

¿Enseñar a través de videojuegos? Percepciones de futuros docentes españoles y portugueses sobre su uso en la enseñanza de la historia

Ramón CÓZAR-GUTIÉRREZ
Glória SOLÉ
Maria NAVÍO-INGLÉS
Sergio TIRADO-OLIVARES

Datos de contacto:

Ramón Cózar Gutiérrez
Labintic. Facultad de
Educación de Albacete.
Universidad de Castilla-La
Mancha (España).
ramon.cozar@uclm.es

María Glória Parra Santos Solé
Instituto de Educaçao.
Universidade do Minho
(Portugal).
gsole@ie.uminho.pt

Maria Navío Inglés
Labintic. Facultad de
Educación de Albacete.
Universidad de Castilla-La
Mancha (España).
maria.navio@uclm.es

Sergio Tirado Olivares
Labintic. Facultad de
Educación de Albacete.
Universidad de Castilla-La
Mancha (España).
Sergio.tirado@uclm.es

Recibido: 25/04/2023
Aceptado: 28/12/2023

RESUMEN

Las nuevas tecnologías han traído consigo el desarrollo de nuevos recursos para la enseñanza. En la didáctica de la historia, los videojuegos se han convertido en una herramienta con gran potencial educativo que posibilita un aprendizaje que trasciende la memorización de datos para trabajar el pensamiento histórico. Sin embargo, la implementación de los videojuegos en el aula requiere que los docentes conozcan su uso y sus posibilidades metodológicas. Con el objetivo de conocer y comparar la visión y los conocimientos que los maestros en formación de dos universidades de Portugal y de España poseen acerca de este recurso, se ha realizado un estudio cuantitativo mediante una encuesta distribuida entre 112 estudiantes de la Universidad de Minho y de la Universidad de Castilla-La Mancha. El análisis de los datos revela que los futuros docentes de ambos países consideran que los videojuegos pueden contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje en general y al de la historia, así como al desarrollo de habilidades esenciales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Pese a ello, todavía carecen de la formación necesaria para introducirlos en el aula. Además, en los resultados se atisban, también, diferencias significativas entre los dos países que componen la muestra. Las opiniones difieren especialmente en las etapas en las que implementar el recurso, la concepción que tienen sobre los profesores que lo utilizan y qué habilidades ayudan a desarrollar los videojuegos.

PALABRAS CLAVE: Videojuegos; España; Portugal; enseñanza de la historia; docentes en formación

Teaching through video games? Perceptions of future Spanish and Portuguese teachers on their use in history teaching

ABSTRACT

Emerging technologies have brought about the development of new resources for teaching. In the teaching of history, video games have become a tool with great educational potential that enables learning that goes beyond memorizing data to work on historical thinking. However, the implementation of video games in the classroom requires teachers to be familiar with their use and possibilities. With the aim of understanding and comparing the views and knowledge that teacher trainees from two universities in Portugal and Spain have about this resource, a quantitative study was conducted through a survey distributed among 112 students at the University of Minho and the University of Castilla-La Mancha. The analysis of the data reveals that future teachers believe that video games can contribute to the teaching-learning process in general and of history, as well as to the development of essential skills such as problem resolution and critical thinking. Despite this, they still lack the necessary training to introduce them in the classroom. In addition, the results also reveal significant differences between the two countries that make up the sample. Opinions differ especially in the stages in which to implement the resource, the conception they have about the teachers who use it and what skills videogames help to develop.

KEYWORDS: Video games; Spain; Portugal; History Teaching; preservice teachers

Introducción

La sociedad ha cambiado y la forma de conocer la historia también. Los hechos históricos han trascendido ya más allá de los libros de texto gracias a las tecnologías. Existe un interés creciente por una tendencia en la que se vinculan medios digitales e historia. Si nos fijamos en las producciones comerciales actuales, en gran parte de ellas la historia está presente. Así, películas, series y videojuegos no son ajenos a representar el pasado durante sus tramas, a recrear o utilizar la historia como base para sus creaciones. Por ello, Sánchez Costa (2009) apunta que ya diferentes periodistas, novelistas, cineastas o guionistas han permitido que, gracias a sus relatos y producciones digitales, nos hagamos una imagen del pasado incluso más profunda que la que hemos podido obtener durante nuestra formación académica.

Sin embargo, esta imagen de la historia proyectada mediante la transmedia debe analizarse desde sus pros y sus contras. Gracias a la vinculación entre ocio e historia se llega a un público más amplio, especialmente a los jóvenes que demuestran un desinterés por los contenidos de historia, pues, sin embargo, luego son estos los que juegan especialmente a las sagas de videojuegos con contenidos históricos en su

trasfondo (Cózar-Gutiérrez et al., 2021). No obstante, autores como Prats y Santacana (2011) enfatizan que el uso e incluso abuso que diferentes agentes sociales hacen de la historia –sin respetar en ocasiones su carácter científico– puede ofrecer una visión del pasado descontextualizada o, incluso, fomentar un ideal, un sentimiento o una identidad particular con el fin último de justificar ideas de diversa índole. Así, indagar en cómo utilizar estos productos de entretenimiento con un carácter educativo se hace indispensable. Además, en el caso concreto de los videojuegos, a pesar de las potencialidades educativas de aquellos históricamente bien fundados (Jiménez, 2018), no existe acuerdo entre la comunidad sobre si deben o no utilizarse (Núñez-Barriopedro, 2020), lo que hace necesario continuar profundizando en esta cuestión.

Pese a las opiniones divergentes sobre la posibilidad de implementarlos como herramienta pedagógica, numerosas investigaciones permiten constatar el uso de los videojuegos en las aulas de diferentes materias (Jiménez-Palacios & Cuenca, 2021). Con este auge en los estudios sobre el tema, además de indagar en los efectos en las competencias sociales, se empiezan a percibir como una posibilidad para generar nuevos contextos para el aprendizaje (Lorca et al., 2017) y se ahonda en los efectos positivos que tienen en este proceso cognitivo. De este modo, los videojuegos se han convertido en un posible recurso didáctico aplicable a distintos ámbitos.

Así, el presente estudio pretende indagar en el conocimiento y la percepción de futuros docentes tanto de España como de Portugal sobre el uso de videojuegos para la didáctica de la historia. De este modo, se quiere analizar qué videojuegos conocen los futuros docentes, qué potencialidades les atribuyen para la enseñanza de la historia y cómo de capaces se consideran para aplicarlos en un contexto real de aula. Para ello, además, participan estudiantes de dos países diferentes (España y Portugal) con el objetivo de poder comparar y conocer si existen discrepancias en los objetivos previamente descritos ligados a la utilización de videojuegos como herramienta educativa.

