

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a dark, high-collared garment with a large, light-colored ruff collar. The background is a dark, neutral tone.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ENTRE LLAVES Y DOCUMENTOS: EL USO DIDÁCTICO DE UN *ESCAPE ROOM* SOBRE LA EDAD MODERNA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

MERCEDES DE LA CALLE CARRACEDO, MARÍA SÁNCHEZ-AGUSTÍ,
ESTHER LÓPEZ TORRES, JOSÉ M.^a MARTÍNEZ FERREIRA,
DIEGO MIGUEL-REVILLA, M.^a TERESA CARRIL MERINO
(Universidad de Valladolid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.26

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte del proyecto “Gamificación en la formación de los futuros profesores del área de Ciencias Sociales”, desarrollado en el marco de la convocatoria 2018 de los Proyectos de Innovación Docente (PID) y, que con carácter competitivo, convoca la Universidad de Valladolid.

En el marco de esta investigación, se presenta el diseño, aplicación y evaluación de un *escape room* que, tomando como eje articulador del juego la biografía de Don Juan de Austria, trabaja acontecimientos sociales y políticos, tanto nacionales como europeos del siglo XVI. La intervención se ha realizado con alumnado del Máster en Profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Nuestro objetivo es hacer consciente al profesorado en formación de las formas alternativas de trabajar de forma lúdica y cooperativa la época de Felipe II en el aula. Para ello, se pone en valor el método del historiador y se abordan conceptos fundamentales para el desarrollo de la comprensión histórica, como el uso de fuentes. A través del aprendizaje vivencial, se pretende que el profesorado en formación pueda experimentar y reflexionar sobre este recurso didáctico, así como incorporarlo en su futura actividad docente.

MARCO TEÓRICO

La propuesta didáctica se basa en los principios que rigen la necesidad de una enseñanza activa capaz de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. Este tipo de enseñanza implica estimular al alumnado a través

de diversas actividades para acercarse a la construcción del conocimiento histórico de manera significativa y no puramente memorística.

Recurrir a procesos lúdicos predispone al alumnado a la participación, y más si se trata de la resolución de retos. Por ello, la gamificación es una estrategia valiosa en los procesos de enseñanza (Kapp, 2012). De hecho, se aplica como un elemento que puede mejorar la motivación y las habilidades de los estudiantes, maximizando su aprendizaje (De Souza, Durelli, Macedo, e Isotani, 2014).

Al igual que Teixes (2015), que en su propuesta para gamificar la enseñanza alude de forma primordial a la motivación, Ayén (2016) destaca que para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la incorporación de elementos que generan emociones y sentimientos suponen un “enganche” para un aprendizaje placentero. En este sentido, la gamificación se convierte, además, en una oportunidad para desarrollar un aprendizaje vivencial de contenidos que entrañan una mayor complejidad y/o un mayor esfuerzo de memorización, por cuanto puede contribuir a afrontar “la resolución de la dialéctica dual de acción/reflexión y experiencia/abstracción” (Kolb y Kolb, 2011: 43).

Por su parte, Sánchez y Colomer (2017) destacan cómo el uso de actividades gamificadas puede ayudar a desarrollar el pensamiento histórico. Para ello, tienen en cuenta las cuatro competencias del modelo de pensamiento histórico que señala Santisteban (2010): la conciencia histórico-temporal, la representación de la Historia a través de las narraciones, la imaginación histórica y el desarrollo de la empatía, y, por último, la interpretación histórica para dotar de contenido histórico las acciones humanas.

Los *escape rooms* (o salas de escape) pueden convertirse en una alternativa capaz de ofrecer múltiples posibilidades para incorporar contenidos históricos en el ámbito educativo. La utilización de un *escape room* como recurso didáctico supone un formato novedoso que adapta, para el ámbito escolar, una forma de ocio cada vez más extendida. Supone una experiencia de aprendizaje inmersiva y lúdica en la que el alumnado resuelve retos conectados con el currículo para escapar de una habitación en la que están encerrados (Poyatos, 2018).

