



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Videojuegos y didáctica del mundo antiguo: una propuesta para la materia de Geografía e Historia de 1º y 2º de la ESO en Cantabria.**

**Video games and didactics of ancient world: a proposal for the subject of Geography and History for first and second-year secondary education in Cantabria.**

**Alumno:** Alexis Ruiz Rumayor

**Especialidad:** Geografía e Historia y Filosofía

**Directora:** Adelina Calvo Salvador

**Co-director:** Carlos Rodríguez Hoyos

**Curso académico:** 2021/2022

**Fecha:** junio 2022



## Resumen

En la actualidad, los videojuegos se han posicionado como la forma de entretenimiento más consumida entre la población joven de nuestro país, por encima incluso del cine y la televisión. Sin embargo, hasta la fecha, aún parece existir por parte de los docentes un escaso uso de los videojuegos como un medio educativo más para el desarrollo de sus clases.

Desde la propia invención de los videojuegos en la década de los 70, estos elementos de ocio han estado acompañados de duras controversias, lo que ha supuesto que haya ciertos prejuicios sobre sus posibles usos en la educación. No obstante, en los últimos años, existe un consenso entre investigadores de diversos ámbitos -tanto a nivel nacional como internacional- que subrayan las potencialidades didácticas de los videojuegos, a pesar de que se siguen manteniendo ideas enfrentadas sobre sus potenciales ventajas, lo que hace que estos medios sean aún objeto de debate en medios de comunicación, en centros educativos y en la sociedad en general.

En este Trabajo de Fin de Máster analizaremos, primeramente, las potencialidades y limitaciones de los videojuegos para posteriormente plantear una propuesta didáctica en el marco legislativo de la LOMCE y LOMLOE en los cursos de 1º y 2º de la ESO, basándonos en las experiencias de algunos de los investigadores más importantes de nuestro país en materia de videojuegos y educación.

**Palabras clave:** Videojuegos, pensamiento histórico, Historia, medios didácticos, propuesta educativa.

## **Abstract**

Currently, video games have positioned themselves as the most consumed form of entertainment among the young population of our country, even above cinema and television. However, to date, there still seems to be little use by teachers of video games as another educational medium for the development of their classes.

Since the very invention of video games in the 1970s, these leisure elements have been accompanied by harsh controversies, which has led to certain prejudices about their possible uses in education. However, in recent years, there is a consensus among researchers from various fields -both nationally and internationally- that underline the educational potential of video games, even though conflicting ideas continue to be held about their potential advantages, which makes that these media are still the subject of debate in the media, in educational centers and in society in general.

In this Master's Thesis we will analyze, firstly, the potentialities and limitations of video games to later propose a didactic proposal in the legislative framework of the LOMCE and LOMLOE in the 1st and 2nd ESO courses, based on the experiences of some of the most important researchers in our country in the field of video games and education.

**Key words:** Videogames, historical thought, History, teaching aids, educational proposal.

# Índice

1. Introducción .....	1
2. Marco teórico .....	2
2.1. La definición de videojuego según el ámbito educativo .....	2
2.2. Estado de la cuestión .....	4
2.3. Plataformas y tipologías de videojuegos .....	6
2.4. Videojuegos de carácter histórico sobre el mundo antiguo .....	9
2.5. Controversias y videojuegos: el sistema de clasificación PEGI. ....	12
2.6. Uso de videojuegos de género histórico en el aula.....	17
3. Propuesta didáctica .....	21
3.1. Justificación.....	21
3.2. Objetivos .....	25
3.2.1. Objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.....	25
3.2.2. Objetivos específicos de la propuesta .....	26
3.3. Competencias .....	28
3.3.1. Competencias clave .....	28
3.3.2. Competencias específicas.....	29
3.4. Metodología .....	30
3.5. Diseño de la propuesta .....	32
3.5.1. Actividad 1: Introduciendo al alumnado en el uso de videojuegos y sus plataformas .....	32
3.5.2. Actividad 2: Cultura y sociedad del mundo egipcio y persa a través de los “ <i>city-builders</i> ” .....	34
3.5.3. Actividad 3: Explorando las civilizaciones egipcia y griega a través de la saga <i>Assassin’s Creed</i> .....	39
3.5.4. Actividad 4: Simular la Historia de Roma a través de la saga <i>Total War</i> . 46	
3.5.5. Actividad 5: El estudio de la Hispania romana a través de la saga <i>Imperium</i> .....	52
3.6. Evaluación.....	59
4. Conclusiones .....	62
Bibliografía .....	66
Referencias legislativas.....	71
Referencias digitales .....	72