Revisión de la literatura

Es innegable que los videojuegos acaparan actualmente gran parte del tiempo libre de los jóvenes. A modo de ejemplo, los datos ofrecidos por la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) destacan que hay más de 18 millones de videojugadores en España, siendo la franja de edad en la que más usuarios utilizan consolas de los 11 a los 14 años, seguida por las franjas de 6 a 10 y de 14 a 24 años (AEVI, 2022). Esto sería algo impensable sin el rápido avance tecnológico acontecido en los últimos años, que lleva a autores como Pagnotti y Russell (2012) a resaltar que las generaciones presentes ya han nacido en un mundo tecnológico y que, por ello, no conciben un mundo sin las nuevas tecnologías y sin pasatiempos como los videojuegos, lo que resulta una clara ejemplificación del impacto social de la tecnología (Casas, 2016).

Este auge de lo digital y de los videojuegos abre las puertas a la investigación sobre cómo plantear su uso para que contribuya a la mejora del aprendizaje. Ya a comienzos del presente siglo Squire (2003) resaltó cómo los educadores comenzaban a tener interés por integrar los videojuegos en su práctica docente. Sin embargo, aún queda camino por recorrer, pues son escasas las evidencias sobre cómo integrarlos en

contextos reales de aula y qué visión y formación tienen los docentes para ello. No obstante, la revisión de la literatura realizada por Mielgo Conde et al. (2022) evidencia que, a pesar de que son aún pocos los estudios en los que se utilizan los videojuegos en las aulas de Educación Primaria, su integración fomenta habilidades tales como la atención, la focalización y la resolución de problemas; siendo, así, una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Videojuegos y educación

En consonancia con el énfasis constante que se hace en una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el alumnado adquiera un papel activo-práctico y que desemboque en un desarrollo competencial, autores como Núñez-Barriopedro (2020) apuntan a los videojuegos como un recurso pedagógico alternativo con potencial para producir un aprendizaje más motivador, interesante y eficaz. De forma similar, James Poul Gee (2004) dijo: “estoy convencido de que a menudo [los videojuegos] tienen mucho más potencial que buena parte del aprendizaje que se imparte en la escuela” (p.56).

Sin embargo, como ya se ha señalado, la posible introducción de este recurso en la enseñanza no está exenta de controversia y dudas. Mientras muchos ignoraban sus potencialidades educativas, otros las relegaban a fines puramente sociocompetenciales tales como la motivación. Frente a esta afirmación, autores como Mugueta Moreno y Jiménez Alcázar (2019) señalan que fomentar la investigación en didáctica a través de videojuegos es importante precisamente para conocer la fiabilidad de este tipo de tópicos y otra clase de connotaciones negativas, como su capacidad de aislar al individuo, la inclusión de contenidos violentos o sexistas o su escasa eficacia educativa a pesar de sus elevados costes. Asimismo, las familias se muestran escépticas, también, a la enseñanza mediante videojuegos (Rivera & Torres, 2018).

Pese a estas concepciones relativas a la posible ineficacia educativa y la inversión económica que supone su implementación, el incipiente interés por su uso como materia educativa hizo que, si bien la mayoría de videojuegos no están pensados como material pedagógico, pudieran utilizarse como tal (Mugueta & Jiménez, 2019) debido, entre otros aspectos, a su posible capacidad para eliminar las barreras espaciotemporales del ámbito escolar (Shaffer et al., 2005). En la actualidad, esta idea ha sido corroborada y ampliada. El análisis bibliométrico de Marín-Suelves et al., (2022) enfatiza este interés creciente por el uso de los videojuegos en educación ya anteriormente percibido. En su revisión en la base de datos de SCOPUS, se percibe un interés creciente en la última década en el que países como España resaltan por una mayor aportación científica. Del mismo modo, su revisión concluye que gracias a los videojuegos se consigue, además del aumento en la motivación, una mejora en el proceso de aprendizaje y en la dinámica de clase siempre y cuando el papel esencial del docente y la propuesta metodológica a desarrollar gracias al propio videojuego sean tomados en cuenta.

En esta línea, en la revisión sistemática de Mielgo Conde et al. (2022) observamos que, si bien es cierto que en Primaria encontramos escasas evidencias, como ya se ha comentado, parece existir un interés cada vez mayor en áreas como las Matemáticas y

las Ciencias Sociales. De forma similar, Martínez et al. (2022), resaltan que, pese a los interesantes resultados obtenidos, la producción literaria es aún escasa y predominantemente cualitativa, por lo que ampliar el número de intervenciones en el aula es fundamental, pues solo de este modo se podrá verificar el interés práctico de su uso, así como los elementos que lo permiten.

Por todo lo comentado, es innegable la necesidad de continuar investigando en cómo integrar los videojuegos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que queda constatado el papel fundamental que juega el profesorado en su correcta ejecución, es necesario centrarse en cuáles son las ventajas e inconvenientes de utilizarlos en cada área de conocimiento. Granic et al. (2014) apuntan que los efectos producidos por el uso de los videojuegos en el aula no pueden generalizarse, pues dependen de muchos y diversos factores, motivo por el cual es necesario seguir trabajando en propuestas concretas y aplicables en el aula de forma que su uso posibilite el aprendizaje eficaz de contenidos teóricos (Mugueta & Jiménez, 2019). Para ello, es indispensable conocer qué visión tiene el profesorado sobre la utilización de los videojuegos, cuáles conocen y cómo consideran interesante aplicarlos en áreas de conocimiento concretas como la historia, nuestro objeto de estudio.