En la dinámica de un *escape room* de contenido histórico, las pruebas que se proponen deben ser muy variadas e intentan favorecer aspectos lúdicos a través de acertijos, puzzles, sopas de letras... aunque el contenido que trabajan se centra en la utilización de fuentes de la Historia. La utilización de fuentes escritas, icónicas y objetuales ayudan a construir imágenes del pasado, permite el trabajo de indagación y fomenta el desarrollo de habilidades de observación, comparación y deducción (Prats y Santacana, 2011; Wineburg, Martin, y Monte-Sano, 2013).

Es una forma de que el alumnado tome contacto con soportes de información diferentes a los habituales en las clases de Historia.

PROPUESTA DIDÁCTICA: DISEÑO Y APLICACIÓN DEL *ESCAPE ROOM*

Presentamos aquí la aplicación realizada con alumnado del Master en Profesor de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Ésta se integró en varias de sus asignaturas: *Didáctica de la Geografía, Historia e Historia del Arte, Diseño curricular en Geografía, Historia e Historia del Arte, e Innovación docente en Geografía, Historia e Historia del Arte*. La finalidad fue la de conocer de forma vivencial la utilización de una estrategia innovadora y la experimentación de actividades didácticas con dinámicas lúdicas y activas para el aprendizaje de la Historia. En la experiencia participaron 24 de los 25 estudiantes matriculados en la especialidad, permitiendo la formación de cinco subgrupos de cuatro o cinco participantes. A continuación, desarrollamos los pasos que se han seguido en la preparación del *escape room*:

A) DISEÑAR UN RETO SUGERENTE Y ATRACTIVO

El diseño del *escape room* supone la creación de una historia creíble que facilite la implicación del alumnado. En este caso se deben resolver distintas pruebas para recopilar información sobre un personaje histórico, saber quién es, qué hizo y averiguar dónde está enterrado, así como organizar una exposición con las fuentes utilizadas. Forma parte de una trama cuyo objetivo es conseguir que la ciudad de Valladolid (lugar donde se ha implementado el escape) pueda ser designada para organizar una exposición internacional. Y todo ello antes de 60 minutos. Consideramos que siempre que sea posible se debe intentar buscar enlaces entre el conocimiento histórico y aspectos cercanos al alumnado (Luc, 1989; Murphy, 2011: 143). En la ciudad de Valladolid, acudir al personaje de D. Juan de Austria facilita conocer aspectos del periodo del siglo XVI, porque su infancia trascurrió en esta provincia y da nombre a distintos edificios y calles de la misma.

B) USAR FUENTES PRIMARIAS PARA TRABAJAR CON RIGOR LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS

En la elaboración de las distintas pruebas se recurre al uso de fuentes primarias y secundarias del periodo histórico estudiado. El alumnado debe trabajar con documentos de la época y con cartografía, así como observar obras de arte para

obtener información que les permita lograr las claves para abrir la siguiente caja. El detalle de las fuentes utilizadas se puede ver en las tablas 1 y 2.

Hemos querido ir más allá de las hazañas bélicas y, por ello, se hace hincapié en aspectos sociales del momento como, por ejemplo, la vida cotidiana a través de la crianza de D. Juan, o el acercamiento a la vida de los moriscos durante la Guerra de las Alpujarras. En este caso, trabajar la biografía de un personaje histórico sirve para ponerlo en relación con el contexto social de su época.

C) DISEÑAR PRUEBAS Y ENIGMAS LÚDICOS

Los estudiantes deben resolver pruebas diferentes de cada momento de la vida del personaje, trabajando contenidos específicos, solucionando distintos retos a través juegos, y potenciando el tratamiento de fuentes. Por ello, cada prueba implica la lectura de textos primarios o la interpretación de imágenes (cuadros y/o grabados de la época). Algunos retos suponen un acertijo, resolver un acrónimo con un mapa, ejercitar la observación con un crucigrama, buscar piezas por la sala para obtener y ordenar información, leer de manera comprensiva para encontrar una clave, usar un juego de espejo, o utilizar el razonamiento inferencial para poner en relación información diversa.

