



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2021





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2021

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2021

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Prise de la Bastille.
Biblioteca Nacional de Francia (BNF).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

[Bellatti, Ilaria](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Mesguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Auroux, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^o del Mar](#) [H.^o del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Chavarría Arnau, Alejandra](#) [Arqueología, Università di Padova, Italia]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^o](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de la Historia, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad Autónoma de Madrid]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igual Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^o del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Ni Cassaithe, Caitriona](#) [Didáctica de la Historia, Dublin City University, Irlanda]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Pinto, Helena](#) [Didáctica de la Historia, CITCEM University of Porto, Portugal]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^o del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano* 7
Miguel Pablo Sancho Gómez
- El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa* 31
Manuel Jesús Jaldón-Méndez Sánchez
- 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution* 51
Christian Mathis
- Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa* 69
Sergio Ibáñez Llorente y Almudena Alonso-Centeno
- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)* 103
Rocío Jiménez-Palacios y José María Cuenca López
- Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos* 135
Héctor López-Bajo, Rosendo Martínez Rodríguez y María Sánchez-Agustí
- Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal* 161
Jorge Ortuño Molina y Fredrik Alvé
- Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook* 185
Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra

Entrevista

- Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik* 211
Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

Reseñas

- M. Sartre (2021), Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient (VIe siècle av. J.-C./VIe siècle ap. J.-C.), Paris: Éditions Tallandier* 239
Juan Álvarez García
- Janire Castrillo, Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo, Madrid, Sílex Universidad, 2020* 245
Iratxe Gillate
- M. Ortiz Heras (coord.). (Manual de) Historia de España (siglo XX). Del desastre del 98 a la crisis sistémica actual, Albacete: Altabán, 418 págs. ISBN: 978-84-15252-46-7* 249
Herminio Lebrero Izquierdo

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)

The teaching and learning of Social Sciences through heritage, video games and emotions. Case study at a Secondary School in Huelva (Spain)

Rocío Jiménez-Palacios
Centro de investigación COIDESO
Universidad de Huelva
rocio.jimenez@ddcc.uhu.es
 [0000-0002-8833-8545](https://orcid.org/0000-0002-8833-8545)

José M.^a Cuenca López
Centro de investigación COIDESO
Universidad de Huelva
jcuenca@uhu.es
 [0000-0003-3816-0432](https://orcid.org/0000-0003-3816-0432)

Recibido: 10/02/2021

Aceptado: 01/09/2021

Resumen

La educación patrimonial a menudo se ha relacionado con el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas, determinando la realización de buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio se centra en analizar cómo influye el uso de un videojuego en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, atendiendo a las emociones que se generan en el aula. Se trata de una investigación cualitativa centrada en un estudio de caso donde han participado 31 alumnos/as de 1.º de ESO, la docente habitual y los investigadores. Los datos se han extraído de diversos instrumentos como un cuestionario, el diario de la docente o la producción de aula, entre otros que, posteriormente, han sido analizados a través de una tabla de categorías. Los resultados aportados denotan la importancia que tienen las emociones y la alteración de las metodologías habituales, mostrando una postura muy positiva en el aprendizaje.

Palabras clave

Educación patrimonial, investigación en didáctica de las ciencias sociales, respuesta emocional, videojuegos, investigación en el aula.

Abstract

Heritage education has often been related to the development of new methodological strategies, determining the realization of good practices in the teaching and learning process. This research focuses on analyzing how the use of a video game influences the teaching and learning of Social Sciences through heritage, taking into account the emotions that are generated in the classroom. 31 students of 1st year of ESO, the regular teacher and the researchers have participated in this case study. The data have been extracted from various instruments such as the questionnaire, the teacher's diary or the classroom production itself, among others, which have subsequently been analyzed through a table of categories. The results provided denote the importance of emotions and the alteration of the usual classroom methodologies, showing a very positive position in the learning of the students.

Keywords

Heritage education, social science education research, emotional response, video games, classroom research.

Para citar este artículo: Jiménez-Palacios, R., y Cuenca López, J. M.^a. (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*, 103-133. doi: 10.6018/pantarei.467881



1. Introducción: la relación entre patrimonio, videojuegos y emociones

Afrontar la relación de estos tres elementos (patrimonio, videojuegos y emociones) requiere la recreación de un contexto en el que puedan actuar de manera conjunta sin perder su significado original y lo que ello implica. De acuerdo con Fontal (2013), entendemos el patrimonio como “la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos” (p. 18). La forma en que se interactúa con el patrimonio, a menudo, tiene una implicación emocional vinculada al sentimiento de identidad y de pertenencia a un territorio, pero su comprensión también desarrolla actitudes de respeto, valoración y de empatía muy relacionado con los patrimonios en conflicto. Todas las personas conectan de una manera u otra con los elementos patrimoniales en todo momento, sobre todo, aquellos que se encuentran en un entorno sociocultural concreto. Por esta razón, se hace necesaria la participación ciudadana por un lado y de la comunidad educativa por otro en pro de su conocimiento, puesta en valor, respeto y difusión, ya que “el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación y sin comunicación, no se puede desarrollar el proceso educativo” (Martín-Cáceres y Cuenca, 2015, p. 39). En la Fiesta de la Historia que se lleva a cabo en Bolonia (Italia), se produce esa simbiosis entre ciudadanía y patrimonio (Borghì y Dondarini, 2009). Los trabajos como el de Copeland (2009) o Borghì y Martínez-Rodríguez (2012), Cuenca et al. (2017) y Cuenca et al. (2018) establecen esas relaciones entre patrimonio y ciudadanía o, incluso, identidad. Para llegar hasta aquí, es primordial que se conozca el patrimonio. Por esta razón la educación patrimonial tiene un papel tan relevante, porque no podemos establecer vínculos con lo desconocido. Es esencial que desde el contexto educativo formal se introduzca la educación patrimonial y se comience a trabajar el patrimonio en el aula, teniendo en cuenta que esta disciplina es relativamente reciente y que está en constante evolución a través de proyectos de innovación e investigación y tesis doctorales.

Actualmente, nos encontramos en una época de cambios constantes en lo referente a la didáctica de las Ciencias Sociales (Estepa, 2017), donde se empieza a apostar por el abandono de metodologías tradicionales en las que prima el conocimiento conceptual a través de clases magistrales y el uso de la memorización como forma de adquisición del aprendizaje, sin que esto conlleve la formación en el pensamiento crítico, la reflexión o la resolución de problemas socialmente relevantes. Poco a poco se está dando paso al uso de herramientas, materiales y recursos que fomenten una participación más activa del alumnado incentivando la motivación, el interés y la curiosidad. En el caso que ocupa esta investigación, precisamente abogamos por la introducción de un recurso como es el videojuego para acercar al alumnado al patrimonio.

Los videojuegos no son, en su configuración inicial, un recurso educativo ni han sido empleados como tal a menos que su diseño esté destinado para ese fin, tal y como ocurre con muchos otros recursos. Sin embargo existe una estrecha relación entre estos y los jóvenes donde investigadores y docentes están abriendo un importante camino altamente fructífero (Massa y Moro, 2020; Squire, 2008). Es necesario destacar el importante potencial que tienen los videojuegos en sus múltiples formas de uso (McGonigal, 2011). Pero introducirlos en el aula, a priori, plantea un importante trabajo inicial de análisis del juego, así como un perfecto conocimiento del mismo para

poder establecer las posibilidades que ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya existen experiencias en las que se han empleado videojuegos en el contexto educativo formal. Se pueden encontrar ejemplos en videojuegos como *Age of Empires II*, con el que se realizó una experiencia en 2007 en un centro educativo público de la región de Valparaíso (Chile) (Gros y Garrido-Miranda, 2008), con *1814, La Rebelión del Cusco* en un centro en Perú (Evaristo et al., 2016), la experiencia realizada en cuatro colegios de educación primaria en Barcelona donde se empleó el videojuego *Monturiol el joc* (Contreras et al., 2011), así como la que se desarrolló en el Campus Escolar Historia y Videojuegos, organizado por la Universidad Pública de Navarra, en 2017 con los juegos *Rise of Venice* y *Europa Universalis IV* (Mugueta, 2019) o el juego desarrollado por la Universidad de Praga y el Instituto de Historia contemporánea de la Academia de las ciencias de la República Checa *Stories from the History of Czechoslovakia* (Sisler et al., 2012). Además hay que destacar el potencial de videojuegos como *Herald* (van der Schilden y Heijltjes, 2017) sobre la era colonial a mediados del siglo XIX o *Envolving Planet* (Rubio-Campillo et al., 2017). Estos son videojuegos clasificados dentro del género histórico, ámbito que se encuentra inmerso de las Ciencias sociales, donde además de trabajar la historia se tienen en cuenta aspectos relacionados con la geografía, la sociedad y el patrimonio, con el fin de utilizar la ambientación y contextualización histórica como base para ampliar a otros aspectos que forman parte de las Ciencias Sociales y darle un tratamiento integrador y holístico al respecto.