Videojuegos e Historia

Actualmente, desde la didáctica de la historia se aboga, como en el resto de áreas, por metodologías activas, que pongan al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje. Entre dichos planteamientos, una de las corrientes pedagógicas más apoyadas actualmente es la didáctica basada en el fomento del pensamiento histórico. Frente a métodos educativos que han quedado obsoletos (Moreno-Vera & Alvé, 2020; Gómez-Carrasco, 2023) y que relegan al alumno al papel de mero receptor de la información proporcionada por el docente, surge una tendencia que defiende que la enseñanza de historia debe ir más allá de la transmisión y la memorización de fechas y datos (VanSledright, 2014) y otorgar también relevancia a un contenido procedimental que permita al alumnado desarrollar determinadas destrezas, como el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva y, así, comprender mejor lo que ocurre en el presente y en el futuro también (Levstik & Barton, 2015). Esta nueva corriente pedagógica incorpora el método histórico a los contenidos que contemplan las tendencias tradicionales (Martínez-Hita, 2021) contribuyendo al desarrollo de dichas destrezas. Según Seixas y Morton (2013), se entiende por método histórico el proceso que los historiadores llevan a cabo para interpretar las evidencias del pasado y generar narrativas históricas. Trasladado al ámbito educativo, se trata de un recurso que persigue la adquisición de técnicas propias de la investigación histórica (Martínez-Hita, 2021) por parte del alumnado. De este modo, el estudiante reproduce la manera de analizar y comprender el pasado del historiador y, por lo tanto, trabaja en los conceptos de segundo orden. En esta línea, el trabajo con fuentes es fundamental, pues es precisamente una de las dimensiones claves para fomentar el pensamiento histórico. En este sentido, autores como Venegas Ramos (2022) plantean la utilización del videojuego como una posible fuente objeto de análisis. Si bien es cierto que no es una herramienta al uso, este autor apunta que el interés o el valor de su utilización

dependerá de que el estudiante se haga las preguntas correctas como debe hacer el historiador con cualquier fuente histórica.

Centrándonos, así, en videojuegos históricos, pues son los que verdaderamente pueden ser útiles en nuestra área del conocimiento y ayudarnos a trabajar atendiendo a la corriente pedagógica que se acaba de describir, Jiménez Alcázar (2016) señala que deben cumplir cuatro requisitos básicos: contener información histórica, que esta sea veraz, verosimilitud y libertad a la hora de poder jugarlo. A partir de esta premisa, se enfatiza la necesidad de que aquel videojuego posible objeto de uso se abstenga de representaciones históricas irreales que desemboquen en concepciones erróneas tales como anacronismos o elementos ficticios (Mugueta, 2018). Otros autores realizan diferentes clasificaciones de los videojuegos históricos en función de sus características. Cuenca López y Martín Cáceres (2010) los catalogan en tres grupos atendiendo a la significatividad que se otorga al contenido histórico presente: en primer lugar, se encuentran aquellos con contenido histórico introducido únicamente como marco para el desarrollo de la trama, con una presencia anecdótica. En segundo lugar, están aquellos que otorgan mayor relevancia a la historia y la convierten en el eje principal. Así, el progreso del juego depende de la resolución de determinadas incógnitas relacionadas con la época en la que se sitúa la acción. Finalmente, el tercer grupo engloba los videojuegos que ofrecen una visión total de las sociedades que muestran mediante la inclusión de referentes geográficos, económicos, históricos, políticos y urbanísticos. Los autores inciden en la utilidad y el interés pedagógico de muchos de estos ejemplares, pues podrían ser una herramienta para abordar la historia de acuerdo con las nuevas tendencias didácticas señaladas anteriormente porque permiten trabajar contenidos ligados a aspectos como los procesos de cambio, la diversidad cultural, la permanencia y la multicausalidad y aspectos temporales. En cambio, Uricchio (2005) establece dos grupos de acuerdo con la manera de encarnar la historia: representaciones históricas y simulaciones históricas. El primero se basa en la reproducción detallada de un suceso del pasado, mientras que el segundo simula el pasado mediante la representación de procesos históricos abstractos y de largo recorrido (Cruz, 2020).

Además de las distintas categorizaciones señaladas, también existen ya, a disposición del profesorado, plataformas web que evidencian qué videojuegos históricos han sido analizados para su correcta utilización en el aula con un propósito educativo. La plataforma *Historiagames* (www.histogames.com) puede ser un buen ejemplo de ello. En esta línea, además, grupos como “Humanidades digitales: historia y videojuegos” (www.historiayvideojuegos.com) trabajan precisamente en el análisis de estos videojuegos para la enseñanza de la historia. Asimismo, el proyecto de GTL History (www.gtlhistory.com), además del análisis de diferentes títulos, ofrece propuestas didácticas mediante las cuales se trabajan las diferentes dimensiones del pensamiento histórico.

Finalmente, conviene señalar que una parte considerable de las investigaciones incide en el potencial educativo que poseen los videojuegos como herramienta que posibilita a los estudiantes una inmersión en el pasado de una manera activa. Entre los numerosos puntos de interés y ventajas, destacan, a modo de ejemplo, la proporción de un aprendizaje significativo y a largo plazo, la ayuda para la comprensión de

conceptos complejos y la demostrada mejora en la motivación del alumnado (Egea et al., 2017), así como el desarrollo del pensamiento histórico, ya que se acerca al estudiante a aspectos como los mecanismos de cambio y continuidad y la causalidad histórica a través del planteamiento de problemas históricos que se deben solventar (Frutos de Blas, 2016). Por lo tanto, los videojuegos pueden ser un recurso para llevar a cabo el paso de una didáctica de la historia en la que predomina la memorización de datos y fechas a una que ayude a los discentes a comprender el pasado y desarrollar destrezas necesarias en el siglo XXI, como el pensamiento crítico.

Videojuegos y docentes

Pese al potencial didáctico que distintos autores atribuyen a los videojuegos incluso para la enseñanza de historia, entre los maestros, que son quienes pueden implementarlos, existen reticencias. Además de la poca formación y conocimiento sobre videojuegos, así como otros recursos digitales, aplicados a la didáctica (Gómez-Carrasco et al., 2022), existen diferencias generacionales claramente destacables. Así, el estudio realizado por Gerardo Weisz y Marcelo (2022) demuestra que son los profesores más jóvenes quienes presentan una mayor predisposición a integrar los videojuegos en su práctica docente al haber estado más en contacto con ellos. Sin embargo, aquellos docentes con más años de experiencia laboral muestran mayores reticencias y se sienten menos capacitados para usarlos. Aun así, como determina el estudio de Gómez-Carrasco et al. (2022), incluso los futuros docentes valoran este recurso de forma menos positiva que otros, como las páginas web, a pesar del potencial educativo que se ha demostrado que poseen. Por este motivo, aumentar la formación de aquellos docentes que aún se encuentran estudiando en la universidad y de los que están en ejercicio acerca de qué videojuegos son útiles para la enseñanza y cómo implementarlos puede suponer mayor interés y aceptación del uso de videojuegos en las aulas. El fomento de una herramienta sin el elemento esencial del profesorado carece de sentido y utilidad en la práctica.

