! es una aplicación de juego en línea que combina un enfoque lúdico con un diseño atractivo, ayudando a promover la participación activa y el aprendizaje en los estudiantes. En esta herramienta web hay varias opciones

disponibles tanto para profesores como para los alumnos, tales como cuestionarios, encuestas y debates. En los cuestionarios, el objetivo principal es responder adecuadamente a las preguntas planteadas, tratando de hacerlo en el menor tiempo posible para superar a los demás participantes. Esta herramienta se puede emplear para diversos fines didácticos como repasar contenidos ya explicados o evaluar el nivel de aprendizaje del alumnado (Guardia et al., 2019; Marín et al., 2018; Plump et al., 2017). Curto et al. (2019) examinaron el uso de Kahoot en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en las asignaturas de Ciencias y Matemáticas y concluyeron que la creatividad de los estudiantes mejoró gracias a este recurso online. También se ha observado que el empleo de este recurso en el aula contribuye a la mejor comprensión de contenidos relacionados con las ciencias sociales y mejora las habilidades sociales y cívicas de los estudiantes en un entorno de aprendizaje colaborativo (Carrión Candel, 2018; Campillo et al., 2020). Por otro lado, un aspecto en lo que varios estudios coinciden es en el incremento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de contenidos cuando se emplea este recurso en el aula (Campillo et al., 2020; Gómez et al., 2019; Llerena y Rodríguez, 2017; Zarzycka, 2016).

Por último, son varios los estudios que han tratado de acercarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en secundaria y bachillerato, a partir de las percepciones de los estudiantes. De esta forma, se ha podido analizar el proceso de evaluación (Molina et al., 2017), la enseñanza de contenidos sujetos a estereotipos (Coral, 2017) o hechos conflictivos de la historia (Arias et al., 2019), la metodología docente (Capdevila et al., 2016; Monteagudo et al., 2020) y la formación en competencias del alumnado (Rodríguez et al., 2018).

En este marco, la investigación realizada pretende contribuir a ese proceso de cambio metodológico, a partir del diseño, la implementación y evaluación de una unidad didáctica, en la que se fomenta el uso de estrategias activas de enseñanza orientadas al aprendizaje de competencias de pensamiento histórico. En concreto, se ha trabajado con el alumnado el análisis de fuentes, la identificación de cambios y continuidades en los hechos y procesos históricos y la dimensión ética de la historia. Para ello, se emplea el método de *flipped classroom* y estrategias de gamificación, a través de la aplicación Kahoot! y la simulación (Corrales Serrano, 2021; Dabán et al., 2017; De Frutos, 2015; Fernández, 2018; Mingo y Vidal, 2019; Valverde, 2010).

La simulación se ha realizado mediante actividades en las que los estudiantes recreaban combates dialécticos entre capitalistas y comunistas en el contexto de la Guerra Fría. También, se han realizado actividades en las que el alumnado ha simulado ser un berlinés del bloque oriental, que deseaba sobrepasar el muro de Berlín. De esta manera, los estudiantes se metieron en la piel de aquellas personas anónimas que perecieron o consiguieron con éxito superar el muro, al tiempo que pudieron reflexionar sobre por qué siguen existiendo muros similares en la actualidad. Estas estrategias de gamificación y simulación permitieron al alumnado desarrollar la empatía histórica y trabajar sobre valores democráticos como la libertad, la tolerancia y el respeto.

En síntesis, la finalidad de este estudio ha sido conocer y analizar los cambios en la percepción del alumnado tras la implementación de una unidad didáctica innovadora, con respecto a las clases de historia que han recibido a lo largo de su trayectoria escolar. La unidad didáctica implementada está destinada a estudiantes de 1.º de Bachillerato que cursan la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

En concreto, los objetivos específicos de la investigación son:

O1. Conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la metodología en la enseñanza de la historia. Es decir, la valoración del alumnado acerca de la enseñanza que ha tenido sobre las clases de historia hasta ahora.

O2. Identificar los cambios en la percepción del alumnado respecto a la enseñanza de la historia, tras la implementación de la unidad didáctica “Dos mundos enfrentados: La Guerra Fría”.

2. Metodología

El enfoque de este trabajo es una investigación evaluativa de una unidad didáctica a través de un diseño cuasiexperimental A-B. La metodología de esta investigación, en base a los objetivos previstos, es cuantitativa. Los análisis realizados son de tipo estadístico descriptivo, pues consisten en la identificación de los valores de la media. El análisis de los datos se ha realizado mediante el programa estadístico de IBM SPSS v. 28.

2.1. Participantes

La muestra es de conveniencia y está formada por 19 estudiantes de 1.º de Bachillerato de un centro público del municipio de Cehegín (Región de Murcia). La división por sexo es de 9 mujeres y 10 hombres con edades comprendidas entre los 16 y 18 años. Los estudiantes pertenecen a las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales (CCSS). En ambos grupos el alumnado es de nacionalidad española. Desde el punto de vista académico, tras la realización de una observación previa a la implementación de la unidad didáctica, se apreció un desinterés hacia la asignatura en el grupo de Humanidades, en contraposición con el grupo de CCSS que se mostraba más participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los dos grupos cuentan, al menos, con un alumno o alumna que ha repetido curso. Por último, dentro del grupo de CCSS, una alumna tiene dislexia por lo que cuenta con un plan específico o PTI de acuerdo con los criterios del centro.

2.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación utilizados para esta investigación son dos:

1. Cuestionario sobre la valoración del alumnado de secundaria sobre la enseñanza de la historia (pretest) (Anexo I).
2. Cuestionario sobre la opinión del alumnado de secundaria sobre la puesta en práctica de la unidad formativa en historia (postest) (Anexo II).

En ambos, la escala de respuesta es tipo Likert con cinco valores (de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”) y están formados por cuatro bloques de contenido. El bloque 1 se titula “Valoración sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje” y consta de diez ítems, en donde se pregunta acerca del papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como sobre la metodología y recursos utilizados en el aula. El bloque 2, “Valoración sobre la planificación didáctica en la motivación”, consta de siete ítems relacionados con la motivación que tiene el alumnado acerca de las clases de historia. El bloque 3, “Valoración sobre el proceso de enseñanza en la satisfacción”, está compuesto por seis ítems, que se centran en el nivel de satisfacción que presenta el alumnado con la asignatura de historia y, por último, el bloque 4, “Valoración sobre el proceso de enseñanza en la efectividad y transferencia del aprendizaje”, cuenta con trece ítems relacionados con el aprendizaje basado en competencias históricas, conceptos de primer orden y temas transversales.

La validación del contenido se realizó mediante el procedimiento interjueces en base a las categorías de pertinencia y claridad de los ítems del instrumento. Para ello, junto a los instrumentos (pretest y postest) se elaboró una guía de validación que se envió a seis expertos: tres hombres y tres mujeres con formación docente en didáctica de las ciencias sociales y experiencia en la enseñanza de la historia en las etapas de Secundaria y Bachillerato. Tres de ellos son profesores universitarios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y otros tres son docentes de institutos. Todos ellos tienen edades comprendidas entre los 50 y 65 años y una dilatada experiencia y trayectoria profesional. La guía de validación fue un cuestionario con preguntas cerradas y respuesta tipo likert de 4 valores (1 = Poco adecuado, 2 = Suficientemente adecuado, 3 = Bastante adecuado y 4 = Muy adecuado), al que se añadió un campo final de observaciones, para que el validador pudiera expresar sugerencias de mejora acerca de los instrumentos diseñados. Estas sugerencias sirvieron para mejorar la formulación de algunos ítems. No se añadió ni eliminó ninguno de los incluidos en el diseño inicial, pues el criterio adoptado para ello fue que el ítem recibiese una puntuación inferior a 2, en pertinencia o en claridad.

Tras la validación de ambos cuestionarios, los instrumentos fueron evaluados por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia. Una vez se obtuvo el visto bueno de este comité, en el mes de marzo de 2021 se realizó una prueba piloto para analizar grado de fiabilidad y validez del constructo en ambos cuestionarios. Con los resultados obtenidos se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna de los cuestionarios. En el caso del pretest se obtuvo un valor de 0.89 y de 0.85 en el postest. Por tanto, un nivel de consistencia bueno en ambos instrumentos.

2.3. Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo en tres fases. En la primera fase (enero-marzo 2021) se realizó el diseño de la unidad didáctica y la validación de los instrumentos de recogida de información. En la segunda fase (abril-mayo 2021) se realizó la implementación de la unidad didáctica y la recogida de datos a partir de los instrumentos pretest y postest. En la tercera fase (junio-julio 2021) se llevó a cabo el análisis y la discusión de los resultados, para conocer si existen diferencias en la percepción que tiene el alumnado respecto a la enseñanza de la historia, tras la implementación de una unidad didáctica basada en estrategias de gamificación y la enseñanza de competencias históricas. Para

ello, se realizaron análisis estadísticos descriptivos a través del programa estadístico SPSS v. 28 de IBM.

2.5. Propuesta didáctica

La unidad didáctica se titula “Dos mundos enfrentados: la Guerra Fría” y está diseñada para ser implementada en 1.º de Bachillerato en España. La duración de la propuesta didáctica consta de nueve sesiones con una duración de cincuenta y cinco minutos cada una. La propuesta se inserta a nivel curricular en el Decreto n.º 221/2015 por el que se establece el currículo de Bachillerato. En concreto, los contenidos se conectan con el bloque 6 “Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos”, bloque 8 “la crisis del bloque comunista” y bloque 9 “el mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX”.