La propuesta del uso de un videojuego en el contexto educativo formal, no se hace con el propósito de que éste sea la herramienta definitiva, sino como un medio con el que trabajar la contextualización, la ambientación e, incluso, la interacción con elementos patrimoniales que se muestran en él y que, junto a otros recursos, nos lleve a una práctica didáctica satisfactoria. Se han encontrado estudios en los que se proponen diferentes estrategias del uso del videojuego en el aula para el aprendizaje de diferentes materias como son por ejemplo otras lenguas (Anderson et al., 2008; Jensen, 2017; Pitarch, 2018), matemáticas (Barreto et al., 2017) o las ciencias experimentales (Ouariachi et al., 2017). En lo que a ciencias sociales se refiere, Gálvez de la Cuesta (2006), en su trabajo *Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula*, propone su uso como un acercamiento a conceptos de espacio y tiempo en historia, teniendo en cuenta las diferentes representaciones (geográficas y arquitectónicas) o el propio entorno social donde también aplica los objetivos que dictamina el juego, utilizando distintos niveles (básico, intermedio y final). También encontramos referencias sobre el uso de este recurso como un “laboratorio de experimentación histórica” (Cuenca et al., 2011, p. 64), dando mayor peso al proceso del juego y no tanto a su culminación. De esta forma, los discentes trabajan con el videojuego empleando la observación, el análisis y la interacción con los diversos elementos patrimoniales que se representan. Otro aporte sobre el uso de los videojuegos en el aula lo ofrecen Montero et al., (2010), abogando por un aprendizaje más procedimental y actitudinal como la motivación, el desarrollo de la atención, la creatividad, la resolución de problemas o el planteamiento de estrategias entre otros.

En definitiva, lo que se propone con el uso de los videojuegos es la ludificación del proceso de enseñanza-aprendizaje—donde se emplean estrategias, mecánicas y procesos propios de los juegos en entornos inicialmente no concebidos como lúdicos (Ayén, 2017; Contreras-Espinoza,

2016; Dale, 2014; Parra-González y Segura-Robles, 2019), como un paso más allá del empleo del videojuego. Esto nos lleva al uso de las emociones como factor intermediario en el desarrollo, que como se ha visto anteriormente, tiene una presencia importante el componente motivacional. Asimismo, lo que se pretende es hacer más atractivo el proceso y que el alumnado se muestre más receptivo en su aprendizaje mediante una enseñanza más dinámica y alternativa, que promueva el desarrollo de habilidades y competencias como la resolución de problemas, la agilidad mental, empleo de estrategias, visión espacial y temporal, la competitividad positiva, etc., que puede repercutir en el día a día como ciudadanos. A través de la virtualidad, los usuarios se enfrentan a retos, a la superación de obstáculos, al aprendizaje autónomo, etc., marcado por los objetivos y las reglas del juego, así como la retroalimentación y la participación voluntaria, rasgos que según McGonigal (2011) contienen todos los juegos. Esto junto con la interacción, una representación virtual lo más cercana posible a la realidad, la aplicación de conocimientos al mismo tiempo que se adquieren otros, lo que motiva, interesa y acerca al alumnado a un aprendizaje más acorde a su entorno (Squire, 2008).

¿Qué implicación tienen las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje? A pesar de que la motivación es una emoción persistente, cuando se trata en el aula también es necesario considerar otras como la iniciativa o la empatía, o, incluso, alguna de carácter negativo como puede ser la frustración. Ciertamente, en las metodologías tradicionales han estado más presentes los aspectos cognitivos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2017) y no se le ha prestado tanta atención al campo emocional, donde una de las principales deficiencias proviene de la escasa o nula preparación del profesorado al respecto tanto en formación inicial como en su actividad habitual (Sáenz-López, 2020). Pero la implicación de las emociones en el contexto formal va más allá. A menudo, la incapacidad de autogestionar las emociones conlleva la aparición de problemas de conducta entre los discentes, que pueden verse reflejados en las relaciones intrapersonales, el propio bienestar psicológico, la conducta disruptiva o el rendimiento escolar. Incentivar el uso de recursos o la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje que creen una respuesta emocional en los estudiantes como la incertidumbre, la sorpresa o la motivación puede favorecer el clima del aula beneficiando el aprendizaje, mostrando alumnos más receptivos y dispuestos a trabajar para la adquisición de conocimientos a través de la regulación emocional (Villani et al., 2018).

Se puede considerar que el videojuego es una herramienta útil para establecer lazos con los vestigios y el conocimiento de otras culturas en un entorno virtual a través de un buen desarrollo metodológico y una correcta aplicación junto con otros recursos que complementen el proceso. Aludiendo a las emociones positivas, se emplea una metodología de carácter lúdico de manera que los estudiantes aprendan, conduciendo a un mejor resultado en el aula, partiendo, principalmente, de la motivación que esto conlleva. La segregación de dopamina y placer por alcanzar las metas propuestas, ser mejor estratega, incluso la propia competición por ser el primero o el mejor, mantiene latente el interés, la curiosidad y la constancia (Prieto-Andreu, 2020), todo ello regulado emocionalmente, sin excesos, favorece el clima de aula y, como se ha referido en líneas anteriores, un mejor rendimiento escolar.

Asimismo, hay que tener en cuenta que las emociones forman parte de las personas de forma innata y se desarrollan a lo largo de la vida, por lo que toman un carácter singular en lo que se refiere al patrimonio en cuanto a la expresión emocional por lo estético, la simbología e identidad que los vincula a nosotros como seres humanos. Los videojuegos, por su parte, tienen la capacidad de provocar emociones como la diversión, que se comentaba en el párrafo anterior, pero también la competición, el afán de superación o el simple hecho de vivir aventuras, que se pueden ver transformadas en respuestas emocionales como la alegría, la frustración, el aburrimiento o la sorpresa.

En la relación entre patrimonio, videojuegos y emociones, que es lo relevante de esta investigación, no se han encontrado referencias en otros trabajos que aúnen los tres aspectos, pero sí existen estudios que los vincula por pares:

- Patrimonio y videojuegos como forma de trabajar la contextualización, la ambientación, experimentación virtual, además de la aplicación de metodologías alternativas (Boom et al., 2020; Egea et al., 2017; Egea-Vivancos y Arias-Ferrer, 2020; Jiménez-Palacios y Cuenca, 2016; Jiménez-Palacios y Cuenca, 2017a y b; Moreno-Muñoz, 2017).
- Videojuegos y emociones, que favorecen la ludificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de la curiosidad que se transforma en motivación creando, a su vez, un clima de aula positivo que beneficia al desarrollo del proceso (All et al., 2016; Medina, 2016).
- Emociones y patrimonio que se relacionan con el sentimiento de identidad y pertenencia a grupo. También las emociones pueden ser una poderosa “arma” de movilización cuando se apela al patrimonio (Cuenca y Estepa, 2017; Santacana y Martínez, 2018) y porque el valor que se le da al patrimonio reside en provocar emociones con un fin de disfrute o de recuerdo (Coma y Santacana, 2010).

En este trabajo de cohesionar el patrimonio, los videojuegos y las emociones, cabe resaltar que la relación de las emociones con el patrimonio que aparece en los videojuegos, puede beneficiar las conexiones con sociedades del pasado que han estado asentadas en nuestro propio territorio, enlazando la empatía con la identidad, promoviendo un incremento del interés por el conocimiento sobre su pasado histórico y la comprensión del mismo. No obstante, el paso definitivo, en lo que concierne al trabajo con los tres elementos involucrados, es potenciar el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión del pasado, presente y futuro, históricamente hablando, para educar a ciudadanos comprometidos y libres (Banderas, 2020).

2. Metodología

La metodología que se desarrollará en este apartado se ha configurado en torno a la pregunta principal de investigación ¿Cómo influye el videojuego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio y las emociones? De este problema de investigación principal, se deriva una serie de subproblemas:

- ¿Qué aprenden los estudiantes sobre patrimonio a través del videojuego?
- ¿Cómo interviene en sus emociones la introducción de nuevas metodologías y nuevos recursos en el aula?
- ¿Qué valor otorgan los estudiantes al patrimonio en general y al propio en particular tras la secuencia de actividades?
- ¿Cómo influye el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué repercusiones tiene emplear un videojuego en el aula?
- ¿Qué conexiones existen entre patrimonio, emociones videojuegos?

Teniendo en cuenta el planteamiento del problema y subproblemas, los objetivos que se han determinado en este estudio son los siguientes:

1. Detectar el conocimiento adquirido a través de la implementación de una secuencia de actividades alternativa.
2. Explorar la relación entre el clima de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Conocer la utilidad del videojuego como recurso didáctico innovador para la Educación Patrimonial.
4. Relacionar y determinar las conexiones entre patrimonio, videojuego y emociones.

La forma en la que se ha diseñado esta investigación subyace en la propia filosofía que emana del grupo de investigación DESYM (Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva) y en la manera en la que se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas que lo componen y, concretamente, en el área de las Ciencias Sociales, el empleo de la educación patrimonial y, por tanto, del patrimonio (en sentido holístico), para una mejor comprensión de lo que engloba este área.

En este sentido, nos enfrentamos a un estudio de caso concreto, una investigación participativa centrada en la investigación-acción (Colmenares, 2012) que, a priori, se enmarca dentro del paradigma interpretativo y sociocrítico, empleando una metodología cualitativa que subyace en el análisis e interpretación de la información obtenida de los instrumentos de recogida de información y la producción de aula, sistematizando la información en base a unas tablas de categorías (Tablas 3-6). Este trabajo está precedido por un estudio previo cuantitativo (Jiménez-Palacios, 2020) a través de un cuestionario inicial cuyo objetivo era determinar si los alumnos/as participantes tenían conocimiento y experiencia sobre videojuegos así como una predisposición favorable a su uso en el aula como herramienta de aprendizaje. En la Figura 1 se expone el diseño metodológico realizado en esta investigación de manera sintetizada.