Además, si bien es cierto que los videojuegos pueden aportar beneficios al proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación elemental, su utilización repercute también de forma positiva en la formación de docentes universitarios. Estudios como el realizado por García Astete (2015) enfatizan que el empleo de videojuegos en la formación de docentes supone un impacto positivo en el desarrollo de competencias claves del siglo XXI tales como, además de la competencia TIC claramente vinculada con dicho recurso, el diálogo, la reflexión o el trabajo cooperativo. Asimismo, la investigación realizada por Candel et al. (2022) resalta que la formación de futuros docentes de Educación Primaria en el uso de videojuegos dentro del área de Ciencias Sociales, junto con otros elementos propios de la gamificación, favorece una preparación para la práctica docente real más acorde a los tiempos que vivimos.

Los beneficios constatados dan lugar a diferentes iniciativas acerca del conocimiento y uso de videojuegos dentro del aula. Sin embargo, estas no dejan de ser puntuales, aisladas, y sin una profundización en la visión y conocimiento de los docentes en formación sobre su uso. Lejos de estas investigaciones o de propuestas de formación transversal como las ofrecidas por las plataformas INTEF

(<https://intef.es/tag/videojuegos/>) o Ceibal (<https://cursos.ceibal.edu.uy/>), no existe una formación regulada en los planes de estudio universitarios que incluya en su desarrollo curricular este tipo de formación en videojuegos (Questa-Tortero et al., 2022).

Así, para el uso adecuado de un recurso que, como se ha señalado previamente, ha demostrado ser útil para la adquisición de conocimientos, se requiere más que llevarlo al aula. El docente debe conocer el potencial pedagógico que poseen los videojuegos y por ello, la labor investigadora debe pasar necesariamente por el análisis de los conocimientos y de las creencias que los futuros docentes poseen sobre el tema. Con esta intención, el presente estudio plantea dos objetivos: conocer las concepciones y las ideas previas que los futuros docentes de España y Portugal tienen sobre el uso de videojuegos para la enseñanza en general, y la enseñanza de la historia en particular, y comparar dichas visiones para conocer si existen diferencias territoriales.

Método

Diseño y procedimiento

Para dar respuesta a los objetivos establecidos en la investigación, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo mediante una encuesta construida a partir de la combinación de preguntas de respuesta cerrada extraídas de instrumentos previamente validados y empleados en otros estudios (Bourgonjon et al., 2010; Serrano et al., 2012; Jiménez Palacios y Cuenca López, 2015). De este modo, el cuestionario final está formado por un total de 45 preguntas que corresponden a cuatro aspectos: variables para describir la muestra de participantes, uso de videojuegos, videojuegos en educación y videojuegos en la enseñanza de historia. Conviene señalar que dichas preguntas presentan, además, diferentes respuestas posibles que han sido transformadas en valores numéricos del 1 al 5 para poder estudiarlos: respuestas dicotómicas de *sí/no* (tabla 2 e ítem 1) y escalas entre *nunca y todos los días* (ítem 2), *0 y más de 20* (ítems 3-4), *nada y mucho* (ítems 15, 16, 21-32), *muy mala y muy buena* (ítem 17), *totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo* (ítems 18-20 y tablas 5 y 6).

Para la cumplimentación del cuestionario, se les facilitó a los participantes a través de un formulario de Google Forms traducido al idioma correspondiente para cada grupo y que incluía al inicio un consentimiento informado cuya aceptación era imprescindible para poder avanzar. Los datos extraídos han sido exportados a una base de datos para su posterior tratamiento mediante el programa SPSS. Finalmente, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo e inferencial de acuerdo con los objetivos iniciales del presente estudio.

Participantes

Este estudio se ha llevado a cabo con un total de 112 estudiantes de España y Portugal. Concretamente, los participantes pertenecen a titulaciones que habilitan para la enseñanza en Educación Primaria de la Universidad de Minho (Portugal) y la

Universidad de Castilla-La Mancha (España). De los 112 alumnos que conforman la muestra, 51 pertenecen al Instituto de Educación de la Universidad de Minho y 61 a la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

La distribución por género revela un predominio de alumnas frente a alumnos, con un total de 93 personas en el primer caso y de 19 en el segundo. En ambos centros se observa la tendencia indicada. En cuanto a la edad de los participantes, se sitúa entre los 20 y los 24 años, con una media de 22,2 años. Así, existe cierta homogeneidad en la edad y la etapa formativa en la que se encuentran los sujetos que constituyen la muestra.

Para indagar en su familiaridad con los videojuegos, en el instrumento utilizado para el análisis de nuestros objetivos de investigación descrito en el apartado *diseño y procedimiento*, se incluyeron cinco ítems ligados a esta cuestión: "¿consumes videojuegos en tu tiempo libre?", "frecuencia a la que juego", "número de videojuegos que conozco", "número de videojuegos de carácter educativo que conoces", "número de videojuegos de contenido histórico que conoces".

En la tabla 1 se observa que predominan en la muestra personas que no consumen este tipo de recurso en su tiempo libre y que juegan, sobre todo, entre "nunca" y "alguna vez al mes". Respecto al conocimiento que poseen sobre videojuegos, la mayoría contabiliza un máximo de diez videojuegos, aunque más de un 36% en España y de un 11% en Portugal llega a conocer más de veinte. Sin embargo, cuando hablamos de títulos con carácter educativo, el conocimiento se reduce y más del 50% solo pueden enumerar un máximo de 2 videojuegos, siendo la respuesta más secundada la que corresponde a conocer entre 1 y 2. Además, el conocimiento de títulos con contenido histórico es todavía más limitado, pues la mayoría (España: 52,5%; Portugal: 68,6%) determinan no conocer ninguno.

Así pues, generalmente, la muestra se caracteriza por consumir videojuegos de forma poco recurrente. Asimismo, posee un conocimiento limitado sobre videojuegos con carácter educativo e incluso más escaso en el caso de títulos con contenido histórico. Todos estos datos son visibles en la tabla 1.