D) ORGANIZAR GRUPOS PARA TRABAJAR DE FORMA COOPERATIVA

Se debe facilitar la participación de todo el alumnado de forma simultánea, tal y como se realizaría en un aula de Educación Secundaria para que se perciba como algo realmente aplicable. Para ello se han diseñado pruebas en relación con cinco momentos relevantes de la vida de D. Juan de Austria: el nacimiento y su infancia en Valladolid; la vida en Italia; su participación en la Batalla de Lepanto; en las Alpujarras; así como en Flandes, de tal manera que cada grupo de cinco alumnos/as quedase encargado de uno de ellos.

Cada equipo debe resolver sus enigmas, obtener sus llaves o la clave de los candados numéricos que les permita avanzar, lo cual favorece el aprendizaje cooperativo. No obstante, la única forma de resolver la última prueba es con la colaboración de todos los grupos para confirmar quién es el personaje a través de la resolución de un acertijo sobre el árbol genealógico de los Austrias, y para averiguar, a través de la puesta en común de piezas de puzle y de partes de coordenadas geográficas, dónde se encuentra enterrado (ver tabla 2).

E) REFORZAR APRENDIZAJES: EL VALOR DE LA PUESTA EN COMÚN

Por último, tras la resolución final en los 60 minutos establecidos, se realiza una puesta en común de los aspectos que ha trabajado cada grupo, para montar la exposición y dar por resuelto el reto inicial. Poder compartir las diferentes actividades trabajadas en cada grupo les permite dar valor al contenido abordado, compartir la experiencia, y sistematizar la información histórica. La intención es también trabajar con ellos los aspectos metodológicos de aplicación y puesta en marcha del escape. Debe servir de referente para otros *escape rooms* que puedan diseñar en un futuro.

F) AMBIENTAR EL ESPACIO DE JUEGO

La ambientación del espacio es un aspecto esencial en los *escape rooms* comerciales y en este *escape room* educativo se ha intentado cuidar. Por ello, en el diseño también se tiene en cuenta la utilización de materiales, objetos y cajas atractivas en las que se encuentra la información y la documentación. Los enigmas cuya resolución permite obtener llaves o claves para abrir los candados dan acceso a sucesivas cajas en las que se aportan más perspectivas sobre la información que deben trabajar. No se olvida la decoración del aula a través de objetos que evocan otra etapa, o la presencia de libros e imágenes que se remontan a la época de Felipe II. Asimismo, se utiliza música para ambientar el aula y ayudar al alumnado a sumergirse en una situación diferente a la habitual.

Tabla 1. Contenido y fuentes históricas manejadas de forma independiente por cada grupo de trabajo

	Contenido	Fuentes históricas primarias/secundarias
Grupo 1. Infancia de D. Juan	Nacimiento en Bruselas y vida en Leganés	Secundarias: Imagen del grabado en madera del emperador Carlos V y Bárbara Blomberg (1894). Bennassar (2000). <i>Don Juan de Austria: un héroe para un imperio</i> . Temas de Hoy: Madrid. Capítulo 2.
	Llegada a Villagarcía de Campos	Primarias: Carta de Don Luis de Quijada a su esposa, Magdalena de Ulloa (Bruselas, 1554). Escudo Quijada-Ulloa y retratos de Luis de Quijada y Magdalena de Ulloa (Museo de Villagarcía). Secundarias: Biografías de Luis de Quijada y Magdalena de Ulloa (Diccionario Biográfico Español).