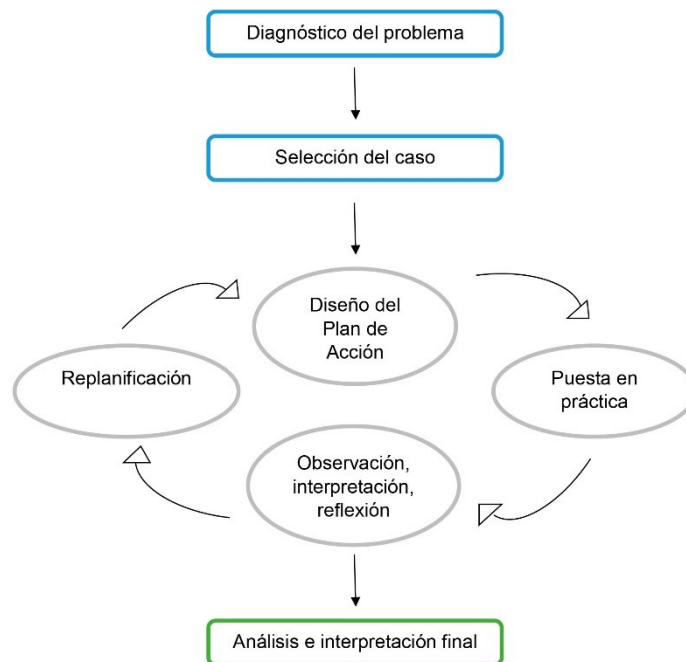


Figura 1: Diseño metodológico de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Los participantes de esta investigación son, principalmente, 31 estudiantes de un grupo de 1.º de ESO en la asignatura de Ciencias Sociales de un instituto de educación secundaria de la localidad costera de Isla Cristina (Huelva) adscrito al programa “Vivir y Sentir el Patrimonio”¹ de la Junta de Andalucía. Como parte de los informantes cabe resaltar también a la docente habitual del aula, que participó aportando su visión de la experiencia mediante un diario, y los investigadores que obtuvieron información a través de la observación participante y el grupo de discusión.

La experiencia se desarrolló en seis sesiones de una hora de duración cada una. En ellas se implementó una secuencia de cinco actividades (Tabla 1) organizadas en cuatro fases (planificación, búsqueda de información, estructuración y evaluación). Dichas actividades fueron diseñadas con un carácter dinámico donde se combinó la creatividad, el trabajo en grupo, el uso de recursos tecnológicos como la pizarra digital y el videojuego (Jiménez-Palacios, 2020).

El recurso principal que se ha empleado en esta experiencia fue el videojuego *Libertus, ruta hacia la libertad*², un juego cultural contextualizado en la Bética romana en la que los jugadores toman las riendas del personaje principal, un esclavo al que le conceden su libertad, pero asesinan a su amo y con él se pierde la carta que lo hace libre, por lo que la aventura se enmarca precisamente en encontrar el documento para convertirse en liberto. Esto le lleva a pasar por diferentes ciudades, conocer y relacionarse con otros personajes, comerciar a través del trueque, camuflar

¹ https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/patrimonio_dosier_2019-2020.pdf

² <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/19666ac7-98c0-42b4-80d5-e0878aa68d59/LIBERTUS.RUTA%20HACIA%20LA%20LIBERTAD.pdf>

su condición de esclavo para adentrarse en diferentes edificios, etc. Tras haber realizado la observación y un análisis previo sobre su viabilidad para ser usado en un contexto formal (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2017a), comprobamos que tiene una importante carga de elementos patrimoniales útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y además, mantiene una estrecha vinculación con el currículo correspondiente a 1.º de ESO en Andalucía (Decreto 111/2016, de 14 de junio).

Tabla 1

Secuencia de actividades. Tipología y descripción de las actividades desarrolladas de la secuencia de actividades

Fase	Actividad	Desarrollo	Producción de aula
Planificación	Palabras clave/Keywords	A cada grupo de estudiantes se les reparten unas tarjetas con la imagen de un elemento patrimonial relacionado con la Bética romana y dos preguntas que deben consensuar y después presentar a sus compañeros	Ideas previas del alumnado sobre el concepto de patrimonio y reconocimiento de elementos patrimoniales.
Búsqueda de información	Viaje al pasado	Se proporciona a cada grupo una serie de cuestiones que deben investigar empleando el videojuego. Para ello se les guía y orienta en los episodios en los que deben jugar para obtener las respuestas.	Respuestas a las preguntas sobre patrimonio entregadas a cada uno de los grupos.
Estructuración	Tu propio final	En esta actividad de carácter individual se trata de que el alumnado participante cree un final alternativo a la historia virtual que se narra en el videojuego, teniendo en cuenta la coherencia y el empleo de vocabulario específico.	Redacción con el final alternativo realizado de manera individual por los discentes.
Estructuración	¡Por Minerva!	Cada grupo de alumnos/as tiene que crear un mural con aquello que les ha llamado más la atención o que les ha gustado, así puede ser expositivo, contar una historia o utilizar ambos formatos.	Murales donde se refleja lo que más les ha gustado o interesado acerca de la temática principal, la Bética romana.
Evaluación	A que no sabes...	A través de la pizarra digital, se propone un quiz interactivo con el programa "Trivinet" donde por grupos deben consensuar la respuesta y ser los más rápidos	Respuestas por grupo al quiz de preguntas sobre lo que se ha tratado en las actividades.

Fuente: elaboración propia.

Además de la producción de aula obtenida a partir de la secuencia de actividades (Tabla 1), se han utilizado diversos instrumentos de recogida de información y análisis que han permitido dar

respuesta al problema y subproblemas planteados así como alcanzar los objetivos de este trabajo.

Se diseñó un cuestionario post-intervención (Tabla 2), de donde extrajimos los datos de la experiencia de aula según los discentes, así como lo referente a sus propias emociones al respecto. También se utilizaron narrativas por parte de los alumnos/as participantes en las que señalaron lo que más y lo que menos les había gustado de la experiencia y cómo se había desarrollado la misma. Un diario de la docente donde se recoge el punto de vista de esta, un registro de observación por parte de los investigadores, un grupo de discusión en el que participaron algunos alumnos/as que realizaron la experiencia, la docente del grupo, un experto del área de didáctica de las Ciencias Sociales y los investigadores, cerrando de esta forma el triángulo de extracción de datos discentes-docente-investigadores.

Tabla 2

Cuestionario post-intervención. Preguntas del cuestionario realizado una vez concluida la implementación en el aula

Parte I. Experiencia de clase		
P.1 ¿Crees que has aprendido jugando con el videojuego? Pon algún ejemplo.	P.2 ¿Te gustaría que en las clases se utilizaran videojuegos más a menudo?	P.3 ¿Te ha resultado difícil seguir el desarrollo de las actividades?
P.4 ¿Te gustaría repetir esta experiencia? ¿Por qué?	P.5 ¿Te ha resultado difícil el videojuego? ¿Por qué?	P.6 ¿Qué cambiarías de la experiencia?
P.7 Pon un ejemplo de los diferentes tipos de patrimonio que has visto en el videojuego.		
Parte II. Una experiencia emocionante		
P.8 ¿Has disfrutado al hacer las actividades? ¿Por qué?	P.9 ¿Te gusta trabajar con tu compañeros/as de clase? ¿Por qué?	P.10 ¿Cómo te has sentido al finalizar y presentar las actividades propuestas?
P.11 ¿Has ayudado a tus compañeros/as cuando han necesitado ayuda?	P.12 ¿Te han ayudado tus compañeros/as cuando lo has necesitado?	P.13 ¿Qué es lo que más y lo que menos te ha gustado de las actividades?
P.14 Si te visitara un amigo/a o primo/a de fuera de tu localidad, ¿Qué le enseñarías de tu pueblo o ciudad?	P.15 Si pudieras viajar al pasado (a la época que se mostraba en el videojuego) con un amigo/a, ¿Qué te gustaría que conociera de la Bética?	

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se diseñaron unas tablas de categorías (Tablas 3-6) para analizar y sistematizar los datos obtenidos. Ésta está realizada en base a preguntas cuyos datos consideramos relevantes para esta investigación y diseñada por hipótesis de progresión. En ella se recogen de manera más detallada las preguntas de investigación propuestas.

Tabla 3

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría I (¿Qué aprenden?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué patrimonio conocen los alumnos/as?	Tradicional / Simple / Complejo
¿Qué uso dan los alumnos/as al videojuego en el aula?	Entretenimiento / Aprendizaje pasivo / Aprendizaje activo
¿Cómo resuelven los conflictos?	Inexistentes / Internamente / Mediación / Externamente
¿Qué nivel de desarrollo de capacidades y habilidades alcanzan?	Inexistente / Insuficiente / Suficiente / Alto

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Tabla 4

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría II (¿Qué factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué relación existe entre docente y discente	Comunicación unidireccional; Comunicación recíproca; Comunicación Multidireccional
¿Cómo se integra el patrimonio en el videojuego?	Anecdótica / Contexto/ambientación / Interactivo
¿Qué papel juega el patrimonio en las actividades?	Anecdótica / Contextualizador / Interactivo
¿Cómo trabajan los alumnos/as en grupo?	Individual / Imperativa / Intragrupal / Intergupal
¿Cómo se relacionan entre iguales?	Comunicación unidireccional / Comunicación recíproca / Comunicación Multidireccional
¿Cómo emplean el videojuego en el aula?	Divertimiento / Motivacional / Aprendizaje
¿De qué manera influye la motivación a la hora de aprender?	No influye / Influyente / Imprescindible
¿Cómo influyen las emociones en el proceso?	No influyen / Influencia educativa / Influencia personal

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Tabla 5

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría III (¿Qué repercusión tiene en el aprendizaje?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué valor recibe el patrimonio?	No se valora / Reconocimiento institucional / Reconocimiento social
¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos/as con lo aprendido?	Bajo / Medio / Alto
¿Qué repercusión tiene emplear el videojuego en el aula?	Ninguna / Motivación lúdica / Motivación educativa
¿El videojuego favorece la educación patrimonial?	Inapreciable / Aceptable / Deseable

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Tabla 6

Tabla de subcategorías para el análisis de la información en relación a la categoría IV (¿Qué conexiones existen entre patrimonio-emociones-videojuegos?)