## **Índice de figuras:**

Figura 1 - El proceso jugable. Fuente: Navarro Remesal, 2012. ....	3
Figura 2 - Áreas de conocimiento presentes en los videojuegos históricos. Fuente: Elaboración propia. ....	19
Figura 3 - La formación del pensamiento histórico. Fuente: Santisteban (2010) .....	27
Figura 4 - Esquema de presentación de proyectos. Fuente: elaboración propia. ....	43

## **Índice de ilustraciones:**

Ilustración 1 - Búsqueda y selección de videojuegos en la plataforma. En rojo representamos gráficamente lo mencionado en el texto. En azul, los subapartados que contienen videojuegos de carácter histórico. Fuente: STEAM (2003). ....	33
Ilustración 2 - Edificios persas en el videojuego 0 A.D. Fuente: Captura propia. ....	37
Ilustración 3 - Ejemplo de ciudad creada en Builders of Egypt. Fuente: PC Gamer. ....	39
Ilustración 4 - Estatua de Ptah (Tercer período intermedio) en el videojuego Assassin's Creed Origins. Fuente: Canal GREY FOX, 2019, 1h14m50s. ....	44
Ilustración 5- Estatua de bronce de un joven coronándose vencedor (s. III-I a.C.) en Assassin's Creed Odyssey. Fuente: Canal Grecorromano – Historia y Total War, 2020, 2m20s. ....	44
Ilustración 6 - Representación de Aspasia de Mileto, maestra de retórica y logógrafa. Fuente: Canal GREYFOX, 2019, 15m28s. ....	46
Ilustración 7 - Simulación de una batalla histórica (centuria romana entra en combate con lanceros etruscos). Total War: Rome II. Fuente: Captura propia. ....	51
Ilustración 8 - Muralla fortificada de la civilización íbera en el Imperium HD. Fuente: captura propia. ....	54
Ilustración 9 - Ciudad construida con el videojuego Imperium Civitas III. Fuente: El Mundo (2009). ....	58

## **Índice de tablas:**

Tabla 1 - Agrupación de videojuegos según su género. Fuente: adaptado de STEAM (2003) y Pascual y Ortega (2007). ....	8
Tabla 2 - Descriptores de contenido. Fuente: adaptado de PEGI (2003) .....	14
Tabla 3 - Categorías establecidas por edades. Fuente: adaptado de PEGI (2003) .....	15
Tabla 4 - Clasificación de los videojuegos propuestos. Fuente: adaptado de PEGI (2003) .....	16

Tabla 5 - La Edad Antigua en la materia de Geografía e Historia de 1º de ESO. Fuente: ECD/65/2015.....	22
Tabla 6 - La Edad Antigua en la materia de Geografía e Historia de 2º ESO. Fuente: ECD/65/2015.....	23
Tabla 7 - Organización de la materia de Geografía e Historia en los cursos de 1º y 2º de la ESO. Fuente: Real Decreto 217/2022.....	25
Tabla 8 - Ejemplificación de actividad basada en la resolución de problemas. Fuente: elaboración propia. ....	57
Tabla 9 - Síntesis de contenidos abordados en las actividades propuestas. Fuente: elaboración propia, basado en las disposiciones del ECD 65/2015. ....	59
Tabla 10 - Tabla de evaluación por niveles. Fuente: modificada de Mugueta (2017, p.17). ....	60

## **1. Introducción**

Los videojuegos son en la actualidad una herramienta más de la educación y la difusión sociohistórica, al igual que la televisión, el cine, el teatro y la literatura, entre otras formas de comunicación y ocio. Esta evidencia, sin embargo, contrasta con la percepción general que aún persiste acerca del videojuego, lo cual ha supuesto que este medio no tenga todavía demasiada presencia en los procesos educativos y, - más concretamente-, en la educación histórica.