Los contenidos y actividades de la unidad se han centrado en el trabajo de las siguientes competencias históricas. En primer lugar, el análisis de fuentes primarias textuales e iconográficas, porque el periodo de la Guerra Fría se caracterizó por ser una época de fuerte censura, manipulación y propaganda (Arne, 2018; Romero, 2018; Ruiz, 2012). Además, no solamente a través del uso de la prensa u otros medios de comunicación, sino también mediante la producción de comics, canciones, dibujos animados y películas se consolidó esa manipulación ideológica (Jacobs, 2010). Por otro lado, se hizo una reflexión acerca del impacto que tuvo la cobertura periodística tras la guerra de Vietnam y cómo el poder de las imágenes puede influir socialmente como mecanismo de denuncia ante las injusticias sociales. De esta forma, se pudo trabajar con el alumnado la dimensión ética de la historia y la conciencia histórica, a partir del análisis de los hechos en su contexto histórico.

Por último, se han enseñado los principales hechos acaecidos durante la Guerra Fría procurando que el alumnado comprenda sus causas y consecuencias, así como los cambios y permanencias, ya que resulta fundamental la realización de conexiones entre el presente y el pasado para motivar su atención y comprender la complejidad de los hechos históricos.

Junto a la tradicional lección magistral y la realización de debates, se han llevado a cabo estrategias más innovadoras como la gamificación, a través del uso de *Kahoot!* y actividades de juego de rol. Con estas últimas, los estudiantes fueron capaces, por ejemplo, de empatizar y tomar conciencia sobre qué motivó la toma de decisiones y

acciones de las personas durante sucesos que tuvieron lugar en el contexto de la Guerra Fría. Por ejemplo, al pedirles la elaboración de discursos políticos, artículos para periódicos, recrear el famoso debate entre Nixon y Jrushchov del 24 de julio de 1959 o simular ser berlineses, que tienen que saltar el muro que les separa de sus familias y de una vida mejor. Así, del total de nueve sesiones de la secuencia didáctica se emplearon cinco para trabajar en el aula la empatía histórica y el trabajo con fuentes, mediante las actividades de simulación y de juego de rol. Por otro lado, el Kahoot! se empleó como estrategia para afianzar el conocimiento de los contenidos explicados durante las cuatro sesiones de lección magistral planificadas.

3. Resultados

En este apartado se recogen los resultados de los datos obtenidos de los cuestionarios para la elaboración de esta investigación, conforme a los objetivos previstos.

Objetivo 1. Conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la metodología en la enseñanza de la historia.

Para realización de este objetivo se exponen los resultados obtenidos del cuestionario previo a la implementación didáctica. Estos resultados están recogidos en cuatro gráficos de barras, correspondientes a cada uno de los bloques. En el eje Y se indican los ítems que conforman cada bloque del cuestionario. En el eje X se incluye el valor de la media en función de las respuestas asociadas a la escala tipo Likert (1 = muy desacuerdo, 2 = desacuerdo, 3 = indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = Muy de acuerdo).

En la Figura 1 se muestra la media sobre la valoración que tiene el alumnado respecto a la enseñanza de la historia a lo largo de su trayectoria escolar. Las cuestiones planteadas en cada uno de los ítems están relacionadas con la metodología utilizada por el docente (ítem 1.1), la memorización como medio de aprendizaje (ítem 1.4), los instrumentos de evaluación utilizados (ítem 1.3), si se hace uso o no de herramientas o recursos de índole histórico, como documentos (ítem 1.7), si durante el proceso de enseñanza aprendizaje se realizan investigaciones (ítem 1.8) y la realización de valoraciones críticas sobre sucesos o procesos históricos (ítem 1.10).

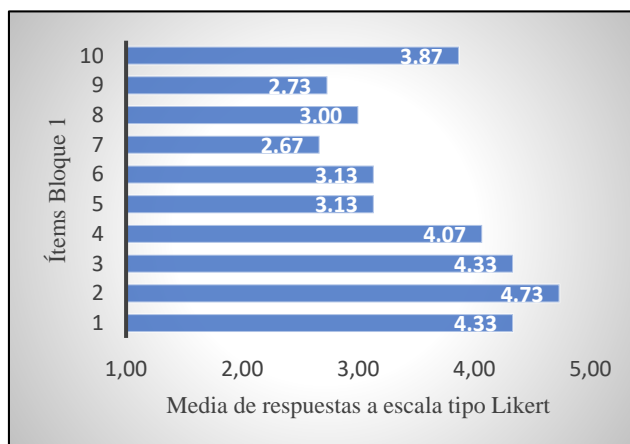


Figura 1. Valor de la media de los ítems del cuestionario previo a la UD (Bloque 1).

Atendiendo a los resultados, se puede apreciar cómo hay casi unanimidad (de acuerdo/muy de acuerdo) en cuanto a la valoración al papel del docente en el aula y su metodología, basada en la explicación de los contenidos (ítem 1.1) y el uso del libro de texto como herramienta principal en el aula (ítem 1.2). En contraposición, se puede observar también una misma percepción del alumnado en valorar de forma baja (muy desacuerdo/desacuerdo) la realización de investigaciones históricas (ítem 1.8) y el uso de juegos o recreaciones históricas (ítem 1.9). Por último, la media total de este bloque es de 3.60.

En la Figura 2 se incluyen los valores de la media respecto a la motivación del alumnado en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. En concreto, el nivel de motivación para aprender más sobre historia (ítem 2.1), el grado de esfuerzo para mejorar su rendimiento académico (ítem 2.2), su implicación y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 2.5), su interés por obtener una buena calificación en la asignatura (ítem 2.4), la importancia que le dan a la historia para comprender la realidad social y cultural en la actualidad (ítem 2.3), el trabajo por equipos (ítem 2.6) y el uso de diferentes recursos didácticos (ítem 2.7).

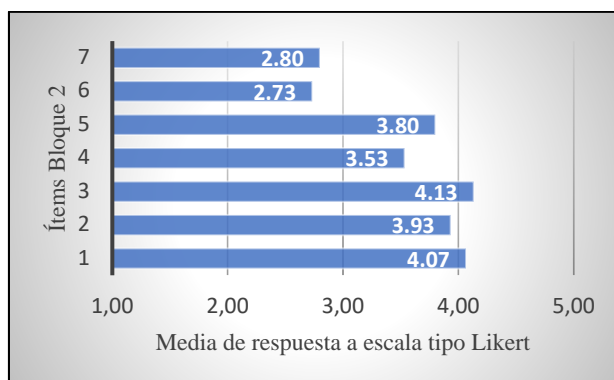


Figura 2. Valor de la media de los ítems del cuestionario previo a la UD (Bloque 2).

Tras observar esta gráfica podemos apreciar que mayormente concuerdan (de acuerdo/muy de acuerdo), en que las clases de historia les sirven para conocer más sobre el pasado (ítem 2.1) y para comprender la configuración de la realidad social (ítem 2.3). Por el contrario, también es evidente cómo hay una gran unanimidad en valorar que en las clases de historia no han trabajado por equipos (ítem 2.6) y no han usado normalmente otros recursos aparte del libro de texto (ítem 2.7). Por último, la media total de este bloque es 3.60.

En la Figura 3 se muestra el grado de satisfacción que tiene el alumnado acerca de las clases de historia que han recibido a lo largo de su trayectoria educativa. Los ítems de este bloque son seis y se centran en conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto a su participación o papel en las clases de historia (ítem 3.1), el trabajo realizado en grupos (ítem 3.3), su calificación (ítem 3.6), el aprendizaje recibido (ítem 3.4) y los temas tratados por el docente (ítem 3.5).

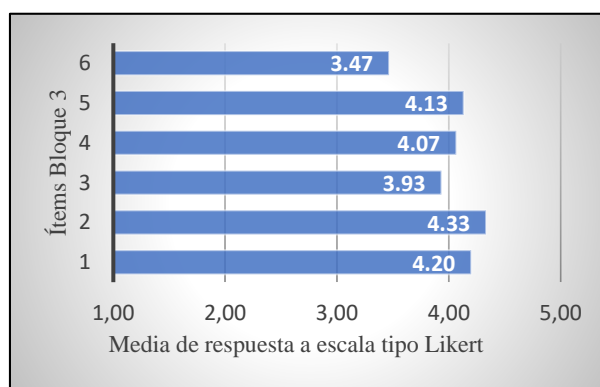


Figura 3. Valor de la media de los ítems del cuestionario previo a la UD (Bloque 3).

Con respecto al gráfico del bloque 3, podemos ver que los valores más altos (de acuerdo/muy de acuerdo) corresponden con el ítem 3.2 que trata sobre el clima en el aula. También sobrepasa el intervalo de acuerdo/muy de acuerdo, el ítem relacionado con la satisfacción, en general, de su papel en el aula (ítem 3.1) y el de los temas tratados por el docente (ítem 3.5). En este bloque no hay ítems con puntuaciones bajas. En consecuencia, la media total de este bloque es 4.00.