	Contenido	Fuentes históricas primarias/secundarias
Grupo 1. Infancia de D. Juan	Contactos con la monarquía: Yuste y Valladolid	Primarias: Auto de fe del Doctor Cazalla (Valladolid, 21 de mayo de 1559). Testamento de Carlos V (Bruselas, 6 de junio de 1554). Secundarias: Presentación de Juan de Austria a Carlos V, por Eduardo Rosales, 1869 (Museo del Prado); Azulejo sobre la Presentación de D. Juan de Austria en la Corte, de Juan Ruiz de Luna, 1939 (Palacio Pimentel, Valladolid).
Grupo 2. Alpujarras	Moriscos en España	Primarias: Dibujos de Christoph Weiditz, 1529 (Fundación Joaquín Díaz). Grabados de Joris Hoefnagel, s. XVI.
	Levantamiento de las Alpujarras	Primarias: Texto de Don Diego de Mendoza: Guerra de Granada hecha por el Rey de España Felipe II contra los moriscos de aquel reyno, año 1627 (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes). Secundarias: Mapa del levantamiento de las Alpujarras.
	La Guerra	Primarias: Texto de Luis del Mármol y Carvajal: Historia de la Rebelión y castigo de los moriscos en Granada, año 1600. (Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico).
Grupo 3. Lepanto	La batalla de Lepanto	Secundaria: Traducción propia de la crónica citada por Roger Crowley en su libro <i>Empires of the Sea. The Final Battle for the Mediterranean, 1521-1580</i> (2008).
	La victoria de Juan de Austria en Lepanto	Primarias: Carta de Juan de Austria a Don García de Toledo, de 9 de octubre de 1571 (Biblioteca Digital de la RAH) Ilustración impresa en 1571 del oficial otomano Ali Pasha decapitado (Museo V&A de Londres). Cuadro "The Battle of Lepanto, 7 October 1571", anónimo, de finales del s. XVI (National Maritime Museum). Secundarias: Fotografías del s. XIX del casco y escudo de Juan de Austria. Victoria & Albert Museum.
	El legado de Lepanto	Primarias: Cuadro "Felipe II ofreciendo al cielo al infante don Fernando" (1573 - 1575) de Tiziano (Museo del Prado) Capítulo XXXIX de la primera parte de <i>El Quijote</i> (Historia del cautivo). Secundarias: Fotografía de la estatua de Miguel de Cervantes en Nafpaktos.

	Contenido	Fuentes históricas primarias/secundarias
Grupo 4. Italia	Contextualización época: calendario gregoriano	Secundaria: Texto sobre el calendario gregoriano adaptado de Trepac, C. y Comes, P. (1998) <i>El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales</i> . Graó, Barcelona, p. 29.
	Ofrecimiento de la corona de Albania y Morea	Secundarias: Coloma, L. (2014) <i>Jeromín</i> . Ed. Verbum, Madrid, pp. 231-233. Mapa de Italia en el S. XVI.
	Conquista de Túnez	Primaria: Carta de D. Juan de Austria a Felipe II desde Túnez (octubre de 1573). Archivo General de Simancas: Sección Estado, legajo 487. (Archivo de la Frontera: Banco de recursos históricos). Medalla conmemorativa: Melon, Giovanni V Juan de Austria Alegoría de la conquista de Túnez ("VENI ET VICI") 1575. (Museo del Prado: colección).
	Asesinato de su secretario Juan de Escobedo	Primaria: Placa conmemorativa del asesinato Juan Escobedo. Ayuntamiento de Madrid.1991. (Biblioteca digital memoria de Madrid). Secundaria: Vila Selma, J. (1970). <i>Juan de Austria</i> . G. del Toro Editor: Madrid, p. 157. Escudo de armas de D. Juan, en Menéndez Pidal, F., O'Donnell, H. y Lolo, B. (1999). <i>Símbolos de España</i> . Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, p. 227.
Grupo 5. Flandes	Presentación	Primaria: <i>Leo Belgicus</i> , de Michaël Aitsinger y Frans Hogenberg en 1583 (Koninklijke Bibliotheek België).
	Guerra de los 80 años: inicio de los conflictos en los Países Bajos	Primaria: Grabado de Frans Hogenberg (1566) <i>The Calvinist Iconoclastic Riot of August</i> . (Hamburg, Kunsthalle)
	Los Tercios de Flandes	Primaria: Tapiz de Jan Vermeyen. Colección de la conquista de Túnez. Palacio Real de Madrid. Secundaria: Imagen de soldados. En Lynch, J. coord. Hª de España. <i>Monarquía e Imperio</i> , tomo 11, El País, Madrid, 2007, p. 218.
	El Camino Español	Secundaria: Mapa del Camino Español (en Segura, G. y Vázquez, H. <i>Los Tercios españoles en Flandes</i> . Madrid, Susaeta, p. 115)
	Batalla de Gembloux	Primaria: Grabado de la batalla de Gembloux, 1578 (Anónimo). En Internet en: https://www.rijksmuseum.nl/nl/collectie/RP-P-OB-79.762