Tabla 1

Perfil de la muestra

	Opciones de respuesta	España	Portugal
1. ¿Consumes videojuegos en tu tiempo libre?	Sí	49,2%	41,2%
	No	50,8%	58,8%
2. Frecuencia a la que juego:	Nunca	31,1%	39,2%
	Alguna vez al mes	32,8%	45,1%
	Fines de semana	14,8%	9,8%
	Tres o cuatro días a la semana	16,4%	3,9%
	Todos los días	4,9%	2%
3. Número de videojuegos que conozco:	0	1,6%	3,9%
	1-2	21,3%	33,3%
	Hasta 10	31,1%	37,3%
	De 10 a 20	9,8%	13,7%
	Más de 20	36,1%	11,8%

	Opciones de respuesta	España	Portugal
4. Número de videojuegos de carácter educativo que conoces:	0	24,6%	23,5%
	1-2	52,5%	41,2%
	Hasta 10	23%	31,4%
	De 10 a 20	0%	3,9%
5. Número de videojuegos de contenido histórico que conoces:	0	52,5%	68,6%
	1-2	34,4%	27,5%
	Hasta 10	9,8%	3,9%
	De 10 a 20	3,3%	0%

Medidas

Tras la recogida de información, todos los datos recopilados fueron codificados y procesados a través del paquete SPSS (vs.28). En concreto, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos para conocer las medias obtenidas en cada uno de los grupos de la presente investigación, así como las desviaciones estándar. Este análisis se repitió para cada uno de los ítems que componen el instrumento. A continuación, para verificar si existían diferencias significativas entre los estudiantes de España y Portugal, se procedió a realizar un análisis inferencial de los datos. Para ello, dado el tipo de variables objeto de estudio y sus correspondientes opciones de respuesta, se optó por utilizar la prueba chi-cuadrado (χ^2) en el caso de las variables dicotómicas (sí o no) y la prueba U de Mann-Whitney para aquellas variables de escala Likert de cinco opciones.

Resultados

En este apartado, con el fin de dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, los resultados obtenidos han sido divididos en función de las pruebas estadísticas que ha sido necesario aplicar y del aspecto sobre el uso de videojuegos en el que se centran.

En primer lugar, con respecto a los ítems referidos a si consideran los videojuegos de interés para los procesos de enseñanza-aprendizaje o no, la tabla 2 muestra que los encuestados consideran que los videojuegos son una herramienta útil en la enseñanza y, como estudiantes, generalmente no han tenido profesores que hayan empleado este recurso durante su formación. En cuanto a su introducción en los diferentes niveles educativos, los futuros docentes se muestran partidarios de su uso en todos los niveles educativos. Finalmente, ambos grupos utilizarían los videojuegos en sus clases como docentes y consideran que pueden ayudar tanto a enseñar como a aprender historia.

Dado que las preguntas anteriores recogidas en la tabla 2 requerían la elección de una respuesta de *sí* o *no*, se ha aplicado la prueba de chi-cuadrado de Pearson para determinar si existen diferencias significativas entre los países. Con ello, se percibe que prácticamente en la totalidad de los ítems la visión positiva en el uso de videojuegos durante la enseñanza y la poca experiencia formativa previa recibida es similar en ambos grupos. Sin embargo, en el ítem ligado a su uso en Educación Infantil, sí que se encuentra una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes de España y de Portugal ($\chi^2=5,36$; $p=,021$), pues los primeros no considerarían positivo

para el aprendizaje el uso de videojuegos en esta etapa, pero los segundos, sí.

Tabla 2

Resultados sobre el uso de videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

	España	Portugal	χ^2	p
6. ¿Crees que los videojuegos tienen utilidad en la enseñanza?	1,02(1,39)	1(0)	,89	,344
7. ¿Algún docente de los que has tenido hasta ahora (incluyendo la universidad) ha utilizado videojuegos en clase?	1,8 (,4)	1,67(,48)	2,7	,1
8. ¿Considerarías positivo para el aprendizaje el uso de los videojuegos en los siguientes niveles educativos? [Educación Infantil (0-6 años)]	1,55 (,5)	1,3(,47)	5,36	,021
9. ¿Considerarías positivo para el aprendizaje el uso de los videojuegos en los siguientes niveles educativos? [Educación Primaria (6-12 años)]	1,07(,26)	1,04 (,2)	,36	,548
10. ¿Considerarías positivo para el aprendizaje el uso de los videojuegos en los siguientes niveles educativos? [Educación Secundaria (12-18 años)]	1,06 (,239)	1(0)	2,91	,088
11. ¿Considerarías positivo para el aprendizaje el uso de los videojuegos en los siguientes niveles educativos? [Educación Universitaria]	1,2 (,4)	1,07 (,25)	3,31	,069
12. ¿Usarías videojuegos en las clases durante tu futura actividad docente?	1,05 (,22)	1(0)	2,1	,147
13. ¿Crees que el uso de videojuegos puede ayudar a APRENDER historia?	1,02 (,14)	1,02(,15)	,01	,944
14. ¿Crees que el uso de videojuegos puede ayudar a ENSEÑAR historia?	1,02 (,14)	1(0)	,89	,344

De un modo similar, la tabla 3, recoge la concepción de los encuestados sobre diferentes aspectos del papel del docente en relación con los videojuegos. En los tres primeros ítems, el interés de los maestros en formación por la utilización de videojuegos en el aula por parte de un docente es entre “regular” y favorable. En los ítems restantes, los resultados sitúan a los futuros maestros entre la neutralidad (“ni en desacuerdo, ni de acuerdo”) y de acuerdo con las tres afirmaciones.

No obstante, la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney revela la existencia de diferencias estadísticas significativas entre los dos grupos en prácticamente la totalidad de los ítems plasmados en esta tabla anterior. Los estudiantes españoles valoran de forma más positiva la posibilidad de que sus profesores actuales y de niveles anteriores hubiesen empleado videojuegos en su actividad docente (U=1066; p=,002 y U=1067; p=,003 respectivamente). Del mismo modo, valoran también de manera más positiva que un profesor utilice este recurso en sus clases (U=1050,5; p=,001). En

cambio, son los portugueses quienes consideran que les resultaría más sencillo incorporar al aula este recurso. (U=1231,5; p=,047).