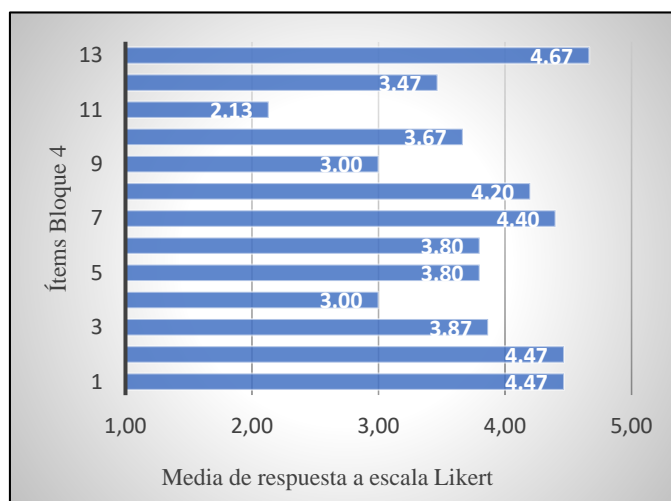


Figura 4. Valor de la media de los ítems del cuestionario previo a la UD (Bloque 4).

Este último bloque está relacionado con la valoración del proceso de enseñanza y la efectividad y transferencia del aprendizaje. Está compuesto por 13 ítems centrados en el trabajo basado en competencias históricas: aprender los hechos relevantes de la historia (ítem 4.1), los personajes históricos principales (ítem 4.2), comprender el papel de estos desde un punto de vista crítico (ítem 4.8), identificar cambios y continuidades en la historia (ítem 4.5), causas y consecuencias (ítem 4.7), usar fuentes históricas (ítem 4.4) y trabajar con la cronología de los fenómenos históricos (ítem 4.3). También se incluyen ítems relacionados con el tratamiento de temas transversales como el compañerismo (ítem 4.9), el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia digital (ítem 4.11) y el fomento de valores como el respeto a otras culturas (ítem 4.12) o el cuidado del patrimonio (ítem 4.10).

Con respecto a los resultados se puede apreciar que hay valores altos (de acuerdo/muy de acuerdo) en cuanto a los ítems 4.1 y 4.2, referidos al aprendizaje de acontecimientos y personajes históricos. En relación a las competencias históricas, a excepción de los ítems 4.7 y 4.8 que tienen un valor de 4.40 y 4.20 (de acuerdo/muy de acuerdo), el

resto tiene valores bajos. El valor más bajo (muy en desacuerdo/ en desacuerdo) es el relacionado con el uso de las TIC de diferentes formas para el aprendizaje de la historia (ítem 4.11). La media total de este bloque es 3.80.

Objetivo 2. Identificar los cambios en la percepción del alumnado respecto a la enseñanza de la historia, tras la implementación de la unidad didáctica “Dos mundos enfrentados: La Guerra Fría”.

En este objetivo se realizará una comparación de los resultados obtenidos en el pretest y la valoración de los participantes tras la implementación de la unidad didáctica diseñada.

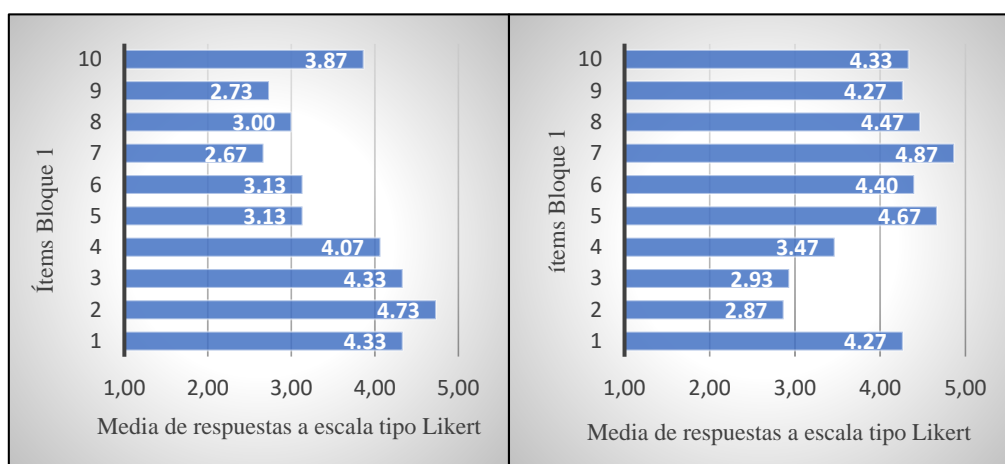


Figura 5. Valores de la media de los ítems del cuestionario previo y tras la UD (Bloque 1)¹.

En primer lugar, como se puede apreciar en la Figura 5, en los ítems 1.2 y 1.3, que tratan sobre el uso del libro de texto y de los exámenes como la parte más importante de la evaluación, hay un cambio descendente ya que se pasa de una media de 4.73 y 4.33 a una media de 2.87 y 2.93, respectivamente. El ítem 1.4, uso de la memoria como elemento principal de aprendizaje, también desciende tras la implementación de la unidad ya que pasa de un 4.07 a un 3.47. En cambio, los ítems 1.5 y 1.7 experimentan una subida de un 3.13 a 4.67 y de un 2.67 a un 4.87, respectivamente. En concreto, son los relacionados con los instrumentos de evaluación y el uso de recursos audiovisuales. Otros ítems como los relacionados propiamente con el método del historiador, como el uso de documentos históricos (ítem 1.6) y la realización de

¹ La figura de la izquierda hace referencia a la media de los ítems del cuestionario previo. La figura de la derecha hace referencia a la media de los ítems del cuestionario de la unidad didáctica implementada. Ambas figuras recogen ítems del Bloque 1.

investigaciones con fuentes (ítem 1.8) también experimentan cambios ascendentes, pasando de un 3.30 a un 4.40 (ítem 1.6) y de un 3.00 a un 4.47 (ítem 1.8). Por último, el ítem 1.9, que hace referencia al uso de simulaciones o recreaciones históricas para comprender la historia, sube de 2.67 a un 4.27 y el ítem 1.10, que pregunta sobre si en las clases se piensa críticamente sobre los hechos del pasado, experimenta una subida de 3.87 a 4.33. Si comparamos la media total del bloque se produce un incremento del valor de la media de 3.60 a 4.10.

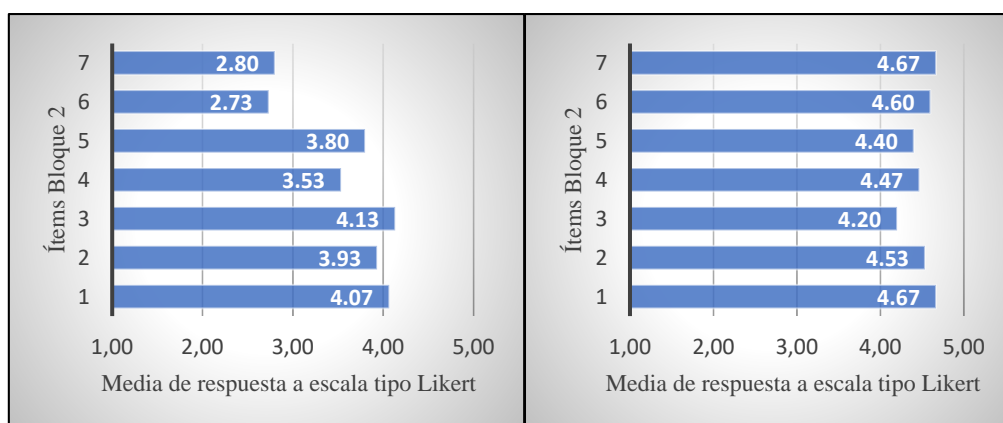


Figura 6. Valores de la media de los ítems del cuestionario previo y tras la UD (Bloque 2)².

En la Figura 6 se puede apreciar cómo todos los ítems suben en relación con los valores obtenidos en el pretest. El ítem que escasamente ha variado es el 2.3, vinculado al entendimiento de la realidad social a través de la disciplina, que pasa de un 4.13 a 4.20. El resto tiene evidentes variaciones destacando los dos últimos que corresponden con la motivación a la hora de trabajar en equipo y al uso alternativo al libro de texto, que pasa de 2.73 a 4.60 (ítem 2.6) y de 2.7 a 4.67 (ítem 7). A nivel global, la media del bloque se eleva de un 3.60 a un 4.5 tras la implementación de la unidad didáctica.

² La figura de la izquierda hace referencia a la media de los ítems del cuestionario previo. La figura de la derecha hace referencia a la media de los ítems del cuestionario de la unidad didáctica implementada. Ambas figuras recogen ítems del Bloque 2.

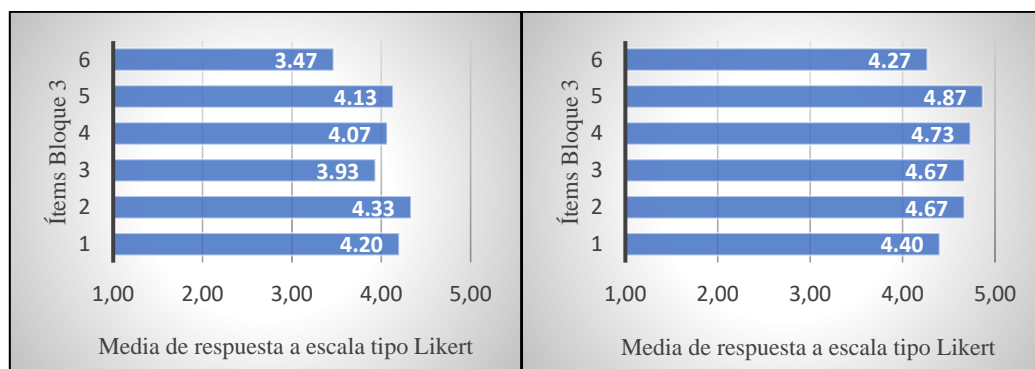


Figura 7. Valores de la media de los ítems del cuestionario previo y tras la UD (Bloque 3)³.