Subcategorías	Indicadores
¿Qué relaciones existen entre el patrimonio y el videojuego?	Sin relaciones / Simples / Complejas
¿Qué relaciones existen entre las emociones y el videojuego?	Sin relaciones / Simples / Complejas
¿Qué relaciones existen entre las emociones y el Patrimonio?	Sin relaciones / Simples / Complejas
¿Qué relaciones existen entre patrimonio, videojuego y emociones?	Sin relaciones / Simples / Complejas

Fuente: A partir de la tabla de categorías del proyecto EPITEC (Cuenca y Estepa, 2017).

Los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos han sido analizados y tenidos en cuenta para los resultados de esta investigación, así se mostrarán evidencias relevantes en forma de palabras textuales de algunos participantes que se corresponde con la siguiente codificación: [APx] para los alumnos participantes y [DP] para la docente participante.

3. Resultados

Los resultados son muy particulares debido al contexto y a los/as participantes del mismo (tablas 7-10), pero se pretende que la implementación que aquí se ha realizado pueda llevarse a cabo en otros centros con otro alumnado obteniendo resultados similares. Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, los resultados han sido tratados conforme a la ética de los autores, realizando una interpretación lo más objetiva posible y cercana a la realidad. La información ha sido extraída de los instrumentos utilizados y la producción de aula, todo ello sistematizado en base a la tabla de categorías (Tablas 3-6) teniendo en cuenta los objetivos propuestos en esta investigación.

Los indicadores resultantes que se muestran en las Tablas 7-10 son fruto del análisis de los datos obtenidos y están estrechamente vinculados con los objetivos propuestos en la investigación.

Así en la categoría I (¿qué aprenden?) se abordan cuestiones referidas al alumnado en relación a qué saben, cómo aprenden y la evolución que presentan durante la intervención en cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades (Tabla 7). Esta categoría se relaciona con el primero de los objetivos, detectar el conocimiento adquirido a través de la implementación de una secuencia de actividades alternativa, cuya consecución se ha determinado por las subcategorías que se detallan a continuación

Tabla 7

Síntesis de los resultados para la categoría I (¿Qué aprenden?)

Subcategoría	Indicador resultante
1. ¿Qué patrimonio conocen los alumnos/as?	En el momento inicial de la experimentación en el aula los alumnos/as se situaban en el indicador simple que evolucionó en una toma de datos al final de la secuencia de actividades, tornándose a complejo.
2. ¿Qué uso dan los alumnos/as al videojuego en el aula?	Aprendizaje pasivo
3. ¿Cómo resuelven los conflictos?	Internamente
4. ¿Qué nivel de desarrollo de capacidades y habilidades alcanzan?	Alto

Nota: Exposición de los datos según la tabla 3. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 1, los estudiantes muestran una visión simple al inicio de la secuencia de actividades donde en la actividad inicial hacían referencia al concepto de patrimonio de una forma muy superficial aunque al final de la experiencia, se ha podido comprobar, a través de la actividad final de evaluación, el cuestionario y del grupo de discusión, una evolución en el aprendizaje donde se relaciona el patrimonio no sólo con la visión tradicional (histórico, antiguo y monumental) sino que hay una visión más compleja que, incluso, llega a la vinculación emocional, aunque muy simple.

En relación a la subcategoría 2, el alumnado denota un aprendizaje pasivo con el videojuego. Con las actividades 2 y 3, que tienen mayor conexión con el videojuego, la primera como fuente de información y la segunda como aplicación del conocimiento adquirido, los participantes han demostrado haber asimilado contenidos, en cambio, en la pregunta 1 del cuestionario no parecen ser conscientes de ello y no son capaces de concretar pero sí lo hacen en las cuestiones 7, 14 y 15. Además, el aprendizaje ha perdurado, esto ha sido comprobado en el grupo de discusión que se realizó con cierta distancia en el tiempo.

Tanto en el registro de observación como en el diario de la docente no se recogen conflictos reseñables y los que se producen se resuelven internamente (subcategoría 3) en los grupos de trabajo. Los propios estudiantes han manifestado, en la pregunta 9 del cuestionario, su buena predisposición al trabajo en grupo y el compañerismo existente, contribuyendo a un buen clima de aula, tan sólo un 25% han negado esta cuestión diciendo que preferían trabajar solos porque les gusta y porque el resto del grupo no colabora, pero en general, la tónica de los informantes ha sido muy positiva.

En la subcategoría 4, el desarrollo de habilidades y capacidades ha sido alto como se ha visto por parte de los investigadores en la observación durante el desarrollo de las actividades y así lo apoya la docente en su diario, [DP] *ha sido un trabajo muy autónomo en el que las docentes han servido de guía y no han intervenido como ponentes hasta el final de la unidad para comprobar el grado de consecución de los objetivos y contenidos (...).*

En la categoría II (¿Qué factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?) se han analizado diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 8). El segundo de los objetivos propuestos, explorar la relación entre el clima de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se conecta con esta segunda categoría y las subcategorías que la componen.

Tabla 8

Síntesis de los resultados para la categoría II (¿Qué factores influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?)

Subcategoría	Indicador resultante
5. ¿Qué relación existe entre docente y discente?	Comunicación multidireccional
6. ¿Cómo se integra el patrimonio en el videojuego?	Interactivo
7. ¿Qué papel juega el patrimonio en las actividades?	Contextualizador
8. ¿Cómo trabajan los alumnos/as en grupo?	Intragrupal
9. ¿Cómo se relacionan entre iguales?	Comunicación multidireccional
10. ¿Cómo emplean el videojuego en el aula?	En un primer momento lo conciben como fuente motivacional, pero comprenden su función en la secuencia y acaba siendo, a la vez, una herramienta de aprendizaje.
11. ¿De qué manera influye la motivación a la hora de aprender?	Imprescindible
12. ¿Cómo influyen las emociones en el proceso?	Influencia educativa

Nota: Exposición de los datos según la tabla 4. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 5, el registro de observación recoge que la relación entre docente y discentes y entre iguales dentro del aula es multidireccional. El grupo de discusión también aporta información al respecto. La docente, en este caso, señala que la competitividad entre los alumnos no ha contribuido a la ayuda intergrupal pero sí intragrupal y, en ocasiones, ha tenido que ser, la propia docente moderadora de algunos debates surgidos en el aula.

El videojuego ha sido un recurso que ha aportado un contenido interactivo (subcategoría 6) con el que los discentes han trabajado como si se tratase de un laboratorio de experimentación de patrimonio desde una visión global, holística e integradora. Las respuestas a las preguntas 7 y 15 del cuestionario han demostrado el potencial del recurso con respecto a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio. De la misma manera, en el grupo de discusión se ha puesto de manifiesto que el videojuego muestra los elementos patrimoniales dentro de su contexto y que, además, podían interactuar con ellos, contribuyendo a su conocimiento.

El indicador resultante en la subcategoría 7 ha sido el de contextualizador, basado principalmente en la producción de aula donde el patrimonio ha estado presente en todo momento cumpliendo una función como contexto para situar a los estudiantes en el lugar y momento que se pretendía abordar.

Se le ha dado una importancia significativa al trabajo en grupo en el aula (subcategoría 8) a excepción de una actividad que se ha desarrollado de manera individual. El registro de observación recoge el buen clima de aula generado por los grupos, al igual que las respuestas a la pregunta 9 del cuestionario, donde se alega lo productivo de realizar tareas en conjunto, mostrando una capacidad organizativa relevante que ha determinado el indicador intragrupal. En el diario de la docente, esta comenta que se ha generado un [DP] *clima de ayuda entre iguales*, favoreciendo que los/as discentes se involucren en sus tareas. En las narrativas y en el grupo de discusión también se han recogido evidencias por parte de los alumnos en los que decía sentirse a gusto trabajando con sus amigos.

La subcategoría 9 está muy vinculada a la anterior, y se ha considerado que la comunicación es multidireccional entre iguales dentro del grupo y del grupo con la docente, no siendo tal de grupo a grupo. Esto quedó recogido en el registro de observación, ya que se observa la colaboración y cooperación dentro de los grupos y en alguna ocasión, aunque mínimas, entre grupos. Sí es cierto que a la hora de solventar dudas recurren más a la docente o a los investigadores.

Respecto a la subcategoría 10, el indicador resultante al final del proceso es que los alumnos utilizan el videojuego como una herramienta de aprendizaje aunque al inicio tuviese un carácter más motivacional debido a la novedad y la curiosidad que suscitó. En las narrativas presentadas por los estudiantes, la mayoría dejó claro que la actividad que más les gustó fue la que tenían que usar el videojuego. En el grupo de discusión también se recoge esta opinión pero también aportan que al principio lo concebían como un juego pero después se dieron cuenta que aprendían de él.