Tabla 3

Concepción de los encuestados sobre el papel docente

	España	Portugal	U	p
15. ¿Te gustaría que en la Universidad el profesorado utilizase videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	3,7 (.86)	3,24 (.89)	1066	,002
16. Y en tus estudios anteriores a los universitarios, ¿te hubiera gustado que el profesorado utilizara videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	3,95 (.94)	3,43 (.99)	1067	,003
17. En general, ¿qué opinión te merecería la utilización de los videojuegos por un profesor en sus clases?	3,97 (.71)	3,41 (1)	1050,5	,001
18. Como docente... [Sabría manejar videojuegos en el aula]	3,36 (1,03)	3,73 (0,85)	1247	,057
19. Como docente... [Sería fácil para mí introducir videojuegos en el aula]	3,23 (1,09)	3,61 (.9)	1231,5	,047
20. Como docente... [Mi interacción con los videojuegos en el aula sería clara y comprensible]	3,44 (1,06)	3,73 (.8)	1334	,169

Para indagar en esta cuestión, como se aprecia en la Tabla 4, los participantes de este estudio fueron encuestados sobre qué aspectos ligados a la educación podría o no potenciar la utilización de los videojuegos. De forma general, la concepción de futuros docentes indica que los videojuegos potencian las habilidades y capacidades requeridas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas, pues los valores son cercanos, en todos los casos, a la respuesta que indica que los potencian “bastante”.

Tabla 4

Aspectos que potencian la utilización en el aula del videojuego

En tu opinión, los videojuegos potencian...	España	Portugal	U	p
21. Habilidades psicomotrices.	4,10 (.72)	3,75 (.87)	1183	,019
22. Atención.	3,92 (.88)	3,96 (.75)	1548	,963
23. Habilidades de asimilación / retención de información.	4,03 (.82)	3,82 (.77)	1301,5	,11
24. Habilidades para la búsqueda de información.	3,74 (1,03)	3,67 (.84)	1415,5	,387
25. Habilidades organizativas.	3,89 (.86)	3,73 (.78)	1354,5	,211
26. Habilidades creativas.	4,11 (.8)	3,78 (.76)	1179,5	,019
27. Habilidades analíticas.	3,98 (.76)	3,78 (.67)	1317	,13

En tu opinión, los videojuegos potencian...	España	Portugal	U	p
28. Habilidad para la toma de decisiones.	4,11 (.88)	3,71 (.7)	1091	,004
29. Habilidades para la resolución de problemas.	3,98 (.81)	3,71 (.78)	1226	,04
30. Habilidades meta-cognitivas.	3,93 (.79)	3,63 (.72)	1202	,026
31. Habilidades espaciales.	4 (.84)	3,71 (.83)	1212	,032
32. Pensamiento crítico.	3,89 (.86)	3,63 (.69)	1267	,071

Sin embargo, nuevamente, el análisis inferencial de los datos demuestra la existencia de diferencias significativas en varios de los ítems de la tabla 4. Ante la idea de que los videojuegos potencian habilidades psicomotrices ($U=1183$; $p=,019$), creativas ($U=1179,5$; $p=,019$), para la toma de decisiones ($U=1091$; $p=,004$) y la resolución de problemas ($U=1226$; $p=,04$), metacognitivas ($U=1202$; $p=,026$) y espaciales ($U=1267$; $p=,032$), los encuestados pertenecientes al centro español consideran que dicha potencialización se da en mayor medida que los pertenecientes al centro portugués.

En la misma línea que la tabla anterior, la tabla 5 presenta la concepción de los futuros docentes sobre la posible mejora de aspectos relativos al aprendizaje, como los resultados académicos, la motivación o el desarrollo de la imaginación. Nuevamente, la visión constatada del uso de videojuegos en el aula es favorable, pues en todos los casos los valores revelan que los encuestados están de acuerdo con las afirmaciones planteadas. No obstante, esta vez, la prueba aplicada determina que no existen diferencias estadísticamente significativas, ya que en ningún caso se encuentra un valor de $p<,05$.

Tabla 5

Potencialidades atribuidas al uso de videojuegos en el aula

El uso de videojuegos en el aula...	España	Portugal	U	p
33. Aumentaría su productividad en el aprendizaje	3,89 (.92)	3,92 (.74)	1537,5	,904
34. Mejoraría su eficacia	3,85 (.98)	3,92 (.72)	1553	,987
35. Les ayudaría a sacar mejores notas	3,59 (.82)	3,73 (.8)	1443,5	,482
36. Aumentaría su motivación	4,25 (1,01)	4,27 (.7)	1450	,495
37. Mejoraría su capacidad de atención	3,89 (1)	3,86 (.75)	1453	,514
38. Les ayudaría a desarrollar la imaginación	4,08 (1,02)	4,04 (.77)	1402	,329
39. Les ayudaría a desarrollar la capacidad de análisis	3,82 (.96)	3,98 (.65)	1472	,586

Finalmente, se consultó a los participantes acerca de la utilidad de los videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de historia, como se recoge en la tabla 6. Los encuestados se muestran de acuerdo con las seis utilidades de los videojuegos planteadas y, de nuevo, con la intención de conocer si existen diferencias significativas entre los dos países, se lleva a cabo un análisis inferencial mediante la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney, que revela que la concepción de los futuros

docentes no varía significativamente entre Portugal y España.

Tabla 6

Utilidad percibida del uso de videojuegos en el aula

El uso de videojuegos en el aula puede ser útil para...	España	Portugal	U	p
40. Relacionar fenómenos o personajes históricos con otros contextos del pasado o del presente	4,07 (.87)	4,16 (.64)	1525	,845
41. Explicar las causas y consecuencias relacionadas con un hecho o proceso histórico	3,92 (.95)	4,04 (.63)	1513,5	,788
42. Trabajar conceptos y convenciones temporales y cronológicas	3,95 (.8)	4,12 (.62)	1419,5	,371
43. Comprender los procesos de cambio y continuidad que se producen en la historia	3,90 (.79)	4,18 (.62)	1276,5	,07
44. Elaborar narrativas históricas a partir de fuentes históricas de diversa naturaleza	3,98 (.89)	4,16 (.61)	1429	,412
45. Expresar juicios éticos razonados sobre fenómenos del pasado	3,69 (.89)	4 (.66)	1259	,06

Discusión y conclusiones

Como en el resto de áreas, en la didáctica de la historia también han surgido en los últimos años tendencias que sitúan al alumnado en una posición activa para su aprendizaje y con una función más allá de la memorización de datos y fechas (VanSledright, 2014). Para que así sea, es fundamental que los alumnos trabajen con fuentes (Venegas, 2022) y diferentes autores señalan que los videojuegos pueden ser una herramienta con un gran potencial educativo en esa línea (Jiménez, 2016); idea con la que los futuros docentes encuestados en el presente estudio se alinean generalmente tanto al referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje en general como al centrarse en la historia. Esta concepción ya se aprecia en estudios como el planteado en Gómez-Carrasco et al. (2018) y Miralles Martínez et al. (2019), en el que los futuros docentes de España valoran de forma positiva el videojuego como herramienta didáctica, pese a no ser el recurso mejor valorado. Sin embargo, en el caso de su uso en Educación Infantil, el grupo español se muestra más escéptico respecto a los efectos positivos de la enseñanza con videojuegos. La diversidad de opiniones que se observa podría entroncar con la polémica existente acerca del uso de herramientas tecnológicas en esta etapa a la que aluden autores como Castrillón y Moreno (2019), pues no hay una opinión favorable unánime.