Con el movimiento pedagógico de la Nueva Escuela, a finales del siglo XIX, los educadores comenzaron a introducir el juego como un elemento más en el proceso de enseñanza. A través de numerosas pruebas e investigaciones, corroboraron el potencial educativo de los juegos, no sólo por su factor motivacional sino también por las posibilidades que ofrece en el desarrollo de destrezas, habilidades y estrategias.

En las últimas décadas, las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-, se han consolidado como una parte integral de nuestras formas de socialización y de educación. Actualmente las instituciones educativas tratan de incorporar diversas herramientas tecnológicas, no obstante, como numerosos investigadores del ámbito de la educación señalan, existe una falta o simplificación de su uso a la hora de desarrollar procesos de enseñanza, lo cual supone un problema en la práctica docente actual (Gros, 2000).

En este contexto, los videojuegos han sido objeto de estudio por parte del campo de educación histórica, como herramientas que, en su componente lúdico, tienen la capacidad de motivar y atraer al alumnado hacia contenidos históricos que, en ocasiones, se plantean como complejos. No obstante, la introducción de los videojuegos es aún objeto de resistencia por algunos agentes educativos ya que estos elementos suelen percibirse como distractores y ajenos a la práctica formal de la educación o por el reto técnico que supone su manejo (Ibagón, 2018).

Este Trabajo de Fin de Máster se divide en dos partes: una primera parte donde exponemos el marco teórico, discutiendo los principales usos y aplicaciones de los videojuegos en el aula, así como una revisión de los principales videojuegos de género histórico en el ámbito del Mundo Antiguo; y

una segunda parte donde presentamos una propuesta didáctica en el marco del currículo de la LOMCE y la LOMLOE para los primeros cursos de la ESO.

Finalmente, en las conclusiones, realizaremos una breve reflexión sobre las dificultades existentes en relación con la inclusión de los videojuegos en el aula, basándome en las observaciones que pude realizar durante mi período de prácticas.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La definición de videojuego según el ámbito educativo**

Pese a que, a priori, explicar lo que es un videojuego pueda parecer innecesario, la realidad es que la definición exacta de este elemento ha sido, entre la comunidad de investigadores y académicos, arduo objeto de debate. El concepto “videojuego” adquiere un significado u otro dependiendo de la perspectiva que se decida tomar -bien desde el ámbito general, cómo informático o educativo-.

Puesto que para este trabajo es de nuestro interés conocer la visión de la producción científica en el campo de la educación, tomaremos como referencia la definición que realiza Gros (2000), doctora en Pedagogía en la Universidad de Barcelona e investigadora principal del grupo de investigación de la Generalitat de Cataluña Entornos y materiales para el aprendizaje (EMA), cuya especialización es el estudio de la integración de las TIC y la comunicación en la formación y el aprendizaje<sup>1</sup>.

Según define la investigadora (Gros, 2000, p.3):

El videojuego es un medio de comunicación con unas características propias diferentes a otros productos informáticos.

Atributos que podemos sintetizar en los siguientes aspectos:

**(A)** Integran diversas notaciones simbólicas, esto es, la presencia de informaciones textuales, acústicas, musicales, animadas, visuales y fotográficas en una sola pantalla.