En la Figura 7 se observa que en los ítems 3.1 y 3.2 apenas hay una modificación tras la unidad didáctica, siendo en ambos casos el papel del alumnado y el clima en el aula ampliamente satisfactorios, aunque en mayor grado tras la implementación. En el ítem 3.3 sí que hay un incremento más evidente, ya que pasa de una valoración media de 3.93 a 4.67. Este ítem está vinculado a la satisfacción que tiene el alumnado con el trabajo realizado en grupo. El ítem 3.4, relacionado con la satisfacción de los contenidos aprendidos, también varía al alza tras la implementación didáctica y pasa de 4.07 a 4.73. Por último, en el ítem 3.5 la valoración ha cambiado considerablemente a una puntuación más alta pasando de una media de 4.07 a 4.87. En este ítem se valora la satisfacción que tiene el alumnado con respecto a los temas tratados por el docente. El último ítem del bloque, el ítem 3.6, es sobre la satisfacción de su calificación y puede observarse una media también más alta respecto al pretest pasando de 3.47 a 4.27. La media total del bloque en el cuestionario previo es de 4.00 y en el posterior es de 4.60.

³ La figura de la izquierda hace referencia a la media de los ítems del cuestionario previo. La figura de la derecha hace referencia a la media de los ítems del cuestionario de la unidad didáctica implementada. Ambas figuras recogen ítems del Bloque 3.

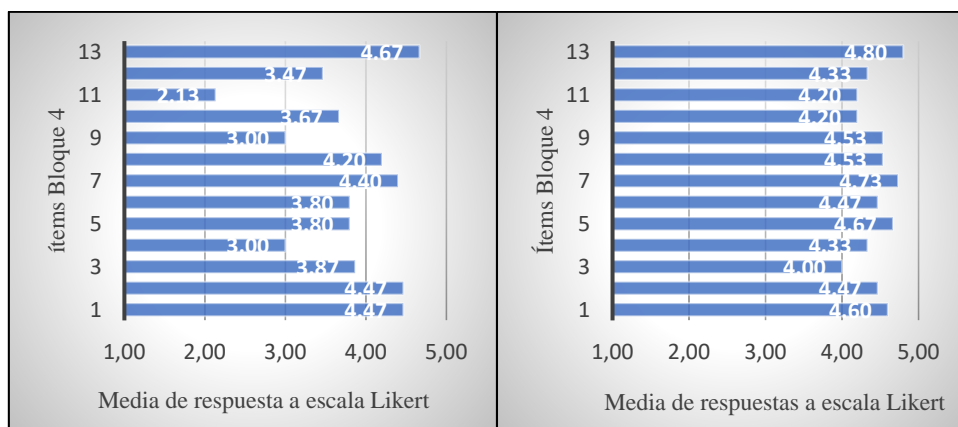


Figura 8. Valores de la media de los ítems del cuestionario previo y tras la UD (Bloque 4)⁴.

Este último bloque se centra en la valoración del proceso de enseñanza y en la efectividad y transferencia del aprendizaje. Como se puede ver en la Figura 8, los tres primeros ítems de este bloque (4.1, 4.2 y 4.3) tienen una escasa variación en el valor de la media. En concreto, el ítem 4.1 trata sobre la percepción del alumnado con relación al aprendizaje de hechos históricos, el ítem 4.3 está relacionado con el aprendizaje de la cronología en las clases de historia y el 4.2 con el aprendizaje de personajes históricos. Las mayores diferencias entre el pretest y posttest en este bloque están en los ítems siguientes. En particular, el ítem 4.4, que está relacionado con el uso de fuentes, pasa de una media de 3 a un 4.33. En el ítem 4.5, sobre la identificación de cambios y continuidades en la historia se pasa de un 3.8 a un 4.67. En el ítem 4.6, en donde se pregunta por el aprendizaje de la relevancia histórica se experimenta una subida de 3.8 a 4.47 y, por último, en el ítem 4.7 relacionado con la identificación de causas y consecuencias sube la media de 4.4 a 4.73. También se evidencia una subida del valor de la media en el ítem que está relacionado con el trabajo en equipo (ítem 4.9), que pasa de 3 a 4.53 y en el uso de las TIC, que sube de forma significativa de 2.13 hasta situarse en 4.20, tras la implementación de la unidad didáctica. En conjunto, la media del bloque 4 sube de 3.8 a 4.5.

⁴ La figura de la izquierda hace referencia a la media de los ítems del cuestionario previo. La figura de la derecha hace referencia a la media de los ítems del cuestionario de la unidad didáctica implementada. Ambas figuras recogen ítems del Bloque 4.

4. Discusión

Una vez comparados los resultados es necesaria su interpretación, para comprender los cambios percibidos en el alumnado antes y después de esta unidad didáctica basada en competencias históricas y estrategias de gamificación (Kahoot! y juego de rol).

Objetivo 1. Conocer la percepción que tiene el alumnado sobre la metodología en la enseñanza de la historia.

Respecto al primer bloque, centrado en la metodología y enfoque de enseñanza del profesorado que imparte historia, el alumnado participante en este estudio percibe que la metodología con la que le han enseñado historia está centrada en la clase magistral, el uso del libro de texto y el examen. Se trata de un tipo de metodología tradicional que todavía pervive en los niveles de educación obligatoria en España (Gómez et al., 2017b; Monteagudo y Trigueros, 2018; Sáiz y López, 2015).

Esta forma de enseñar y evaluar es contraproducente a nivel social, ya que no se prepara al alumnado a ser crítico, es decir, no se les enseñan habilidades para razonar o reflexionar, solo la mera repetición de contenido. Por otro lado, utilizar el libro de texto como único recurso tiene dos inconvenientes. Primero, da una única visión de la historia como si fuese un conocimiento cerrado (Gómez y Miralles, 2016) y, segundo, deja de lado un elemento que forma parte de nuestro día a día, como es utilizar las TIC y las posibilidades a nivel de competencias que esta nos ofrece (Gómez et al., 2017a, 2017c; Miralles et al., 2019a, 2019b).

En cuanto a los resultados del bloque 2 destaca el hecho de que la motivación no tiene valores muy positivos. A pesar de que el alumnado comprende la importancia del conocimiento histórico, eso no quiere decir que esté motivado. Principalmente, por su posición pasiva en el aula, la monótona secuenciación de las sesiones, basadas en la clase magistral y el uso del libro de texto. Esto ha provocado que haya cierta apatía con la asignatura o tengan preferencia por otras. Por otro lado, si se hace uso de otros estudios, la principal fuente de esa desconexión se debe, como ocurre en esta investigación, al uso del libro de texto como recurso fundamental (Elmersjö, 2014; Foster, 2011; Gómez et al., 2017c; Martínez et al., 2009; Merchán, 2011b; Valls, 2008). Sin embargo, a pesar de esta clara evidencia, se sigue perpetuando el uso del libro como recurso principal, tanto en España como otros países (Gómez y Molina, 2017; Gómez et al., 2020; Moreno y Alvé, 2020; Rodríguez y Solé, 2018; Solé, 2018).

Otros de los problemas de esta metodología, como reflejan los resultados de esta investigación, es que el agrupamiento del alumnado en las clases de historia es casi siempre individual, lo que limita el aprendizaje colaborativo de contenidos. Como se ha señalado en otros trabajos no suele fomentarse el trabajo en equipo, perdiendo la oportunidad de que los estudiantes compartan experiencias e interacciones, con las que desarrollar competencias sociales que son necesarias para la vida en comunidad (Cabrales y Cáceres, 2018; Cifuentes y Meseguer, 2015). No obstante, pese a la baja motivación, existe cierto grado de satisfacción con la asignatura de Historia. Esto quizás se deba a que se sienten cómodos con el método tradicional. De hecho, hay estudios que señalan que hay estudiantes que, a pesar de preferir procesos innovadores, se sienten más cómodos con los métodos tradicionales por estar más acostumbrados (Millares et al., 2019).

Por último, el bloque 4 relacionado con la aplicación o adquisición de competencias históricas y valores transversales. El alumnado es consciente de que, a nivel de competencias, han trabajado en las clases de historia las habilidades relacionadas con la relevancia histórica y la identificación de causas y consecuencias. Esto es así, entre otras cosas, por el modelo lineal establecido en el currículo y que se reproduce en los libros de texto. Un modelo que para Molina et al. (2017) se centra solamente en aprender fechas, nombres y lugares, en lugar de reforzarse el aprendizaje de forma más comprensiva y reflexiva. De igual modo ocurre con la adquisición de valores transversales como el compañerismo, respeto por el patrimonio y a otras culturas, así como la competencia digital a través de las TIC, cuyos resultados evidencian que, a través de una metodología tradicional de enseñanza y su reiterada dependencia al libro de texto, no se consigue enseñar por competencias y, en consecuencia, evaluar por competencias (Molina et al., 2017).