Tabla 2. Contenido y fuentes históricas manejadas de forma conjunta por todos los grupos de trabajo en la prueba final

Contenido	Fuentes históricas
Lugar de entierro de D. Juan de Austria	Secundarias: Imagen de la lápida de Juan de Austria en la catedral de Namur (Bélgica). Imagen del sepulcro de D. Juan de Austria en El Escorial (Madrid)

RESULTADOS

Una vez implementado el *escape room* en el aula se ha aplicado un cuestionario con el fin de averiguar las valoraciones del alumnado sobre la dinámica utilizada, las cuales han sido mayoritariamente positivas.

Aunque una gran parte de los estudiantes no había participado en ninguna actividad de este tipo y era reticente a su utilización en las aulas, tras vivir esta experiencia sí se muestra dispuesta a diseñar alguno para sus futuros alumnos, e indica que es un recurso *“instructivo y divertido”*. Además, algún estudiante asegura que *“puede funcionar incluso con alumnos que no se impliquen en clase”*, pues el componente motivacional y lúdico parece haber jugado un papel fundamental en la percepción de la experiencia por parte del profesorado en formación.

Los alumnos y alumnas no solo aprecian los aspectos metodológicos, sino también su valor para la enseñanza de la Historia, ya que les parece una forma *“de incorporar fuentes históricas en al aula de una manera dinámica y eficaz”*. De hecho, un elevado número de los docentes en formación destacan la *“variedad”* y *“adecuación”* de las fuentes utilizadas. Probablemente debido a su formación, consideran incluso positivo haber integrado estos elementos de manera directa en las diferentes pruebas utilizadas, ya que, como apunta uno de los participantes, este enfoque *“sirve para mostrar cómo se lleva a cabo el trabajo de un historiador”*.

Algunos estudiantes apuntan, sin embargo, que implementar en las aulas esta dinámica podría ser complejo, y se plantean su diseño o aplicación *“solo si tengo apoyo de compañeros”* o *“dependiendo de la actitud de los estudiantes”*. Desde este punto de vista, y aunque su implicación en la experiencia puede haber ayudado a los participantes a percibir que ésta es una actividad que realmente puede llevarse a la práctica, muchos de ellos destacan el trabajo y el nivel de dedicación que ha podido suponer, como una alumna que apunta: *“parece que ha estado todo muy trabajado y se ha notado”*, una percepción positiva que, por otro lado, deja intuir que el potencial grado de esfuerzo requerido puede llegar a disuadir a alguno de los participantes.

Por otro lado, en relación al equipo encargado de la creación y aplicación del *escape room*, el trabajo llevado a cabo durante los meses de ejecución del PID parece haber servido para configurar un grupo docente comprometido con la innovación educativa. Haber trabajado de forma colaborativa para poner en marcha esta experiencia ha favorecido la involucración de todo el equipo en las labores de sus compañeros, así como el acercamiento, de manera vivencial, al tipo de actividad que llevarían a cabo los estudiantes.

Con ello, cada uno de los componentes del equipo ha podido avanzar en su formación continua reforzando la figura de “profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa”, tal como Estepa (2012: 211) describe el nuevo perfil profesional del docente.

El propio diseño de los retos y enigmas parece haber favorecido un mayor impulso a una manera diferente de aproximar al alumnado del Máster a la Didáctica de Historia. Asimismo, el pensamiento divergente derivado del uso de fuentes históricas en contextos diferentes a los habituales ha logrado fomentar una mayor creatividad en el diseño e implementación de actividades gamificadas para la formación del profesorado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el debate sobre el desarrollo y los resultados de la actividad lúdica llevado a cabo por el equipo docente que aplicó el *escape room*, se aprecia una recepción muy positiva por parte del alumnado del Máster. En primer lugar, los estudiantes fueron capaces, a lo largo de la aplicación de la propuesta, de utilizar sus conocimientos previos para lograr resolver diferentes pruebas en las que hicieron uso de fuentes históricas. Su formación académica les permitió, de hecho, seguir el hilo conductor de los retos planteados, pero también valorar el esfuerzo en la selección de las fuentes históricas utilizadas para generar aprendizajes.