---

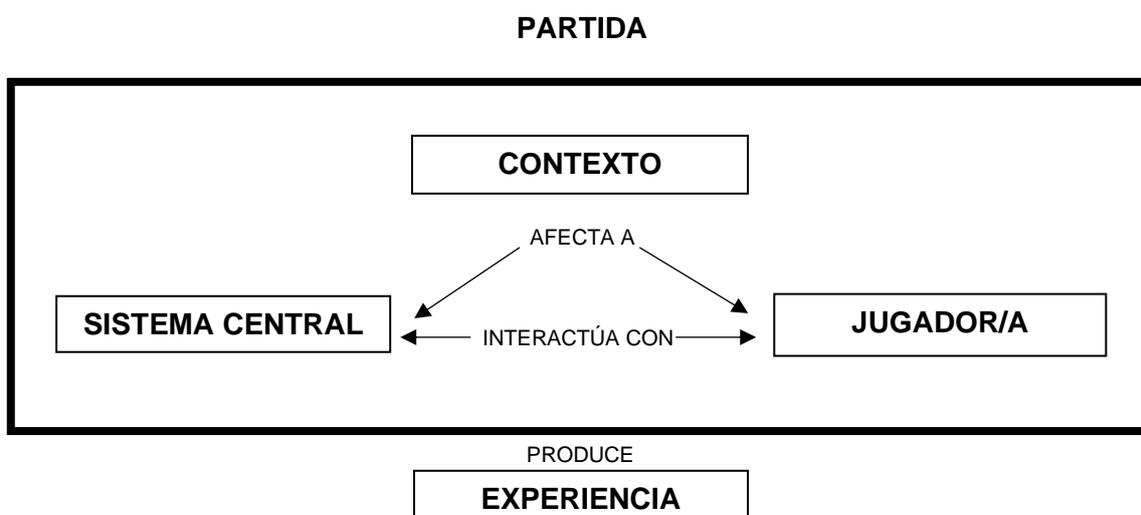
<sup>1</sup> Información consultada en: <https://bit.ly/3aAwaiv>

**(B)** Son dinámicos, en el sentido de que el medio informático muestra en pantalla fenómenos de procesos cambiantes, permitiendo crear modelos de cualquier fenómeno real, posible o imaginario. En este sentido, la creación de simulaciones y entornos visuales son cada vez más sofisticadas, adquiriendo el usuario una sensación de cada vez mayor implicación en las historias ofrecidas a través de la pantalla.

**(C)** Son altamente interactivos, ya que conectan al jugador desde diversas formas, ya sea por la personalización del mensaje recibido, la reciprocidad de la comunicación, la virtualidad, la implicación de la imagen de los participantes en los mensajes o por la telepresencia.”.

Por tanto, adaptando esta definición a la realidad del aula, podemos señalar que el videojuego es un medio/herramienta/instrumento que nos permite disponer información de cualquier tipo en una única pantalla, donde el jugador/a puede observar cualquier fenómeno ya sea real o ficticio en un entorno realista, en el cual, además, puede sentirse total o parcialmente implicado.

De esta forma, como señala Sicart (2008), el videojuego integra estructuras formales que crean “jugabilidad”. Dicha estructura se compone de: un contexto, es decir las notaciones simbólicas **(A)**, un sistema central o el medio dinámico **(B)**, y un jugador/a que interactúa con el medio **(C)**, dando lugar a una experiencia, en este caso, didáctica.



*Figura 1 - El proceso jugable. Fuente: Navarro Remesal, 2012.*

## **2.2. Estado de la cuestión**

Pese a que el fenómeno de los videojuegos pueda parecer reciente, la realidad es que las investigaciones que tienen como objeto de estudio los videojuegos y su aplicación en la práctica educativa comenzaron a desarrollarse desde el surgimiento de los primeros videojuegos.

En la década de los años 70, nació el primer “videojuego”, llamado PONG, que consistía en una “rudimentaria” partida de ping-pong. No sería sino hasta 1977 cuando, de la mano de la empresa ATARI, salieran al mercado los primeros videojuegos en cartucho, hecho que alcanzó un gran éxito en Estados Unidos y que condujo a la primera oleada de investigaciones para comprobar los efectos de los videojuegos en los jóvenes.

Posteriormente, en los años 90, con la extensión masiva de los videojuegos, se produjo una segunda oleada de investigaciones, donde diversos campos de conocimiento (medicina, sociología, psicología y educación) tratarían, por un lado, de dar respuestas a las preocupaciones de padres y medios de comunicación, sobre los posibles efectos de los videojuegos en la conducta de los jóvenes y, por otro, de analizar las potencialidades de los mismos en sus respectivas áreas de conocimiento (Pérez, 2014).