Objetivo 2. Identificar los cambios en la percepción del alumnado respecto a la enseñanza de la historia, tras la implementación de la unidad didáctica “Dos mundos enfrentados: La Guerra Fría”.

El primer bloque pasa de un 3.60 a un 4.10, por lo que hay un cambio ascendente. Esto se debe a que, si en el cuestionario previo se percibe una metodología de tipo tradicional, tras esta propuesta didáctica hay evidentes cambios vinculados al uso de la gamificación y el empleo frecuente de recursos digitales y fuentes históricas, como

método de motivación y estimulación del aprendizaje (Campillo et al., 2020; Gómez et al., 2019; Llerena y Rodríguez, 2017; Zarzycka, 2016). De forma específica en esta unidad didáctica se optó por la utilización de *Kahoot!* como recurso para el aprendizaje de conceptos. Una herramienta que permite asimilar contenidos de primer orden de una manera dinámica (Carrión, 2018; Fuster et al., 2019; Olmos, 2018; Pastor, 2019; Rodríguez, 2017). En el caso de esta propuesta didáctica fue utilizado para el aprendizaje de nombres de personajes, de hechos importantes del conflicto y de los países que estuvieron bajo la influencia estadounidense o soviética. De esta manera, los estudiantes pudieron relacionar los nombres de los personajes con sus rostros, la posición geográfica de los estados que conformaron la OTAN y el Pacto de Varsovia, etc. En este sentido, diversos estudios concluyen que esta herramienta es muy eficaz para el aprendizaje de los contenidos que se van explicando en el aula de Historia (Campillo, 2021; De Mingo y Vidal, 2019; Padrón et al., 2021; Parra, 2021; Belén, 2020).

Por otro lado, gracias al juego de simulación de saltar el muro de Berlín, los estudiantes comprendieron la trascendencia de este trágico hito histórico de una manera dinámica e inmersiva y, a su vez, se consiguieron dos cosas: sensibilizar al alumnado al evaluar su coste en vidas humanas y reflexionar sobre por qué siguen existiendo otros muros en la actualidad. Por tanto, podemos decir que los juegos de simulación permiten comprender la trascendencia de los hechos históricos, la sensibilización del alumnado durante el proceso de recreación histórica y, por supuesto, las posibles conexiones entre pasado y presente, algo determinante para fomentar una “conciencia histórica” entre los discentes (Cuervo, 2021; Duquette, 2015; Gómez et al., 2018b; Hernández, 2001; Karlsson; 2011; Körber, 2015; Lee, 2004; María, 2021; Maté, 2017; Miguel y Sánchez, 2018; Rösen, 2013; Schmidt y Fronza, 2018).

Ante esta variedad de actividades y mayor carga de trabajo fue necesario el uso de diferentes instrumentos de evaluación. Así pues, el alumnado pasó del uso exclusivo del examen como instrumento de evaluación a ser calificado por medio de los debates y el portafolios. El trabajo diario, recopilado en el portafolios, se basó en la realización de diversas investigaciones en las que tenían que interpretar las fuentes planteadas en cada actividad para desarrollar su pensamiento crítico (Esteves et al., 2020). Ese trabajo diario tenía un valor porcentual superior al del examen (60 % frente a un 40 %). Este es un dato importante porque anteriormente, cuando se realizaban trabajos, estos tenían

una ponderación de un 20/30 % frente a un 70/80 % del examen final (Gómez et al., 2017c).

Con relación al bloque 2, los valores de motivación del aula son también superiores en todos sus ítems. El empleo de estrategias de aprendizaje activas es vital para conseguir un alto grado de motivación. Un aspecto importante es el uso de debates y trabajo por equipos. Primero, porque contribuye a desarrollar niveles superiores de motivación o implicación con respecto a los trabajos individuales. Segundo, porque rompe con el ritmo habitual en el aula, al realizar sesiones más dinámicas y diferentes a lo que el alumnado está acostumbrado. En el caso de la unidad didáctica implementada, se ahondaron en los conflictos relevantes de la Guerra Fría a través de vídeos e imágenes procedentes de archivos históricos digitales (*Crhonic der Mauer* o *National Archives*), que emplearon los estudiantes para localizar y extraer documentos o imágenes para sus investigaciones; desde prensa hasta artículos de investigación, revistas, cómics, fotografías de un conflicto...

Esto explica cómo los ítems de valoración sobre su satisfacción con las clases de historia han experimentado una mayor puntuación. Los valores del papel del alumnado y el clima del aula son altos tras la unidad didáctica. Una de las principales diferencias entre la metodología preestablecida y la implementada reside en ese trabajo por grupos o equipos, que era inexistente antes de la propuesta didáctica. En cambio, al emplearse la enseñanza de los sistemas capitalistas y comunistas mediante una dinámica de juego de rol, haciendo que cada equipo investigase y defendiese los postulados de una y otra ideología, les estimuló a la hora del aprendizaje. Con estas dinámicas de juego se consiguió que los estudiantes buscaran soluciones complejas a conflictos del pasado, contextualizasen los hechos históricos, trabajasen la empatía histórica y vieran las diferencias y semejanzas de mentalidad entre la sociedad del pasado y del presente (Sáez et al., 2017).

Durante los debates surgieron conceptos como el antiimperialismo o el compromiso social comunista, el Estado del Bienestar y su discutido cumplimiento en tiempos de crisis, la pluralidad de partidos, los genocidios y dictaduras respaldadas en ambos bandos..., así como temas transversales, como la igualdad entre los hombres y mujeres en cada sistema. En las exposiciones orales se generaron reflexiones y cuestiones que

llevaron a pequeñas investigaciones, que complementaron el trabajo realizado en el aula (Miralles et al., 2012).

En cuanto al ítem sobre uso de fuentes históricas se aprecia un cambio evidente, pues su uso fue constante tanto para las investigaciones como para las reflexiones a cuestiones planteadas en las sesiones de esta unidad didáctica. La causa primigenia se debe, obviamente, a que es el recurso con el que trabaja un historiador, así que la enseñanza en historia tiene que basarse en enseñar a usar e interpretar fuentes (Feliu y Hernández, 2011). Con ellas y sus respectivos análisis se garantiza el pensamiento histórico. Se crea así personas críticas capaces de comprender la intencionalidad de los medios de comunicación, vídeos..., y para reflexionar sobre el impacto que tienen estas a nivel social a través de cotejar fuentes (Domínguez, 2015; Sáiz, 2014).

Por último, la apuesta por recursos TIC en esta unidad ha sido fundamental tanto para la obtención de información con la que basar las explicaciones de los contenidos, como a la hora de que el alumnado buscase información para la realización de las actividades (juegos e investigaciones). Ha sido fundamental, y así lo han valorado los estudiantes, para llevar a cabo las tareas en las que se comparaban hechos del pasado y del presente, los cambios y permanencias en la historia, como fue el paralelismo entre el muro de Berlín y los muros actuales o la recopilación de imágenes de conflictos actuales que presentan los mismos patrones que contiendas pretéritas. También fue fundamental a la hora de buscar y seleccionar fuentes con las que ilustrar los desastres bélicos y los conflictos violentos producidos durante la Guerra Fría y compararlos con conflictos violentos del presente, para después reflexionar sobre las acciones necesarias para promocionar una cultura de paz. De hecho, este es otro ejemplo más del uso de las TIC como eje vertebrador de la enseñanza. Coincidiendo con otros estudios, las TIC permiten seleccionar imágenes, películas, así como otros recursos audiovisuales con los que poder dar un contenido variado e inmersivo y, por tanto, de mayor calidad (García García y Villa Solano, 2021; Ortiz, 2016; Peña et al., 2011). Por otro lado, han abierto la posibilidad de crear entornos o situaciones, a través de los juegos de simulación con las que desarrollar un aprendizaje más significativo. En este sentido, estos estudios concluyen que los estudiantes no solo mejoraron en interés y rendimiento, sino que también se fortalecieron otras facetas transversales como sus habilidades comunicativas y relaciones interpersonales.

5. Conclusiones

Este estudio muestra que el alumnado es capaz de percibir positivamente los cambios en la metodología de la enseñanza de la historia, que fomentan su participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con esta investigación se ha evidenciado que los estudiantes valoran al alza los cambios que se alejan de una rutina tradicional de enseñanza. Perciben de forma positiva el empleo de una metodología más enfocada al alumnado y que se apoya en los recursos TIC y la gamificación, como estrategia de enseñanza. De hecho, a través de las actividades de simulación y de los juegos programados mediante la herramienta *Kahoot!*, el alumnado fue capaz de realizar interpretaciones sobre los discursos históricos contruidos y reflexionó de forma crítica sobre hechos y acontecimientos empleando distintas duraciones, por lo que fue más allá de la mera reproducción de contenidos (Valverde, 2010).

En el caso del *Kahoot!*, esta aplicación les sirvió para aprender de forma lúdica los contenidos y afianzar lo que habían aprendido de forma interactiva y competitiva. Además, se consiguió una mayor asistencia y participación en las clases (Meier y Bonnet, 2021). Por otro lado, como recogen Cárdenas et al. (2020) y Llerena y Rodríguez (2017), esta aplicación es fácil de utilizar por el alumnado. En definitiva, es una herramienta excelente para el aprendizaje de conceptos de primer orden y puede ser utilizado tanto para evaluaciones previas, como el transcurso y cierre de tema (Aktekin et al., 2018).