Haber utilizado un enfoque metodológico en el que el alumnado no asume un papel pasivo, sino en el que se enfrenta a las fuentes y las cuestiona (Wineburg, Martin, y Monte-Sano, 2013), parece haber ayudado a que los futuros docentes con los que se trabajó detectaran un vínculo más nítido entre el trabajo educativo y el propio de la disciplina histórica. Desde este punto de vista, se ha conseguido ofrecer a los docentes en formación una propuesta no solamente teórica, sino también aplicada, en la que poder abordar la comprensión histórica mediante un trabajo directo con los restos del pasado (Levstik y Barton, 2015).

A la vez, la orientación de los retos, y del propio *escape room* en su conjunto, deja patente que el acercamiento a la Historia puede llevarse a cabo mediante estrategias muy variadas. El uso del entorno cercano y la biografía, en primer lugar, pero también una perspectiva que deje de lado los enfoques meramente nacionales para abordar el pasado en toda su complejidad social, religiosa o territorial puede ser de utilidad. De ahí que haber trabajado sobre las tensiones religiosas (en el norte de Europa, pero también en el sur de la Península Ibérica), la influencia otomana en el Mediterráneo, o el equilibrio entre las monarquías europeas pueda haber ofrecido una imagen de conjunto más coherente de la época.

Esto ha ayudado a proponer maneras de abordar conceptos clave para la educación histórica, como es la realización de inferencias a través del uso de fuentes históricas, pero también el trabajo sobre la causalidad o la perspectiva histórica, en línea con un planteamiento integrado (Seixas, 2017). El hecho de haber trabajado sobre los moriscos y su modo de vida, o sobre las motivaciones y perspectivas de los distintos bandos enfrentados en la batalla de Lepanto, por ejemplo, ofrece una muestra de cómo tratar de desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado de Educación Secundaria sin renunciar a examinar de manera directa acontecimientos y personajes históricos.

Paralelamente, la experiencia ha permitido poner en valor el aprendizaje cooperativo a través de estrategias de carácter gamificado, superando el componente competitivo frecuentemente presente en la aplicación de actividades lúdicas o basadas en juegos. La resolución de retos se llevó a cabo a través de una carrera contra el tiempo en el que los equipos lucharon para no quedarse encerrados, aunque el enigma final no podía resolverse sin la colaboración del gran grupo, tratando de evidenciar el valor del trabajo cooperativo.

La participación de este alumnado en el *escape room* ha permitido que hayan podido adquirir de forma vivencial un aprendizaje de las estrategias gamificadoras o lúdicas para la enseñanza de la Historia. De esta forma, se ha logrado que el profesorado en formación sea consciente de algunas de las alternativas didácticas existentes en el marco de la educación histórica, valorando la utilización de metodologías activas (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). Así, por ejemplo, y pese a las reticencias iniciales de los estudiantes en formación, éstos parecen haber transformado su imaginario educativo adquiriendo ideas innovadoras para desarrollar metodologías de enseñanza activa que favorezcan una mayor comprensión histórica entre su futuro alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 7-15.
- De Sousa Borges, S., Durelli, V.H.S., Macedo Reis, H. e Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. En *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing - SAC'14* (Korea) (pp. 216-222). <https://doi.org/10.1145/2554850.2554956>
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 211-220). Sevilla: Diada/AUPDCS.
- Gómez, C.J., Ortuño, J., y Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction : game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2011). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. En S. J. Armstrong y C. Fukami (Eds.), *Handbook of management learning, education and development* (pp. 42-68). <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (5.ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Luc, J. N. (1989). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Poyatos, C. (2018). Enigma, motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreaOuts educativos. *Comunicación y Pedagogía*, 307-308, 7-10.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sánchez, A. y Colomer, J. C. (2017). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clío. History and History Teaching*, 47, 82-93.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 35-56. <https://doi.org/10.144409/cya.v1i14.1674>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Wineburg, S., Martin, D., y Monte-Sano, C. (2013). *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.