De esta manera, y enlazando con la siguiente subcategoría, resulta destacable que la motivación se considere como imprescindible a la hora de aprender, tal y como alega en el grupo de discusión el [AP1] *cuando tú estás motivado tienes ganas de aprender*, afirmación que apoya el resto de alumnos presentes en el grupo y la docente. La motivación proviene de la realización de actividades dinámicas diferentes a las que hayan podido desarrollar en otro momento. Así, en la subcategoría 12 se corrobora que provocar emociones positivas tiene una influencia educativa en el proceso. Las respuestas a la pregunta 4 del cuestionario y el grupo de discusión evidencian que estas emociones contribuyen al interés, la concentración y esfuerzo en el aprendizaje por parte de los alumnos. Han sido muy pocas las emociones negativas que se señalan, en su mayoría relativas al aburrimiento en referencia a la última actividad de la secuencia. En la pregunta 8 del cuestionario, los alumnos aludieron sobre todo al divertimento, el entretenimiento, lo novedoso, el trabajo en grupo, etc., vinculado al aprendizaje. En cuanto al sentimiento que han experimentado los discentes al finalizar la secuencia de actividades, utilizan *bien* o *muy bien* en casi todos los casos, no dando nombres específicos para cada una de las emociones o usan los más básicos como se ha visto anteriormente.

La categoría III (¿Qué repercusión tiene en el aprendizaje?) es quizás la más relevante en esta investigación con respecto a la repercusión que la educación patrimonial ha proporcionado en las sesiones desarrolladas (Tabla 9). El tercer objetivo, conocer la utilidad del videojuego como recurso didáctico innovador para la Educación Patrimonial, se alcanza a través de esta categoría y subcategorías correspondientes.

Tabla 9

Síntesis de los resultados para la categoría III (¿Qué repercusión tiene en el aprendizaje?)

Subcategoría	Indicador resultante
13. ¿Qué valor recibe el patrimonio?	Reconocimiento institucional
14. ¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos/as con lo aprendido?	Alto
15. ¿Qué repercusión tiene emplear el videojuego en el aula?	Motivación educativa
16. ¿El videojuego favorece la educación patrimonial?	Aceptable

Nota: Exposición de los datos según la tabla 5. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 13, el patrimonio recibe un reconocimiento institucional ya que los estudiantes valoran lo que conocen o tiene ya un reconocimiento adquirido por las instituciones o de manera tradicional. Esto se evidencia con las respuestas a la pregunta 14 del cuestionario, donde se nombra el patrimonio como algo genérico refiriéndose básicamente a lo que consideran bonito e importante, como los monumentos, fiestas tradicionales, lugares propios del entorno al que pertenecen los participantes o donde se concentra muchos visitantes, así lo deja de manifiesto el [AP23] “sitios donde va más gente”. En el grupo de discusión es sorprendente que los alumnos participantes le dan al patrimonio un carácter de utilidad económico principalmente y de entretenimiento, así se refleja también en el cuestionario en la pregunta 14. La docente en el grupo de discusión aporta a esta cuestión que el alumnado valora más lo que tiene a su alcance y es parte de su seña de identidad. Sin embargo, en la pregunta 15 que hace alusión al patrimonio que aparece en el videojuego, sí prestan más atención en lo que más les ha atraído, bien por lo estético o por lo monumental.

La siguiente subcategoría al respecto del ámbito emocional de los alumnos participantes, en la cuestión 4, expresan el deseo de repetir la experiencia, y en la pregunta 8 se reiteran las respuestas en relación al disfrute que han sentido. También se han recogido estas afirmaciones en el registro de observación, el diario de la docente, las narrativas y el grupo de discusión, donde se muestran emociones muy positivas que se reflejan en esta investigación.

Tratando la repercusión del videojuego en el aula (subcategoría 15), se ha extraído del análisis una buena disposición y la colaboración de los estudiantes en el trabajo en grupo al tener que

compartir el ordenador en la actividad principal que se necesitaba: [DP] “al trabajar por equipos y con los videojuegos se ha palpado mucha motivación por parte de los discentes”. Con esta evidencia queremos poner de manifiesto la importancia de la adquisición no sólo de conocimiento conceptual sino también actitudinal. En las narrativas también han apuntado el aporte motivacional que ha supuesto el empleo del videojuego en el aula, y en el grupo de discusión se ha expuesto que esa motivación ha servido para incentivar el interés y la curiosidad en pro del aprendizaje, lo cual ha dado como indicador resultante en esta subcategoría la motivación educativa.

En la subcategoría 16 el videojuego favorece la educación patrimonial de forma aceptable, ya que este ha funcionado como herramienta de contextualización del período histórico que representa mediante el cual los alumnos se han acercado de forma virtual a al conocimiento. Además contribuye a la adquisición de vocabulario específico entendido dentro de su contexto. La producción de aula ha dado buena cuenta de ello. En el grupo de discusión se ha advertido el aprendizaje obtenido y este ha perdurado en el tiempo, siendo el videojuego un incentivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última categoría (¿Qué conexiones existen entre patrimonio-emociones- videojuego?) está centrada en la triangulación de los tres elementos fundamentales de esta investigación, patrimonio, videojuego y emociones está relacionada con el cuarto y último objetivo de esta investigación, relacionar y determinar las conexiones entre patrimonio, videojuego y emociones (Tabla 10).

Tabla 10

Síntesis de los resultados para la categoría IV (¿Qué conexiones existen entre patrimonio-emociones-videojuego?)

Subcategoría	Indicador resultante
17. ¿Qué relaciones existen entre el patrimonio y el videojuego?	Complejas
18. ¿Qué relaciones existen entre las emociones y el videojuego?	Complejas
19. ¿Qué relaciones existen entre las emociones y el patrimonio?	Simples
20. ¿Qué relaciones existen entre el patrimonio, videojuego y emociones?	Simples

Nota: Exposición de los datos según la tabla 6. Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría 17, el indicador resultante es que la relación es compleja en cuanto a que el vínculo establecido entre patrimonio y videojuego se ha concebido como una constante a lo largo del estudio. Esto se puede evidenciar en las respuestas a la pregunta 7 del cuestionario en la que exponen diferentes tipos de patrimonio apoyados por lo que han podido ver e interactuar los alumnos en el videojuego, al igual que en la pregunta 1, donde señalan qué consideran haber aprendido de patrimonio con el videojuego. Igualmente, la subcategoría 18, también establece que las relaciones entre emociones y videojuego son complejas debido a que los estudiantes se

nutren de lo que más les ha llamado la atención, más les ha gustado o les ha resultado curioso de lo que han visto del videojuego para responder a la cuestión 15 del cuestionario. También han expuesto sus emociones en lo relativo al videojuego en las narrativas, aludiendo principalmente a la motivación que han sentido a la hora de aprender con este recurso. Esto también queda recogido en el diario de la docente y en el registro de observación de los investigadores, dejando presente la apuesta por la ludificación de este proceso frente a metodologías de corte más tradicional.

Por otro lado, las relaciones entre emociones y patrimonio que se refieren en la subcategoría 19 han resultado simples. Esto se recoge en la cuestión 14, donde argumentan la elección del patrimonio desde una visión tradicional, es decir, aquello que es bonito, monumental o se considera importante, pero no existe un vínculo emocional que conlleve valor, respeto, conservación, etc. En el grupo de discusión sí que se da una relación compleja, probablemente fruto de la madurez, sin embargo, se ha tenido más en cuenta el resultado de la secuencia de actividades frente al grupo en este caso porque el peso de las aportaciones es más relevante con lo que se pretende alcanzar.

Para finalizar, la subcategoría 20 aúna patrimonio, videojuego y emociones, estableciendo una relación simple entre ellos. Se ha tomado como referencia la última pregunta del cuestionario en la que se concentran las tres variables. Concretamente debían indicar qué elementos patrimoniales (patrimonio) enseñarían a un amigo (implicación de las emociones) si pudieran viajar al pasado a la época en la que se desarrolla el videojuego (videojuego). Salvo uno de los/as participantes que expuso una respuesta negativa, el resto de participantes hizo alusión sobre todo a la parte emocional, aludiendo a situaciones, espacios o elementos que habían captado su atención, desde el barco hasta el anfiteatro pasando por los mosaicos o las formas de vida y vestimenta, aunque en muchos casos contestaron con un *todo*. En el grupo de discusión se ha podido apreciar que debían hacer un importante esfuerzo de abstracción para lograr conectar patrimonio, videojuego y emociones. La docente, por su parte, sí desarrolló la idea que se pretendía alcanzar y que podemos resumir en que el videojuego aportó el punto emocional (el interés, la curiosidad y la motivación), para alcanzar el aprendizaje del patrimonio. Además lo relacionó con el patrimonio local, estableciendo semejanzas con lo que se veía en el videojuego, y poniendo el aporte de emoción en cuanto a la sorpresa por encontrar elementos patrimoniales parecidos en el entorno real del alumnado y en la parte virtual del videojuego. Esto, a su vez, ha sido apoyado por el experto presente en el grupo y por los investigadores.

4. Discusión

Para llevar a cabo la discusión de los resultados hemos utilizados cuestiones secundarias a la pregunta principal que planteamos como problema de investigación ¿Cómo influye el videojuego en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio y las emociones?, que trataremos de manera global.

4.1. ¿Qué aprenden los/as discentes sobre patrimonio a través del videojuego?

Los resultados vertidos por los diferentes instrumentos referentes a esta pregunta, informan que verdaderamente se produce un aprendizaje del patrimonio a través del videojuego. Además, el grupo de discusión, que se realizó habiendo pasado dos cursos escolares completos, confirmó que el aprendizaje fue significativo y perdurable en el tiempo.