Por otro lado, los juegos de simulación permitieron promover el desarrollo de competencias específicas e interpersonales, mediante el trabajo por equipo y la división de tareas dentro de la simulación creada (Angelini y García, 2015). Además, favorecieron que el alumnado pudiera acercarse a distintas mentalidades e ideologías y reflexionase sobre principios básicos que tienen que ver con los Derechos Humanos. Por consiguiente, el alumnado pudo acercarse y empatizar con realidades vinculadas al racismo, el hambre, la explotación laboral..., conceptos trabajados en la propuesta de Angelini y García (2015) que son similares a los tratados en esta unidad didáctica.

Por tanto, a través de la propuesta didáctica diseñada se pudo ir más allá del aprendizaje de contenidos de primer orden y fomentar el trabajo en el aula de competencias de

pensamiento histórico como la identificación de causas y consecuencias, cambios y continuidades en la historia, la empatía histórica, el análisis de fuentes y la dimensión ética. También se trascendió del aprendizaje de personajes protagonistas de la historia para acercar al alumnado a la sociedad en general (la toma de decisiones de gente corriente y su vida cotidiana). De entre todas las competencias trabajadas, el análisis de fuentes textuales e iconográficas fue fundamental, ya que les permitió reflexionar sobre estas, la intencionalidad de los autores y a contrastar informaciones, esto es, a pensar históricamente (Wineburg, 2001).

En consecuencia, conviene que se revise la forma en la que se plantea la enseñanza de la historia y que se derive hacia enfoques más útiles en la actualidad, en los que el alumnado sea el protagonista a partir de métodos activos y una enseñanza más competencial (Inarejos, 2013; Gómez et al., 2017a, 2017c; López, 2010). En este sentido, el nuevo currículo establecido por el gobierno de España, la Ley Orgánica 3/2020, da un paso más hacia un aprendizaje competencial recogiendo como objetivo de etapa la adquisición de las “competencias específicas”, que se corresponden con las competencias históricas planteadas por Seixas y Morton (2012). En esta línea, es indispensable que las editoriales se amolden al nuevo programa educativo y colaboren en estos intentos de cambio.

Poco a poco se comienzan a dar los pasos para un aprendizaje más acorde con la nueva realidad social, pero tampoco podemos olvidar que es determinante fomentar entre el profesorado y los departamentos de Geografía e Historia una enseñanza de la historia por competencias (Molina et al., 2017). En definitiva, los cambios metodológicos para enseñar la historia dependen en última instancia del docente, que tiene que buscar alternativas adecuadas que se adapten a su grupo y centro educativo. Por esta razón, es fundamental reforzar la formación del profesorado en métodos y estrategias de enseñanza activa tanto a nivel inicial como a nivel permanente. El cambio de enfoque metodológico pasa por el dominio de técnicas y habilidades que permitan a los docentes orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una historia más competencial.

Para terminar, es necesario puntualizar algunas debilidades de este estudio. En primer lugar, se debería estandarizar esta propuesta didáctica en otros contextos para evaluar su grado de eficacia y efectuar un análisis de correlaciones para determinar qué aspectos son los que más condicionan las percepciones de los estudiantes. En concreto,

en este estudio los cambios han sido evidentes porque los participantes estaban acostumbrados a una metodología tradicional, pero esto no es siempre así. Por ello, sería interesante ampliar la diversidad de la muestra y ofrecer un estudio probabilístico que asegure la representatividad de los resultados y ofrezca una mayor solidez a las conclusiones de la investigación. Además, la pandemia por Covid-19 ha sido otro factor que ha afectado negativamente al desarrollo normal de la unidad didáctica, al generar dificultades a los grupos a la hora de organizarse para la preparación de los debates y el trabajo en grupo.

Por último, una posible vía de ampliación de este estudio sería trascender de las percepciones de los estudiantes y realizar una investigación en la que, a través de la observación de la práctica docente, se pudieran contrastar los resultados ofrecidos en este trabajo. En esta línea ya se han publicados algunos trabajos fuera de España como los realizados por Nokes (2010) y Van Hover et al. (2012) sobre la metodología docente en las clases de Historia. Por otro lado, también son necesarios estudios que midan las destrezas del alumnado español en relación con sus habilidades y competencias de pensamiento histórico (Arias et al., 2019; Domínguez, 2015).

6. Agradecimientos

Esta investigación está financiada por el MICINN [PID2020-113453RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033] con el proyecto titulado “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en Bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática”.

7. Referencias

- Aktekin, N., Çelebi, H. y Aktekin, M. (2018). Let's Kahoot! Anatomy. *International Journal of Morphology*, 36(2), 716-721.
- Angelini, M. L. y García, A. (2015). Percepciones sobre la integración de modelos pedagógicos en la formación del profesorado: la simulación y juego y el "flipped classroom". *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(2), 16-30.
- Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F. J. y Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista complutense de Educación*, 30(2), 461-478.
- Arne Westad, O. (2018). *La Guerra Fría. Una historia mundial*. Galaxia Gutenberg.

- Arteaga, B. y 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. *Tempo e Argumento*, 13(6), 110-139.
- Baruch, Y. (2006). Role-play Teaching. Acting in the Classroom. *Management Learning*, 37(1), 43-61.
- Belén, A. (2020). Adquisición de conocimientos a través del uso de Kahoot!: Motivación y resultados. En D. Caldevilla (Ed.), *Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia: (CUICIID 2020)*.
- Cabrales, M. y Cáceres, J. A. (2018). El trabajo en equipo, una estrategia eficaz para el manejo integral del aula. *Hexágono Pedagógico*, 9(1), 50-63.
- Campillo, J. M. (2021). El uso de Kahoot! para mejorar la motivación y la adquisición de competencias clave en contextos de educación superior. En M. C. Sánchez, J. M. Campillo y V. Vivas (Ed.), *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 55-64). Universidad de Murcia.
- Campillo, J. M., Miralles, P. y Sánchez, R. (2020). Gamification in Higher Education: Impact on Student Motivation and the Acquisition of Social and Civic Key Competencies. *Sustainability*, 12(12), 4822. <https://doi.org/10.3390/su12124822>
- Capdevila, A. M., Lara, J. M. y Moraga, J. (2016). Percepción del alumnado sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. *Revista digital de educación y formación del profesorado*, 13, 36-88.
- Cárdenas, C., Véliz, M. y Veliz, L. (2020). Game-Based Student Response Systems: The Impact of Kahoot! in a Chilean Vocational Higher Education EFL Classroom. *CALL-EJ*, 21(1), 64-78.
- Carrión, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/340828>
- Cifuentes, P. y Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: Ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42877>
- Clark, P. (Ed.). (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. UBC Press.
- Coral, S. E. (2017). *La conquista española de América: conocimientos y percepciones del alumnado de ESO* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Zaragoza.
- Corrales, M. (2021). La gamificación como herramienta para educar en la participación: Intervención didáctica en el aula de Historia. *Clío: History and History Teaching*, 47, 23-48.
- Cózar, R., González-Calero, J. A., Villena, R. y Merino, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>

- Cuervo, S. E. (2021). Innovación en el aula de Historia: los efectos del Role-Playing en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 4, 315-333.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2002). La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. En C. Forcadell e I. Peiró (coords.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 221-254). Institución Fernando el Católico.
- Curto, M., Orcos, L., Blázquez, P. J. y Molina, F. J. (2019). Student assessment of the use of Kahoot in the learning process of science and mathematics. *Education Sciences*, 9(1), 55. <https://doi.org/10.3390/educsci9010055>
- Dabán, E., Puerta, A. B. y Dabán, A. I. (2017). Gamificación en el aula: Motivación y adquisición de conocimientos. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 46. <http://usie.es/supervision-21/>
- Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, *por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. *Boletín oficial de la Región de Murcia*, 203, 31594-32545.
- De Frutos, J. I. (2015). *Juegos de Simulación en el aula. Una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico*. Universidad de Málaga.
- De Haro, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *ARBOR. Ciencia, pensamiento y cultura*, 185, 71-92.
- De Mingo, D. V. y Vidal, L. (2019). Actividades Kahoot!, en el aula y satisfacción del alumnado. *3 c TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(1), 96-115.
- Domínguez, J. (2015). *El pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(0), 1-16.
- Elmersjö, H. Å. (2014). History beyond borders: peace education, history textbooks revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century. *Historical Encounters*, 1, 62-74.
- Esteves, Z. I., Navarrete, R. A. y García, M. D. (2020). Instrumento alternativo para la evaluación del proceso enseñanza- aprendizaje en la educación básica general. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(2), 121-131.
- Fernández, G. (2018). La evaluación y el flipped classroom. Mi estrategia de evaluación en entornos de aprendizaje inverso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90, 28-33.
- Feliu, M. y Hernández, X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Foster, S. (2011). Dominant tradition in international textbooks research and revision. *Education Inquiry*, 2, 5-20. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959>

- Fuste, A., Perdegal, M. L., Jimeno, A., Azorín, J., Rico, M. L. y Restrepo, F. (2019). Evaluating Impacto on Motivation and Academic Performance of a Game-Based Learning Experience Using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10(2845), 1-8.
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Revista Educación y Futuro Digital*, 8, 17-29.
- García García, J. L. y Villa Solano, O. D. (2021). *Simulación de juegos y TIC para aprender teoría de conjunto*. Universidad de la Costa CUC.
- Gómez, C. J., López, R. y Miralles, P. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López, P. Millares, J. Prats, y C. J. Gómez (coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Graó.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2016). Historical skills in compulsory education: assessment, inquiry-based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136.
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017b). Los procedimientos de evaluación en la clase de Historia. Un análisis comparativo a través de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-61.
- Gómez, C. J. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. *Vínculos de Historia*, 6, 206-209.
- Gómez, C. J., Molina, S. y Ortuño, J. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el Siglo XXI. *Tempo y Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J., Moreno, J. R. y Sainz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Gómez, C. J., Ortuño, J. y Miralles, J. (2018a). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018b). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista complutense de educación*, 29(1), 237-250.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Monteagudo, J. (2017c). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes. En R. López, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (coords.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 141-160). Graó.
- González, N. Henríquez, R. Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En B. Ávila, B. Borghi, e I. Mattozi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona": atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 283-290). Pátron Editore.