Centrando la atención en las funciones que se atribuyen a los videojuegos como recurso educativo, los participantes del estudio afirman que pueden ser útiles para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y de determinadas habilidades como las analíticas y las relativas a la búsqueda de información. Así, los futuros docentes consideran que los videojuegos pueden ser una fuente histórica de interés para

trabajar en el aula y con la que indagar en los conceptos de segundo orden (Venegas, 2022; Mugueta, 2020).

Pese a la opinión favorable de los encuestados sobre el uso de los videojuegos en el aula, existe cierto contraste con la reducida cantidad de títulos con carácter educativo y, sobre todo, con contenido histórico, que afirman conocer. Esto se podría deber a la escasa formación que se constata acerca de la aplicación didáctica de dicha herramienta (Cozár-Gutiérrez et al., 2021). Asimismo, las diferencias existentes entre la experiencia con videojuegos en el aula como estudiantes y su intención de introducirlos en su futura práctica docente parecen entroncar con las diferencias generacionales que Gerardo Weisz y Marcelo (2022) exponen. No obstante, nuevamente, llaman la atención las disimilitudes constatadas entre los dos grupos de la muestra. Los estudiantes portugueses, aunque no valoran de forma tan positiva que los profesores incorporen este recurso en sus aulas, muestran mayor seguridad en su capacidad para incorporarlo en el futuro que los españoles.

El uso de videojuegos en el aula, de la misma manera que ocurre con cualquier otro recurso educativo, requiere un conocimiento sobre sus posibilidades pedagógicas para saber cómo aplicarlo, pues no cualquier videojuego puede ser de utilidad, sino que deben cumplir determinadas condiciones (Jiménez, 2016; Mugueta, 2018). Por esta razón, un estudio como el que se plantea es necesario para hacer un diagnóstico de los conocimientos y la predisposición que los futuros docentes presentan respecto a los videojuegos como herramienta pedagógica para la enseñanza de historia.

Las tendencias educativas surgidas en los últimos años abogan por un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se otorgue la misma importancia a dicho proceso que al resultado académico (Muntaner et al., 2020) y el alumnado tenga un papel activo. En el ámbito de la didáctica de la historia, esto resulta en la necesidad de ir más allá de la memorización de datos, potenciando el trabajo con fuentes históricas para contribuir al desarrollo de destrezas como el pensamiento crítico además de los contenidos tradicionalmente trabajados (Martínez-Hita, 2021). El presente estudio aboga por este planteamiento tratando de establecer un punto de partida para formación de los docentes en el uso de los videojuegos como herramienta didáctica para la enseñanza de historia.

La investigación llevada a cabo revela la conciencia que los docentes en formación poseen sobre el potencial pedagógico de los videojuegos. Sin embargo, conviene incidir en la formación que necesitan para una implementación adecuada, una formación que, según autores como Candel et al. (2022), prepara para una práctica docente más acorde a la realidad actual.

Limitaciones y futuros estudios

Durante el desarrollo del estudio, nuevas hipótesis y planteamientos de mejora han ido surgiendo para atenderse en futuros estudios. En primer lugar, una vez analizada la visión de los docentes, este estudio podría ser el punto de partida para trabajos relativos a la implementación de los videojuegos en las aulas de diferentes niveles. Así, se podrían analizar las bondades del uso de videojuegos en los contextos educativos reales y durante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora de

variables como el logro académico o la actitud de estudiantes de pregrado. Del mismo modo, se podría ampliar la muestra a otras universidades de los países participantes e, incluso, a otros territorios para profundizar en la concepción de los futuros docentes sobre ello, o el análisis pormenorizado de variables como el género o la edad del estudiante.

En esta línea, a pesar de que se ha utilizado un instrumento basado en investigaciones previas, en un futuro podría ser conveniente estudiar la validez y fiabilidad de este para el análisis de casos y muestras como los aquí presentados. A partir de estas posibles mejoras, las conclusiones obtenidas, así como de implicaciones prácticas, podrían compararse con las mostradas y generalizarse en mayor medida.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco de los siguientes proyectos: TED2021-131557B-100 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR; PID2020-113453RB-I00 y PID2020-119980GB-I00 financiados por MCIN/AEI/10.13039/501100011033; 2022-GRIN-34039 financiado por la Universidad de Castilla-La Mancha y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER); CIED - Centro de Investigaçã o em Educaçã o, Instituto de Educaçã o, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT; ayuda para estancias en universidades y centros de investigación en el extranjero de la UCLM (2022); y por el Ministerio de Universidades de España con la ayuda FPU20-02375 y por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) con la ayuda 2023-PREJCCM-000054.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, R.C.G., G.S., M.N.I. y S.T.O.; metodología, R.C.G. y G.S.; software, R.C.G. y S.T.O.; validación, R.C.G., G.S., S.T.O.; análisis formal, R.C.G. y S.T.O.; investigación, R.C.G. y G.S.; recursos, R.C.G. y G.S.; análisis de datos, R.C.G. y S.T.O.; redacción del borrador original, R.C.G., G.S., M.N.I., y S.T.O.; redacción, revisión y edición, R.C.G., G.S., M.N.I., y S.T.O.; supervisión, R.C.G. y G.S.; administración de proyectos, R.C.G. y G.S.; adquisición de financiación, R.C.G. y G.S.

Referencias

- Asociación Española de Videojuegos (2022). *La industria del videojuego en España en 2022. Anuario 2022*.
- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R. y Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54(4), 1145-1156. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.022>
- Candel, E. C., Núñez, S. S. y Marchena, I. M. (2022). El uso de los Videojuegos y la Gamificación como material didáctico innovador para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *EDMETIC*, 11(2), 6-6.