Ciertamente, el videojuego, en un primer momento de la experimentación, no se concibió, ni se concibe actualmente, como un recurso de aprendizaje, sino de entretenimiento y ocio (Jiménez Alcázar, 2018), para eso están diseñados (salvo los educativos), por tanto, los/as estudiantes lo emplearon como un juego, sin embargo, con el resto de actividades de la secuencia, entendieron que se había producido un aprendizaje y así lo manifestaron en el cuestionario post-intervención. En el cuestionario inicial, previo a la intervención, ya el alumnado mostró una buena predisposición a trabajar con un videojuego en el aula, a pesar de ser desconocido para ellos. De acuerdo con Martínez-Soto et al. (2018), esto sea debido a la alteración de la forma de trabajo que desarrollan regularmente. En experiencias como la que realiza Mugueta et al. (2015), se plantean las dificultades que pueden desarrollarse en el uso de un recurso como el videojuego en un contexto educativo, y es que, por un lado, se pueden dar casos en que los alumnos/as se distraigan del propio objetivo que se les propone, como es la obtención de conocimiento, y simplemente dedique su juego a la finalización del mismo. Sin embargo, para ello contamos con la figura del/a docente e investigador/a que guía el empleo del recurso hacia la adquisición de conocimiento. Por otro lado, señalan que, a través del videojuego, los/as estudiantes aprenden de manera superficial y, por tanto, requieren de otras estrategias que complementen el conocimiento que deben adquirir. De acuerdo con esta afirmación, y con nuestra propia posición al respecto, el videojuego no puede actuar como único recurso, sino que es necesario que éste se vea complementado con otros, al igual que planteamos con nuestro diseño.

4.2. ¿Cómo interviene en sus emociones la introducción de nuevas metodologías y nuevos recursos en el aula?

La dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje ha provocado en los estudiantes una actitud motivadora que, además, ha desembocado en la aparición de emociones como la sorpresa o la incertidumbre promovidas por el cambio regular de actividades. No solamente el uso del videojuego como recurso principal en la implementación de la secuencia de actividades está relacionado con el desarrollo de emociones sino que estas han estado presente por el empleo de actividades diferentes que han roto con el discurrir habitual. Así lo mostraron los/as participantes en el grupo de discusión con intervenciones como [AP1] “(...) no es lo mismo porque con el videojuego te motiva, te ayuda a aprender, es mejor”, [AP2] “(...) cuando nosotros vinimos para acá y vimos lo del ordenador, el videojuego..., nosotros estábamos deseando que vinieras a enseñarnos con el videojuego, cada vez que tú venías nos hacías actividades diferentes, así que nos gustaba y (...) aprendíamos con ellas”.

Asimismo, el uso de metodologías alternativas repercute en el clima de aula, que a su vez altera sus emociones, es decir, si el alumnado se siente en un ambiente agradable, de colaboración y cooperación, cómodo, etc. estos están más predispuestos al aprendizaje, lo cual incide en la mejora de los resultados (Sandoval, 2014). Esto lo pudimos comprobar y así lo muestran los

resultados vertidos de esta investigación. Los estudiantes, a través de los diferentes instrumentos indicaron que les gustaron mucho las actividades de la secuencia porque podían trabajar en grupo, con sus amigos, se comunicaban entre ellos sin que esto supusiera una interrupción en el desarrollo de la clase, también se divertían... El ambiente creado fue muy favorable y, a menudo, se ponía música de fondo que ellos mismos seleccionaban. Según expuso la docente en el diario [DP] “el alumnado ha trabajado en grupo principalmente y se ha fomentado un clima de ayuda entre iguales mediante trabajo cooperativo y el alumnado presentó gran interés y motivación ante una actividad novedosa que rompió el ritmo tradicional de la clase (...)”.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003), advierten que las emociones tienen influencia en el rendimiento escolar y también en los resultados, ellos denominan como depresivos a aquellos estudiantes que obtienen peores calificaciones frente a los normales cuyos resultados son mejores. Las competencias emocionales (López-González y Oriol, 2016; Ros et al., 2017) se vinculan con el clima de aula y con el rendimiento académico, al igual que se pueden provocar emociones positivas que beneficien al bienestar del alumnado y esto tenga una repercusión favorable en su aprendizaje (Brom et al., 2017).

4.3. ¿Qué valor otorgan los alumnos/as al patrimonio en general y al propio en particular tras la secuencia de actividades?

Los/as informantes, al nombrar tanto el patrimonio de su entorno como el que aparece en el videojuego, lo hacen en base a lo que les gusta más, es socialmente más relevante, tiene un aspecto antiguo o se ve su monumentalidad, otorgándole al patrimonio un valor de carácter institucional. De ello no podemos extraer que las actividades realizadas hayan provocado en los alumnos/as un reconocimiento social del patrimonio, sino vinculado a una visión más teórica que responde a qué es y cuáles son los tipos de patrimonio. Las concepciones de los/as estudiantes sobre el patrimonio, a menudo están influenciadas por la familia, las instituciones, medios de comunicación y lo que aprenden en el centro educativo. Dichas concepciones, pasan por niveles diferentes en cuanto a madurez en el pensamiento dentro de un grupo de edad similar (Pinto e Ibáñez-Etxeberria, 2018).

Sin embargo, el grupo de discusión aportó una información relevante en cuanto a lo que denominan patrimonio, dándole un carácter más utilitarista e identitario, promoviendo su respeto, conservación y difusión, probablemente fruto de la madurez del pensamiento crítico del tiempo transcurrido entre la experiencia (enero/febrero de 2017) y la realización del grupo de discusión (noviembre de 2019). En este sentido uno de los participantes aportó que [AP1] “tenemos una buena costa, las salinas, tenemos un teatro y anfiteatro... y eso te da para hacer más actividades con el pueblo y que todo el mundo participe”, otro de los participantes añadió [AP3] “el teatro, el carnaval, la playa... si no valoramos lo que tenemos, no hacemos nada”.

El acercamiento del patrimonio al aula es un primer paso para conseguir que el propio alumnado se cuestione su origen, su contexto, su respeto o su valor (Silvares, 2018). No se puede valorar aquello que no se conoce, de manera que, lo primero que se debe hacer es poner a disposición de los/as estudiantes el patrimonio, en este caso, mediante una propuesta didáctica diseñada a

propósito, donde la dinamización y el alumnado como constructor de su aprendizaje permita emplear el patrimonio como fuente de información (Ibarra, 2016). Los resultados que Silvares (2018) obtuvo en su práctica en el aula, empleando el patrimonio, son muy similares a los que se recogen en esta investigación. El acercamiento al patrimonio, la motivación para el conocimiento del mismo y su extrapolación al entorno cotidiano del alumnado. Molina y Ortuño (2017) señalan al respecto que el patrimonio puede ser una buena herramienta para acceder al conocimiento de las Ciencias Sociales, ya que los vestigios son una fuente primaria fruto del pasado que perdura en el presente, donde es posible que su alrededor haya evolucionado o modificado y nos da la oportunidad de trabajarlo en el contexto educativo formal a través de itinerarios didácticos, visitas u otras estrategias.

4.4. ¿Cómo influye el clima de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

A través del análisis de los resultados de las subcategorías 8, 9, 11, 12 y 14, los/as estudiantes muestran un alto grado de satisfacción con lo aprendido. Además, se pudo comprobar, a través del grupo de discusión, que ese aprendizaje había sido significativo y persistente en el tiempo, al recordar cada una de las actividades, así como elementos patrimoniales que aparecían en el videojuego. Por otro lado, la existencia de competitividad entre los grupos no supuso un problema en el desarrollo de las sesiones, ni creó disputas entre los participantes que, en todo momento, se sentían motivados, condición que ellos/as consideraron imprescindible a la hora de aprender.

El videojuego contribuyó, en gran medida, a que este clima de aula resultara favorable en el transcurso de la experiencia. Los/as estudiantes estuvieron inmersos en el juego, de tal forma, que el interés y la motivación que éste les suscitaba contribuyó a un entorno de aprendizaje de concentración y entusiasmo en lo que estaban haciendo. Este recurso, empleado puntualmente en el aula, favorece, como hemos dicho en otras ocasiones, al aprendizaje (Aznar-Díaz et al., 2017). El progreso que eso conlleva es un factor clave emocional que en contraposición a la frustración contribuye a la mejora de la autoestima. Por tanto, el clima de aula está muy ligado al clima emocional.

Al respecto de la educación patrimonial, no podemos concretar en que sea influyente por su contenido conceptual, emocionalmente, en el clima de aula, pero sí, en el trabajo con este a través de las diferentes actividades diseñadas en la propuesta didáctica. El dinamismo que estas aportaron contribuyó al comportamiento positivo, colaborativo y cooperativo entre los discentes. En cambio, sí hay estudios en los que se unen patrimonio y emociones como los de Santacana y Martínez (2018), Fuertes (2016), Marín-Cepeda (2013) Vázquez-Bernal, De las Heras y Jiménez-Pérez (2020), en los cuales hay una visión simbólico-identitaria que alude a lo emocional como parte de la comprensión y valoración de los elementos patrimoniales, que puede ser utilizada en los diferentes contextos educativos.

4.5. ¿Qué repercusiones tiene emplear un videojuego en el aula?

Los resultados aportan que el videojuego repercute como un elemento motivador para el aprendizaje, el cual promueve el aprendizaje y el interés por lo que los/as discentes están llevando a cabo.

Como siempre hemos indicado, cuando tratamos el uso de videojuegos en el aula lo hacemos pensando en el uso didáctico de los mismos, es decir, sin pensar en este recurso como una única fuente del conocimiento, sino como complemento para comparar, analizar, visualizar, contextualizar, interactuar, etc. En el trabajo de Pérez-García (2014), se lleva a cabo una experiencia con videojuegos en niveles educativos inferiores, en él se aprecia el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo en grupo y con aprender a aprender. A menudo se emplean los videojuegos aprovechando su realismo y la tridimensionalidad para el aprendizaje o desarrollo de competencias espaciales (Sedeño, 2010) y temporales. Resulta curioso encontrar en las evidencias del cuestionario post-intervención, que algunos alumnos/as afirman que han aprendido a trabajar en grupo. Esto sitúa la experiencia en una posición de meta aprendizaje, donde no sólo el contenido conceptual prima, sino que verdaderamente se contempla una formación en actitudes.