- González Sánchez, E. (2017). Contribución del juego de rol al desarrollo de la competencia científica en educación secundaria. Percepciones del alumnado participante en una ex-periencia de juego de rol y dramatización sobre energías alternativas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, 4769-4774. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337665>
- Guardia, J. J., Del Olmo, J. L., Roa, I. y Berlanga, V. (2019). Innovation in the teaching-learning process: The case of Kahoot! *On the Horizon*, 27(1), 35-45. <https://doi.org/10.1108/OTH-11-2018-0035>
- Hernández, F. X. (2001). Los juegos de simulación y la Didáctica de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 30, 23-36.
- Inarejos, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la historia de España: avances y resistencias. *Clío*, 39. <http://clio.rediris.es>
- Jacobs, R. (2010). *The Dragon's Tile: El americano en la era atómica. (Cultura, Política, Guerra Fría y Más allá)*. Universidad de Massachussets Press.
- Körber, A. (2015). Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics. *PEDOCS*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Lee, P. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp.129-64). University of Toronto Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan y J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Stenhouse.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Zanazanian, P. (2015). History Is A Verb: "We Learn It Best When We Are Doing It!": French and English Canadian Prospective Teachers and History. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 32-51.
- Levstik, L. y Barton, K. C. (2001). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Second Edition. Mahwah*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953.
- López, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-33.
- López, R., Gómez, C. J., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En C. J. Gómez (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-21). Graó.
- Llerena, E., y Rodríguez, C. (2017). Kahoot! A Digital Tool for Learning Vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4(12), 441-449.

- María, D. M. (2021). Recreando la Historia. Uso de los juegos de rol y la aplicación web Roll20 para la didáctica de las Ciencias Sociales. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 21, 114-123.
- Marín, D., Vidal, M.^a I., Peirats, J. y López, M. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: Valoración del uso de Kahoot! En REDINE (Ed.), *Innovate strategies for Higher Education in Spain* (pp. 8-17). Adaya Press.
- Martínez, N. (coord.) (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares: análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos*. Nau Llibres.
- Martínez, N., Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 5, 55-71.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martínez-Hita, M. (2022). *El pensamiento histórico en Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención gamificado*. Digitum.
- Maté, I. (2017). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. En A. Llacuna, y H. Saavedra (coords.), *Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórico* (pp. 199-216). Bellaterra.
- Meier, C. y Bonnet, A. (2021). Gamificación y aprendizaje activo con kahoot!: creación de exámenes por parte del alumnado. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 37(2), 77-99. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.102.77-99>
- Mejía, L. y Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre el pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica de secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8(2), 413-436.
- Merchán, F. J. (2011a). El control de la conducta del alumnado en el Aula. ¿Un problema para la práctica de la investigación escolar? *Investigación en la escuela*, 73, 53-64.
- Merchán, F. J. (2011b). El uso del libro de texto en clase de historia. En R. López, L. Velasco, V. M. Santidrián y X. A. Armas (coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 99-104). Universidad de Santiago de Compostela.
- Miguel, D. y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Arias, V. B. y Fontal, O. (2019a). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 61, 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana al finalizar la Educación Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.

- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2019b). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «MASS-MEDIA» para la enseñanza de la historia: Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 22(2), 187-211.
- Molina, J., Trigueros, F. J. y Miralles, P. (2017). Las competencias en las clases de historia: percepciones del alumnado sobre el proceso evaluador. En C. J. Gómez, R. López, P. Miralles y J. Prats (Dirs.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 167-190). Graó.
- Monteagudo, J. y Trigueros, F. J. (2018). La enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias: desde los exámenes a la opinión del alumnado de ESO. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 99-110). Octaedro.
- Monteagudo, J., Rodríguez, R. A., Escribano, A. y Rodríguez, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2), 67-79.
- Moreno, J. R. y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(7),1-10.
- Nieuwenhuyse, K. de V. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *International journal for history and social sciences education*, 1(1), 19-51.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literay Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 163-183). Síntesis.
- Olmos, R. (2018). Kahoot! Una aplicación para la gamificación en el aula. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2017* (pp. 862-869). Adaya Press.
- Ortega, B. Alvarado, A. Chorro, E. y Cuartero, N. (2021). Percepción del alumnado sobre la adquisición de la competencia en creación de contenidos digitales con gamificación. *Revista educación y tecnología*, 14, 1-22.
- Ortiz, E. (2016). Medios y recursos didácticos utilizados en las clases de Historia en Bachillerato. *Educanovatic2016: Congreso Virtual de Educación, Innovación y TIC*. España: REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).
- Padrón, L., Ruiz, E. J., Fernández, B. y Lage, L. (2021). TIC, Gamificación y Kahoot!: Una experiencia docente en el Grado de Historia. En O. Buzón, C. Romero y A. Verdú (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1254-1270). Dykinson.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes*, 30(82), 281-309.

- Parra, P. (2021) Gamificación para la catalogación de documentos musicales. En O. Buzón, C. Romero y A. Verdú (coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 919-937). Dykinson.
- Pastor, R. (2019). La implementación de la herramienta Kahoot en el aula universitaria. En V. Vega y E. Vendrell (coords.), *IN-RED 2019: V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 260-266). Universidad Politécnica de Valencia.
- Peña, J. B., Fernández E. A., Kirilof, S. y Tovar, C. (2011). La simulación y los juegos en línea como herramienta para la inmersión educativa. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 10.
- Plump, C. M. y La Rosa, J. (2017). Using Kahoot! In the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158. <https://doi.org/10.1177/2379298116689783>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rodríguez, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot! en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-189.
- Rodríguez, J., Molina, M.^a D. y Pérez, E. (2018). Percepción del alumnado de segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 509-526.
- Rodríguez, R. A. y Solé, C. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria. *Arbor*, 194(788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Romero, E. (2018). *Breve Historia de la Guerra Fría*. Nowtilus.
- Rosso, E. (2006). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica. En A. Bernardi (coord.), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. UTET.
- Ruiz, F. J. (2012). *Orígenes, desarrollo y consecuencias de la Guerra Fría secreta*. Editorial Académica Española.
- Sáez, I., Molina, J. y Barriga, E. (2017). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En R. López, P. Miralles, J. Prats y C. J. Gómez (coords.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 105-108). Graó.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1(29), 83-99.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 82, 47-57.
- Sáiz, J. y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

- Sáiz, J. y Muñoz, A. (2014). Las opiniones del profesorado: representaciones sociales y biográficas. En N. Martínez (coord.), *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 211-226). Nau Llibres.
- Sánchez, R. y Álvarez, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y espacio*, 15(53), 146-166.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56.
- Schmidt, M. A. y Fronza, M. (2018). Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015. *Educatio Siglo XXI*, 36, 149-171. <https://doi.org/10.6018/j/324211>
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Solé, G. (2018). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Ensayos*, 29, 43-64. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17128>
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 83-99.
- Van Hover, S., Hicks, D. y Cotton, S. (2014). Can you make “historiography” sound more friendly?: towards the construction of a reliable and validated history teaching observation instrument. *The History Teacher*, 45(4), 603-612.
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education. On practices, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. A. y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teacher. *Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68.
- Villalustre, L. y Cueli, M. (Eds.). (2022). *Avances y desafíos para la transformación educativa*. Universidad de Oviedo.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zarzycka, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.
- Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. M. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de educación*, 30(3), 729-745. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/58884>

ANEXO I

Pretest: Valoración del alumnado de Secundaria sobre la enseñanza de la Historia⁵

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código (n.º de lista): _____					
Sexo:	Mujer <input type="checkbox"/>	Hombre <input type="checkbox"/>			
Edad:	Etapa:	ESO <input type="checkbox"/>	Bachillerato <input type="checkbox"/>	Curso:	Grupo:
Localidad:	Centro:				
Editorial de tu libro de texto:					
¿Has repetido curso alguna vez?	Sí <input type="checkbox"/>	¿En qué etapa?	Primaria <input type="checkbox"/>		
	No <input type="checkbox"/>		Secundaria <input type="checkbox"/>		
¿Qué nota obtuviste en la asignatura de Historia en el segundo trimestre?: _____					

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones sobre la forma con la que has aprendido historia antes de este tema. Valóralas marcando en el recuadro la respuesta que te representa mejor, teniendo en cuenta que 1= Muy en desacuerdo, 2 = Algo en desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 = Algo de acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

BLOQUE 1: Valoración sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las clases de Historia se basan en la explicación del profesor.	1	2	3	4	5
2. El material que más se utiliza es el libro de texto.	1	2	3	4	5

⁵ Cuestionario diseñado por Cosme Jesús Gómez Carrasco. Área Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Instrumento proporcionado para la realización del Trabajo Fin de Máster (especialidad Geografía e Historia).