Con respecto a esto último, se plantea una cuestión que ha supuesto uno de los focos de la producción científica en el campo de la educación: determinar si los videojuegos pueden ser, o no, un instrumento alternativo a los ejercicios de memorización.

En España, atendiendo al análisis realizado por Etxeberria Valerdi (2008), los videojuegos constituyeron el 54% del consumo del ocio audiovisual e interactivo durante el año 2007. Según los datos proporcionados por la Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2020), en el año 2016, la facturación del sector de los videojuegos alcanzó los 1.163 millones de euros, lo que supone un crecimiento de más del 7% con respecto a las cifras de la década anterior, y una facturación que dobla a la industria del cine en nuestro país (Rodríguez Hernández, Vigara Zafra y López Díaz, 2018).

Por otro lado, no todas las investigaciones son útiles para nuestro trabajo. El desarrollo técnico de videojuegos y soportes avanza tan rápidamente que los

estudios de hace diez años puede que hayan quedado desfasados. Puesto que este trabajo ha sido diseñado basándose en el currículo y el contexto educativo español, hemos recurrido fundamentalmente a trabajos e investigaciones del contexto nacional que pasamos aquí a reseñar brevemente.

En primer lugar, como ya hemos mencionado anteriormente, Begoña Gros Salvat encabeza algunos de los estudios de mayor relevancia en materia de videojuegos y didáctica. De especial interés y que hemos empleado en esta propuesta son: *La dimensión socioeducativa de los videojuegos* (2000); *Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategias en la mediación de aprendizajes curriculares* (2008) y *Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje* (2009). De estos trabajos se han tomado como referencia la contextualización que realiza de los videojuegos en el marco del ámbito didáctico, el análisis de los atributos propios de los videojuegos y las posibilidades que estos ofrecen en el aula, así como sus reflexiones en la controversia existente en materia de violencia, adicción y sexismo.

Por otro lado, están los trabajos de Íñigo Mugueta investigador de la Universidad de Navarra e integrante del proyecto Historia y Videojuegos, nacido de la mano de Juan Francisco Jiménez (Catedrático de Historia Medieval en la Universidad de Murcia) en el 2011, de cuyas experiencias en *El campus escolar "Historia y videojuegos": Diseño, resultados y conclusiones* (2017) y en *La historia moderna estudiada en el aula a través de un videojuego* (2016), nos han servido para diseñar la propuesta teniendo en cuenta la realidad del aula.

José María Cuenca López es otra de las personalidades más importantes en el ámbito de los videojuegos y la enseñanza de las Ciencias Sociales, siendo esta su principal línea de investigación en la actualidad. De este autor destacan: *La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos* (2010); y *La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación* (2006), entre otros trabajos. Mediante estos trabajos hemos podido conocer los métodos para mejorar la eficacia a la hora de enseñar contenidos históricos, así como algunas posibilidades que estos ofrecen a la hora de desarrollar las habilidades y competencias del alumnado, mediante, por ejemplo, la creación de una narrativa propia y la resolución de problemas.

Finalmente, se han de destacar las propuestas de Santisteban, González y Pagès (2010): *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico* y Santisteban (2010) *La formación en competencias de pensamiento histórico*, pues dotan de sentido a esta propuesta al disponer el desarrollo del pensamiento histórico en cuatro competencias conceptuales que se tratarán de trabajar a lo largo de las actividades planteadas.

### **2.3. Plataformas y tipologías de videojuegos**

Los videojuegos de carácter histórico han evolucionado a la vez que el complejo mercado del videojuego en general. En este sentido, la tarea de seleccionar aquellos juegos que más puedan ajustarse al currículo y a las necesidades del alumnado se torna muy compleja, debido a la variedad y cantidad de títulos a nuestra disposición.