Asimismo, alterar la metodología habitualmente empleada, realizar actividades de diferentes características, variar los recursos en el aula..., incide en la parte emocional de los/as estudiantes, y, desde ahí, se puede alcanzar una mejor asimilación del contenido propuesto por el/la docente (Elizondo et al., 2018).

4.6. ¿Qué conexiones existen entre patrimonio, emociones y videojuegos?

Atendiendo al objetivo principal de esta investigación, triangular los tres grandes bloques es, probablemente, la parte más difícil y de la que no se han publicado trabajos que los aúnen, tal y como señalamos al inicio de este artículo. Los resultados extraídos del análisis establecen una conexión simple, porque el alumnado participante no relaciona los tres elementos de manera sistémica, sino entre dos, donde el vínculo entre las emociones y el patrimonio también es simple. Esto deja entrever la carencia en el reconocimiento de las emociones y sus efectos.

La reflexión que extraemos del párrafo anterior es que queda un largo camino que recorrer con la educación en emociones dentro del aula, pero para ello es necesaria la formación inicial y permanente de los docentes. La investigación, en este sentido, está aportando estudios como los de García-Retana (2012), Mellado et al. (2014), Cejudo et al. (2015), Barrantes-Elizondo (2016), Rodríguez-Meléndez (2016), Rodríguez-Corrales et al. (2017) o Elizondo et al. (2018). Según Sáenz-López (2020) es necesario que la educación emocional esté presente en el aula por tres motivos, primeramente, para “aumentar la eficiencia de los aprendizajes” (p. 109), segundo, para alcanzar un “sistema educativo más útil” y humano, y, en tercer lugar, por salud mental, porque la gestión y autogestión de las emociones puede contribuir a la reducción de enfermedades que se relacionan con el sistema neurológico y otros problemas psicológicos derivados. Además, es cierto que en el sistema de evaluación dentro del contexto formal se ha tomado como referencia el éxito en los aspectos cognitivos y no en lo relacionado con las emociones cuando la gestión óptima y la autorregulación emocional influye en el propio aprendizaje cognitivo (Lomelí-Parga et al., 2016; Rodríguez-Meléndez, 2016).

Por otro lado, el ser humano desde su nacimiento tiene la capacidad de reconocer seis emociones primarias (tristeza, alegría, ira, sorpresa, asco y miedo) que además están asociadas con gestos

y reacciones físicas. Conforme se va experimentando y madurando emocionalmente se va desarrollando el conocimiento y autoconocimiento de las mismas, así como la capacidad de darles un nombre (Celdrán y Ferrándiz, 2012). La implicación de las emociones en el aula es fundamental e imprescindible desde el período de educación infantil (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016) y continuar con una formación permanente lo largo de la vida, tal y como señala Bisquerra (2005) en su trabajo.

Haciendo un ejercicio de síntesis con los resultados extraídos, podemos determinar que el videojuego, tratándolo como un recurso dentro de la secuencia, facilita, en cierta manera, acceder al conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que en este caso se centraría en el patrimonio, y, por otro lado, consigue llamar la atención del alumnado. Sin embargo, es necesario destacar que la experiencia ha resultado exitosa, no por el videojuego en sí, sino por la realización de actividades de diversa índole en las que el alumnado ha participado de manera activa y dinámica, siendo protagonista de su aprendizaje, tomando sus decisiones, trabajando en grupo, etc., lo cual ha contribuido al buen clima de aula y a obtener un aprendizaje significativo.

5. Reflexiones finales

Patrimonio, videojuego y emociones son los elementos clave que componen esta investigación, integrándose de manera sistémica a lo largo de todo el estudio. El videojuego ha sido fuente de motivación que, además ha promovido el interés y la curiosidad por conocer los elementos patrimoniales que en él se mostraban, y utilizando este contenido y conocimiento para trabajarlo con mayor profundidad en actividades creativas que lo pongan en valor y le de difusión mediante sus exposiciones. Por esta razón, y desde una visión general, se puede decir que el recurso ha actuado como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando el potencial que éste tiene, impregnando a los discentes de emociones positivas mayoritariamente, incidiendo en su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.

Los estudiantes, con sus aportaciones en el cuestionario, han afirmado haber aprendido con la secuencia de actividades implementada, sin embargo, no han sabido expresar cual ha sido el contenido adquirido. Sin embargo, tras el análisis de las actividades se ha podido corroborar que, efectivamente, los estudiantes sí habían alcanzado los objetivos propuestos en la adquisición de conocimientos. Entre estos objetivos alcanzados hay que destacar las nociones que se relacionan con el comportamiento de la sociedad en la época romana y sus características, algunos de los lugares que abarca el territorio de la Bética y aspectos como el desarrollo de la vida cotidiana, la actividad económica, los diferentes oficios que se desempeñaban o los medios de transporte entre otros.

También aprendieron a investigar y buscar información empleando el videojuego como fuente de información a través de la observación y la interacción con el mismo. Por otro lado, llevaron a cabo tareas de clasificación, ordenación y presentación creativa de sus conocimientos, desarrollando un vocabulario específico sobre patrimonio. Para finalizar, se ha mantenido un buen clima de aula durante todo el tiempo que se desarrolló la secuencia de actividades, sin interrupciones destacables, trabajando en grupo. Esta dinámica les motiva y han aprendido a

hacerla, tal y como señalaron en el cuestionario, respetando los turnos de juego, permanecieron en silencio mientras los compañeros exponían sus trabajos, se mantuvo el orden intragrupal e intergrupalo, salvo escasas excepciones que elevaban el volumen al hablar entre ellos. Todo esto se pudo comprobar en el grupo de discusión, donde quedó de manifiesto que el aprendizaje había sido, además, significativo. Ya se ha podido ver a lo largo de este trabajo, la importancia que tiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje discurra bajo un ambiente agradable, de respeto y sin alteraciones, para que el alumno/a aprenda de manera natural, lúdica y casi sin ser consciente de ello.

Sin embargo, existe una barrera importante en cuanto a las emociones, y es la falta de educación emocional. El poco conocimiento sobre ellas repercute en su escaso reconocimiento y que no puedan ser debidamente autorreguladas para que se produzca una reacción-acción (emoción positiva o negativa respecto al aprendizaje). Aprender esto, puede suponer un éxito en el desarrollo cognitivo. Probablemente, la principal causa sea la escasa formación del docente en estos términos, por lo que difícilmente se aplica en el aula. En este trabajo, se destaca, precisamente, la relevancia de aprender en un clima de aula óptimo aplicando formas de enseñanza no tradicionales que mantengan la expectación, la sorpresa y la incertidumbre y, por consiguiente, la atención del alumnado.

Más allá de esta conclusión, no podemos conocer si en el caso de que se hubieran experimentado emociones principalmente negativas, los participantes habrían tenido un comportamiento disruptivo y, por tanto, no se hubiera alcanzado el aprendizaje deseado. O si, por otro lado, habrían sido capaces de transformarlas para tener un resultado similar al que hemos alcanzado en esta investigación. Dejando a un lado la propuesta y el recurso, en cierto modo, influyó emocionalmente no poder contar con los medios técnicos necesarios para la realización de la investigación, lo cual obligó a un trabajo grupal aún más colaborativo y cooperativo.

Los resultados han puesto de manifiesto que el vínculo entre los tres bloques existe. El patrimonio, como parte del contenido del videojuego utilizado, ha servido como mediador en el proceso de aprendizaje, para que los estudiantes visualicen, contextualicen y, en ocasiones, manipulen e interactúen con los diferentes elementos que en él intervienen. Por otro lado, el videojuego ha propiciado las emociones esperadas, que, a su vez, han beneficiado que el alumnado adquiera conocimientos relacionados con el patrimonio y se desarrollen actitudes y emociones que vinculen los elementos del juego y los que se encuentran en el entorno del alumnado. Sin embargo, debemos señalar, que los/as participantes no han sido conscientes de esta relación que sí se ha producido como se ha podido evidenciar a través del análisis realizado.

En este sentido, la investigación ha constatado la potencialidad didáctica del videojuego y en concreto de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la educación patrimonial en particular. Es un recurso que permite (siempre con una adecuada organización por parte del profesorado) hacer más tangible y cercano para los estudiantes los contenidos tan abstractos que implica trabajar el conocimiento social y que se une a la motivación que provoca en ellos su uso, convirtiendo el aprendizaje en un proceso atractivo, significativo y próximo a sus intereses.

Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía (EPITEC) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad: EDU2015-67953-P, con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea y la Red de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales – Red14 (RED2018-102336-T). Enmarcado en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO), el Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y la RED14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T).

Contribución específica de los autores

Esta investigación ha sido trabajada prácticamente en su totalidad por ambos autores. El primer autor ha llevado a cabo la configuración de la investigación y la redacción de la metodología, los resultados, discusión y parte del marco teórico y reflexiones finales. El segundo autor ha contribuido en la revisión del artículo y en la aportación de bibliografía, así como al diseño metodológico y a la redacción de parte del marco teórico y reflexiones finales.