3. La parte más importante de la evaluación son los exámenes escritos.	1	2	3	4	5
4. Para aprobar los exámenes aprendo los contenidos de memoria.	1	2	3	4	5
5. Para la evaluación se utilizan diferentes instrumentos (cuaderno, trabajos escritos, rúbrica, portafolio...).	1	2	3	4	5
6. En el aula se usan documentos históricos para aprender historia.	1	2	3	4	5
7. En las clases de Historia utilizamos recursos audiovisuales (presentaciones, cine, documentales...).	1	2	3	4	5
8. Realizamos investigaciones en clase de Historia.	1	2	3	4	5
9. Nos ponemos en el papel de un personaje histórico (teatro, simulaciones, etc.) para comprender sus acciones.	1	2	3	4	5
10. Valoramos de forma crítica hechos o procesos históricos.	1	2	3	4	5

BLOQUE 2: Valoración sobre el proceso de enseñanza en la motivación

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
11. Las clases me motivan para conocer más sobre la historia.	1	2	3	4	5
12. Las clases de Historia mejoran mi motivación aprender y esforzarme más.	1	2	3	4	5
13. Las clases de Historia me motivan porque comprendo mejor la realidad social y cultural con la que estoy en contacto.	1	2	3	4	5
14. Las clases de Historia me motivan para conseguir mejores notas.	1	2	3	4	5
15. Me motivo en las clases de Historia porque puedo aportar mi punto de vista o conocimientos propios.	1	2	3	4	5
16. Las clases de Historia me motivan porque trabajamos en grupo.	1	2	3	4	5
17. Me motivan en las clases de Historia porque utilizamos recursos diferentes al libro de texto (Internet, audiovisuales, documentos históricos, etc.).	1	2	3	4	5

BLOQUE 3: Valoración sobre el proceso de enseñanza en la satisfacción

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
18. Estoy satisfecho/a con el papel que tengo como alumno/a.	1	2	3	4	5
19. Estoy satisfecho/a con clima de trabajo en el aula.	1	2	3	4	5

20. Estoy satisfecho/a con la labor de mis compañeros/as cuando trabajamos en pequeños grupos.	1	2	3	4	5
21. Estoy satisfecho/a con lo que aprendo.	1	2	3	4	5
22. Estoy satisfecho/a con la forma en la que el profesor/a trata los temas.	1	2	3	4	5
23. Hasta ahora estoy satisfecho/a con mi calificación.	1	2	3	4	5

BLOQUE 4: Valoración sobre el proceso de enseñanza en la efectividad y transferencia del aprendizaje

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
24. En las clases de Historia aprendo los principales hechos históricos.	1	2	3	4	5
25. En las clases de Historia aprendo los principales personajes históricos.	1	2	3	4	5
26. En las clases de Historia aprendo a usar la cronología.	1	2	3	4	5
27. En las clases de Historia aprendo a manejar documentos y fuentes históricas.	1	2	3	4	5
28. En las clases de Historia aprendo los cambios y continuidades en la historia.	1	2	3	4	5
29. En las clases de Historia aprendo que todos los personajes y hechos históricos son igual de importantes.	1	2	3	4	5
30. En las clases de Historia aprendo las causas y continuidades de los hechos históricos.	1	2	3	4	5
31. En las clases de Historia aprendo los motivos que llevaron a personas del pasado a actuar de una determinada manera y valorar sus acciones de forma crítica.	1	2	3	4	5
32. En las clases de Historia aprendo a trabajar en grupo con mis compañeros.	1	2	3	4	5
33. En las clases de Historia aprendo a valorar mejor el patrimonio de nuestro entorno.	1	2	3	4	5
34. En las clases de Historia aprendo diferentes formas de usar las TIC para la enseñanza de las ciencias sociales	1	2	3	4	5
35. Gracias a las clases de Historia soy más respetuoso/a con personas de otras culturas y con las opiniones distintas a la mía	1	2	3	4	5
36. Las clases de Historia me ayudan a comprender y debatir temas de actualidad.	1	2	3	4	5

ANEXO II

Postest: Opinión del alumnado de Secundaria sobre la puesta en práctica de la unidad formativa en Historia⁶

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código (n.º de lista): _____					
Sexo:	Mujer <input type="checkbox"/>	Hombre <input type="checkbox"/>			
Edad:	Etapa:	ESO <input type="checkbox"/>	Bachillerato <input type="checkbox"/>	Curso:	Grupo:
Localidad:	Centro:				
Editorial de tu libro de texto:					
¿Has repetido curso alguna vez?	Sí <input type="checkbox"/>	¿En qué etapa?	Primaria <input type="checkbox"/>		
	No <input type="checkbox"/>		Secundaria <input type="checkbox"/>		
¿Qué nota has obtenido en esta unidad didáctica?: _____					

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones sobre la forma con la que has aprendido historia en este tema. Valóralas marcando en el recuadro la respuesta que te representa mejor, teniendo en cuenta que 1= Muy en desacuerdo, 2 = Algo en desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 = Algo de acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
BLOQUE 1: Valoración sobre la enseñanza en la unidad formativa					
1. Las clases de Historia se han basado en la explicación del profesor.	1	2	3	4	5
2. El material que más se ha utilizado ha sido el libro de texto.	1	2	3	4	5
3. La parte más importante de la evaluación han sido los exámenes escritos.	1	2	3	4	5
4. Para aprobar los exámenes he aprendido los contenidos de memoria.	1	2	3	4	5
5. Para la evaluación se han utilizado diferentes instrumentos (cuaderno, trabajos escritos...).	1	2	3	4	5
6. He utilizado en el aula documentos históricos para aprender historia.	1	2	3	4	5

⁶ Cuestionario diseñado por Cosme Jesús Gómez Carrasco. Dpto. Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Instrumento proporcionado para la realización del Trabajo Fin de Máster (especialidad Geografía e Historia).

7. Se han utilizado en las clases de Historia recursos audiovisuales (presentaciones, cine, documentales...).	1	2	3	4	5
8. Hemos realizado investigaciones en clase de Historia.	1	2	3	4	5
9. Nos hemos puesto en el papel de un personaje histórico (teatro, simulaciones, etc.) para comprender sus acciones.	1	2	3	4	5
10. He valorado de forma crítica hechos o procesos históricos.	1	2	3	4	5

BLOQUE 2: Valoración sobre la planificación didáctica en la motivación

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
11. La forma de presentar y trabajar el tema me ha motivado para conocer más sobre la historia.	1	2	3	4	5
12. Con el tema he mejorado mi motivación para aprender y esforzarme más en clase.	1	2	3	4	5
13. Mi motivación ha mejorado porque comprendo mejor la realidad social y cultural con la que estoy en contacto.	1	2	3	4	5
14. El tema ha mejorado mi motivación para conseguir mejores notas.	1	2	3	4	5
15. Me he motivado porque podía aportar mi punto de vista o conocimientos propios.	1	2	3	4	5
16. Me he motivado porque hemos trabajado en grupo.	1	2	3	4	5
17. Me he motivado porque hemos utilizado recursos diferentes al libro de texto (Internet, audiovisuales, documentos históricos, etc.).	1	2	3	4	5

BLOQUE 3: Valoración sobre la planificación didáctica en la satisfacción

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
18. Estoy satisfecho/a con el papel que he tenido como alumno/a.	1	2	3	4	5
19. Estoy satisfecho/a con clima de trabajo generado en el aula.	1	2	3	4	5
20. Estoy satisfecho/a con el trabajo de mis compañeros/as en pequeños grupos.	1	2	3	4	5
21. Estoy satisfecho/a con los aprendizajes conseguidos.	1	2	3	4	5
22. Estoy satisfecho/a con la forma en la que el profesor ha tratado el tema.	1	2	3	4	5
23. Estoy satisfecho/a con mi calificación.	1	2	3	4	5

BLOQUE 4: Valoración sobre la planificación didáctica en la efectividad y transferencia del aprendizaje

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Muy de acuerdo
24. He aprendido los principales hechos históricos del tema.	1	2	3	4	5
25. He aprendido los principales personajes históricos del tema.	1	2	3	4	5
26. He aprendido a usar la cronología del tema.	1	2	3	4	5
27. He aprendido a manejar documentos y fuentes históricas.	1	2	3	4	5
28. He aprendido los cambios y continuidades en la historia.	1	2	3	4	5
29. He aprendido que todos los personajes y hechos históricos son igual de importantes.	1	2	3	4	5
30. He aprendido las causas y continuidades de los hechos históricos.	1	2	3	4	5
31. He aprendido los motivos que llevaron a personas del pasado a actuar de una determinada manera y valorar sus acciones de forma crítica.	1	2	3	4	5
32. He aprendido a trabajar en grupo con mis compañeros.	1	2	3	4	5
33. He aprendido a valorar mejor el patrimonio de nuestro entorno.	1	2	3	4	5
34. He aprendido diferentes formas de usar las TIC para la enseñanza de las ciencias sociales	1	2	3	4	5
5. Los contenidos tratados me han hecho ser más respetuoso/a con personas de otras culturas y con las opiniones distintas a la mía	1	2	3	4	5
36. El tema estudiado me ha ayudado a comprender y debatir temas de actualidad.	1	2	3	4	5

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0

Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