- <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.13663>
- Casas, A. P. (2016). Los límites de la ficción: narrativa y estética de Los Borja en el videojuego *Assassin's Creed: Brotherhood*. *Revista Borja. Revista de l'Institut Internacional d'Estudis Borgians*, 5, 1-10.
- Castrillón, M. M. C. y Moreno, J. O. (2019). Los videojuegos en el proceso de aprendizaje de los niños de preescolar. *Revista Interamericana de Investigación, educación y pedagogía*, 12(2), 113-138. <https://doi.org/10.15332/25005421.5010>
- Cózar-Gutiérrez, R., Tirado-Olivares, S. y Caparrós Ruipérez, F. B. (2021). La imagen de la Edad Moderna en los videojuegos: representaciones sociales y usos didácticos. *Revista electrónica de Historia Moderna*, 11(43), 249-274.
- Cruz Martínez, M. A. (2020). En J. F. Jiménez Alcázar, G. F. Rodríguez y S. M. Massa (Coords.) *Humanidades digitales y videojuegos* (pp. 41-73), Editum.
- Cuenca López, M. y Martín Cáceres, M. J. (2010). Virtual games in social science Education. *Computers & Education*, 55(3), 1336-1345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.028>
- Egea Vivancos, A., Arias Ferrer, L., y García López, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2, 28-40. <https://doi.org/10.6018/riite/2017/283801>
- Frutos de Blas, J. I. (2016). Juegos de simulación en el aula: Una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico. [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga].
- García Astete, M. (2015). Videojuegos para apoyar el desarrollo de competencias TIC en la formación docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 44.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe.
- Gerardo Weisz, V. R., y Marcelo, C. (2022). El videojuego como recurso educativo: estudio de las actitudes de los docentes en República Dominicana. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.3>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. y Monteagudo Fernández, J. (2018). Valoraciones del futuro profesorado de secundaria sobre el uso de internet y los videojuegos para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo España-Inglaterra. En J. Monteagudo-Fernández, A. Escribano-Miralles, C. J. Gómez-Carrasco (Eds.) *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística*. Editum
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro Sainz, Á. y Alonso García, S. (2022). Digital resources and teaching approaches in preservice training of History teachers. *Educación XX1*, 25(1), 143-170. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30483>
- Gómez-Carrasco, C. J. (2023) *Re-imagining the teaching of European history*. Taylor and Francis.
- Granic, I., Lobel, A. y Engels, R. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- GTLHistory. (s.f.) www.gtlhistory.com
- Historiagames. (s.f.) www.histogames.com
- Humanidades digitales: Historia y videojuegos. Historia y videojuegos. (s.f.)

- www.historiayvideojuegos.com
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (s.f.). <https://intef.es/tag/videojuegos/>
- Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la Edad de los Imperios a la Guerra Total: Medioevo y videojuegos*. Compobell.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2018). La historia vista a través de los videojuegos. En M. P. Suárez, M. I. Gascón Uceda, L. A. Álvarez, J. F. Jiménez Alcázar (Eds.), *Juego y ocio en la historia* (pp. 143-170), Ediciones de la Universidad de Valladolid-Instituto Universitario de Historia.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca López, J. M. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 15, 103-133. <https://doi.org/10.6018/pantarei.466601>
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca López, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos: concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Levstik L. y Barton K. (2015). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge.
- Lorca Marín, A. A., Cuenca López, J. M., Vázquez Bernal, B. y Velo Ramírez, S. (2017). Actitudes de los docentes en formación inicial sobre videojuegos. *Digital Education Review*, 31.
- Marín-Suelves, D., Esnaola-Horacek, G. y Donato, D. (2022). Videojuegos y educación: análisis de tendencias en investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12125>
- Martínez, L., Gimenes, M. y Lambert, E. (2022). Entertainment video games for academic learning: a systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 60(5), 1083-1109. <https://doi.org/10.1177/073563312111053848>
- Martínez-Hita, M. (2021). El pensamiento histórico en Educación Primaria. Diseño y evaluación de un programa de intervención gamificado. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia].
- Mielgo Conde, I., Seijas Santos, S., y Grande de Prado, M. (2022). Revisión sistemática de la literatura: Beneficios de los videojuegos en Educación Primaria. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. 8(1), 31-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11144>
- Miralles Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J. y Monteagudo Fernández, J. (2019). 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*, 22(2), 187-211, <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Moreno-Vera, 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(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Mugueta Moreno, Í. (2018). La Historia de los gamers: representaciones del Medioevo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2/II, 15-42. <https://doi.org/10.7410/1352>

- Mugueta Moreno, Í. y Jiménez Alcázar, J. F. (2019). *Los videojuegos, un gran aliado para aprender historia: hacia un modelo didáctico de análisis de los videojuegos históricos*. Memoria de Proyecto, Pamplona/Murcia.
- Mugueta, I. (2020). Hacia un modelo estandarizado de análisis didáctico de videojuegos históricos. En J. F. Jiménez Alcázar, G. F. Rodríguez, S. M. Massa (Coords.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (101-127). Editum.
- Muntaner, J.J., Pinya, C. y Mut, B. (2020) El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Núñez-Barriopedro, E., Sanz-Gómez, Y. y Ravina-Ripoll, R. (2020). Videogames in Education: Benefits and Harms. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.12>
- Pagnotti, J. y Russell, W.B. (2012). Using Civilization IV to Engage Students in World History Content. *The Social Studies*, 103(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.558940>
- Plan Ceibal. (s.f.). Cursos Ceibal. Plan Ceibal. <https://cursos.ceibal.edu.uy/>
- 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.
- Questa-Tortero, M., Techera, A. T. y Martín, V. Z. D. S. (2022). El videojuego en el aula: su inclusión como estrategia didáctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 5-21. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3250>
- Rivera Arteaga, E. y Torres Cosío, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 267-288. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341>
- Sánchez Costa, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 267-286. <http://dx.doi.org/10.14198/PASADO2009.8.12>
- Seixas, P. y Morton T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Serrano, F. J., Alfageme, M. B. y Sánchez, P. A. (2012). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso educativo de los videojuegos. En J. Hernández, M. Penessi, D. Sobrino, A. Vázquez (Coords.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 227-245). Espiral.
- Shaffer, D. W., Squire K., Halverson, R. y Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 104-111. <https://doi.org/10.1177/003172170508700205>
- Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 49-63. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Uricchio, W. (2005). Simulation, History and Computer Games. En J. Raessens y J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 327-338), Cambridge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. Routledge.
- Venegas Ramos, A. (2022). Memoria lúdica: El videojuego como fuente para la historia. *Tiempo devorado*, 7(1), 0059-73.