Bibliografía

- All, A., Núñez, E. P. y Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.007>
- Anderson, T. A., Reynolds, B. L., Yeh, X. P. y Huang, G. Z. (2008). Video games in the English as a foreign language classroom. En *2008 Second IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning* (pp. 188-192). IEEE. [10.1109/DIGITEL.2008.39](https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2008.39)
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 7-15.
- Aznar-Díaz, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M. A. y Romero-Díaz, J.J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educare*, 53(1), 11-28. <https://www.raco.cat/index.php/Educare/article/view/317268>
- Banderas, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei. Revista digital de ciencia y didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 491-500. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Barreto, D., Vasconcelos, L. y Orey, M. (2017). Motivation and learning engagement through playing math video games. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 1-21. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.1>

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Boom, K. H. J., Ariese, C. E., van den Hout, B., Mol, A. A. A. y Politopoulos, A. (2020). Teaching through Play: Using Video Games as a Platform to Teach about the Past. En S. Hageneuer (Ed.), *Communicating the Past in the Digital Age: Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology* (pp. 27–44). Ubiquity Press. <https://doi.org/10.5334/bch.c>. License: CC-BY 4.0
- Borghi, B. y Martínez-Rodríguez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En N. de-Alba-Fernández, F. F. García-Pérez y A. Santistenban (Eds.) *XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012)* (pp. 241-246). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Diada Editora. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77266/borghi%20et%20al.pdf>
- Borghi, B. y Dondarini, R. (2009). La Fiesta de la Historia. Experiencias relacionadas con la didáctica de la historia y el patrimonio. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 59, 107-118.
- Brom, C., Děchtěrenko, F., Frollová, N., Stárková, T., Bromová, E. y D'Mello, S. K. (2017). Enjoyment or involvement? Affective-motivational mediation during learning from a complex computerized simulation. *Computers & Education*, 114, 236-254. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62. <http://10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Celdrán Baños, J. y Ferrándiz García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321-1342. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1908/Art_28_718.pdf?sequen
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea.
- Contreras, R. S., Eguía, J. L. y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El caso de Monturiol el joc. *Icono*, 14(9), 249-261. <http://hdl.handle.net/10854/1932>
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>

- Copeland, T. (2009). Archaeological heritage education: citizenship from the ground up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-20. <https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/242124>
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, 8, 1-10. <http://journals.openedition.org/midas/1173>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <http://10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos. Una propuesta de trabajo para el aula de 1.º de ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 64-73.
- Cuenca, J. M., Molina, S. y Martín, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194(788), 447. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Dale, S. (2014). Gamification: Making work fun, or making fun of work?. *Business information review*, 31(2), 82-90. <https://doi.org/10.1177/0266382114538350>
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 28 de junio de 2016, núm. 122, (pp. 27-45). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/2>
- Egea, A., Arias, L. y García-López, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 2, 28-40. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2017/283801>
- Egea-Vivancos, A. y Arias-Ferrer, L. (2020). Principles for the design of a history and heritage game based on the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-Learning and Digital Media*, 18(4). <https://doi.org/10.1177/2042753020980103>
- Elizondo, A., Rodríguez- Rodríguez, J. V. y Rodríguez- Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela: Lección Inaugural 2017/2018*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. <http://www.uhu.es/publicaciones/?q=lecciones&code=1134>
- Evaristo Chiyong, I., Navarro Fernández, R., Vega Velarde, V. y Nakano Osore, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52. <http://10.5944/ried.19.2.15569>

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. R. (2017). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Martínez, A. M. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439002.pdf>
- Fontal Merillas, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Eds.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Trea.
- Fuertes, C. (2016). Emoción y patrimonio. Educación emocional y fuentes orales en el diseño de itinerarios didácticos. *Didácticas Específicas*, 15, 51-69. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/4058>
- Gálvez de la Cuesta, M. C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Icono14*, 7, 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556595007.pdf>
- García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109. <https://biblat.unam.mx/ca/revista/revista-educacion-de-la-universidad-de-costarica/articulo/la-educacion-emocional-su-importancia-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- Gros, B. y Garrido-Miranda, J. M. (2008). "Con el dedo en la pantalla": El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 108-129. <http://hdl.handle.net/10366/56641>
- Ibarra, C. (2016). Desde la historia local a la didáctica del patrimonio: estrategia didáctica presentada en un taller para profesores de villa dulce crav. *Andamio. Revista de la didáctica de la historia*, 1(1), 101-113. <http://andamio.dynamiclab.cl/index.php/andamio/article/view/7>
- Jensen, S. H. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *Calico Journal*, 34(1), 1-19. <https://www.jstor.org/stable/90014675>
- Jiménez-Alcázar, J. F. (2018). La historia no fue así»: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafactual en los videojuegos históricos CLIO. *History and History Teaching*, 44, 94-113. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/07MonJimenez.pdf>
- Jiménez-Palacios, R. (2020). *Experimentación y análisis del uso de los videojuegos para la educación patrimonial. Estudio de caso en 1º de ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/19159>

- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2016). Construyendo el conocimiento a través de videojuegos. El caso del 'El Códex del Peregrino'. En L. Arias, A. I. Ponce y D. Verdú (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 237-247). Editum.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2017a). Libertus. Un videojuego para enseñar Roma en la ESO. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 41-44.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2017b). La presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la educación patrimonial. En R. Martínez, R. García-Morís y C. R. García (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS, 422-431. <http://www.proyectoepitec.com/content/documentos/docs/comunicaciones/EPITEC-Comunicaciones-PresenciaPatrimonioVideojuegos.pdf>
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G y Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 56-77. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- López-González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students/La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso*, 36, 115-132. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/158>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33, 33-54. <https://doi.org/10.6018/i/222491>
- Martínez-Soto, J. M., Egea, A. y Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 61-75. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.61>
- Massa, S. M. y Moro, L. E. (2020). Educadores y videojuegos. Convivencia real versus expectativas. En J. F. Jiménez Alcázar, G. F. Rodríguez y S. M. Massa (Eds.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (pp. 81-99). Universidad de Murcia. <https://www.historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/2020/03/093.pdf>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- Medina, C. (2016). Tecnología, video-juegos y emociones en la sociedad actual. *Revista Análisis Organizacional*, 1(8), 4-32.
- Mellado, V., Borrachero, B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36.

- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 185-202. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1478>
- Montero, E., Ruiz, M. y Díaz, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces*. Narcea, SA De Ediciones. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3041562>
- Moreno, M. (2017). La difusión del Patrimonio Industrial: acercamiento al campo de los videojuegos como herramienta para su divulgación. *International Journal of Information Systems and Tourism (IJIST)*, 2(2), 63-70. <http://uajournals.com/ojs/index.php/ijist/article/view/296>
- Mugueta, Í. (2019). El campus escolar «Historia y videojuegos»: Diseño, resultados y conclusiones. *CLIO. History and History Teaching*, 44, 9-25. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/02MonMugueta.pdf>
- Mugueta, Í., Manzano, A., Alonso, P. y Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con *Age of Empires*. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32, 1-13. <http://dim.pangea.org/revista32.htm>
- Ouariachi, T., Olvera-Lobo, M. D. y Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Evaluación de juegos online para la enseñanza y aprendizaje del cambio climático. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 193-214. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/319575>
- Parra-González, M. E. y Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cienciométrico. Scientific production about gamification in education: A Scientometric analysis. *Revista de Educación*, 386, 113-135. <http://10.4438/1988-592X-RE-2019-386-429>
- Pérez-García, Á. (2014). El aprendizaje con videojuegos: experiencia y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. *Escuela Abierta*, 17, 135-156. <http://hdl.handle.net/10637/7001>
- Pinto, H. e Ibáñez-Etxebarria, A. (2018). Constructing historical thinking and inclusive identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-354.
- Pitarch, R. C. (2018). An approach to digital game-based learning: video-games principles and applications in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1147-1159.
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M. J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 91-108. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136014/html/index.html>

- Rodríguez-Meléndez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*, 1-9. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Rubio-Campillo, X., Caro Saiz, J, Pongiluppi, G. H., Laborda Cabo, G. y Ramos García, D. (2017). Explaining Archaeological Research with Video Games. En A. A. A. Mol, C. E. Ariese-Vandemeulebroucke, K. H. J. Boom y Aris Politopoulos (Eds.), *The interactive past: Archaeology, heritage & video games* (pp. 155-165). Sidestone Press. <https://www.sidestone.com/openaccess/9789088904363.pdf>
- Sáenz-López, P. (2020). *Educar emocionando*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 788(194), 1-9. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Sedeño, A. M. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 34, 183-189. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-18>
- Silvares, J. (2018). El patrimonio como innovación educativa: elaboración de un mapa colaborativo. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 91, 54-58.
- Sisler V, Brom C, Cuhra J Cinátl, K. y Gemrot, J. (2012). Stories from the history of Czechoslovakia. A serious game for teaching history of the Czech lands in the 20th century-notes on design concepts and design process. En M. Herrlich, R. Malaka and M. Masuch (Eds.), *Entertainment Computing-ICEC 2012* (pp. 67-74). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-33542-6_6
- Squire, K. D. (2008). Video games and education: Designing learning systems for an interactive age. *Educational Technology*, 48(2), 17-26. <https://www.jstor.org/stable/44429558>
- Van der Schilden, R. y Heijltjes, B. (2017). *Herald*. How Wispsfire used history to create fiction. En A. A. A. Mol, C. E. Ariese-Vandemeulebroucke, K. H. J. Boom y Aris Politopoulos (Eds.), *The interactive past: Archaeology, heritage & video games* (pp. 73-82). Sidestone Press. <https://www.sidestone.com/openaccess/9789088904363.pdf>
- Vázquez-Bernal, B., de las Heras, M. Á. y Jiménez-Pérez, R. (2020). Identidad patrimonial, emociones y enseñanza de las Ciencias Experimentales, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 153-170. <http://10.7203/DCES.38.15688>

Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G. y Riva, G. (2018). Videogames for emotion regulation: a systematic review. *Games for health journal*, 7(2), 85-99. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