Para poder facilitar dicha labor, nos apoyaremos en la plataforma de distribución digital de videojuegos: STEAM<sup>2</sup>. Además de la posibilidad de comprar estos productos, también ofrece otras funcionalidades, entre las que se encuentran:

- Descargar y almacenar todos los títulos en posesión del usuario (biblioteca digital).
- Un sistema de chat para hablar con amigos, familiares y otros jugadores/as.
- Retransmitir vídeos, capturas de pantalla y grabaciones en directo a otros usuarios de la plataforma.
- Foros con los que discutir, preguntar o resolver dudas, recomendar, etc.
- Un sistema de actualizaciones automático de aquellos videojuegos que tengas descargados.
- Contenido descargable para videojuegos creado por la comunidad (MODS).

Estas funciones nos muestran el profundo cambio que ha tenido la industria en los últimos años. Por ejemplo, anteriormente el cliente tenía que comprar el videojuego en formato físico, mientras que en la actualidad la mayor parte de las

---

<sup>2</sup> Hay otras plataformas que en la actualidad compiten con STEAM (2003), como son Uplay (2009), Origin (2011) y Epic Games (1991).

transacciones se producen a través de este tipo de distribuidoras, recibiendo el juego en formato digital. Asimismo, estas plataformas también son una herramienta para tener en cuenta en el ámbito educativo, pues nos permiten transformar el aula en una pequeña comunidad en la red, donde el alumnado pueda chatear, preguntar, compartir vídeos y contenido de las experiencias, entre otras cosas. También es de utilidad para el docente, pues permite realizar un seguimiento proactivo, resolver dudas, contactar con el alumnado, etc.

Cómo señalábamos, a través de STEAM (2003) podemos consultar un amplio catálogo de videojuegos, realizando una primera selección en función del género, es decir de aquellas categorías cuya jugabilidad más se ajuste a nuestra estrategia didáctica.

Acerca de esto, varios autores del ámbito de la investigación educativa han tratado de agrupar los videojuegos atendiendo a los diferentes géneros existentes, no obstante, algunas de estas clasificaciones además de ser subjetivas -y en otros casos ambiguas- han quedado desfasadas. Puesto que en la actualidad parece haber un consenso en torno a 6 géneros principales, proponemos la siguiente clasificación:

<b>Géneros</b>	<b>Explicación</b>
<b>Acción</b> (Ejemplos: <i>Assassin's Creed; Ryse: Son of Rome</i> , etc.)	En esta categoría se da más importancia a la interacción del jugador/a con el entorno que la trama del juego. Es altamente dinámico e interactivo y a menudo está asociado con mecánicas de combate y plataformas.
<b>Rol</b> ( <i>Expeditions: Rome; Medieval Dynasty</i> )	Se enfocan en una trama o historia donde el jugador/a debe tomar decisiones para configurar su propia aventura.
<b>Estrategia</b> ( <i>Civilizations; Age of Empires...</i> )	Los juegos de estrategia se basan en la gestión, planificación y toma de decisiones del jugador/a con el fin de cumplir unos objetivos.
<b>Aventura/Casual</b> ( <i>Mount and Blade: Warband</i> )	A diferencia del género de rol, la aventura es lineal, es decir, hay objetivos claros que el jugador/a debe completar para configurar una historia predefinida.

<b>Simulación</b> ( <i>Total War: Rome; Imperator: Rome...</i> )	La jugabilidad se tiene lugar en escenarios de gran realismo donde se recrean situaciones basadas en la vida real.
<b>Deporte/Carreras</b> ( <i>FIFA, NBA2K, Need for Speed, etc.</i> )	El jugador/a toma el control de un deportista profesional o crea el suyo propio para experimentar de forma realista un determinado deporte.

Tabla 1 - Agrupación de videojuegos según su género. Fuente: adaptado de STEAM (2003) y Pascual y Ortega (2007).

Como se puede observar en la tabla, los videojuegos de carácter histórico son compatibles con todos los géneros. Sin embargo, la categoría de deporte/carreras tiene una relación menos directa con la enseñanza histórica, puesto que la jugabilidad no gira en torno a una temática histórica sino deportiva.

Por otro lado, se debe mencionar que esta clasificación es flexible. Si bien hemos adaptado la explicación de cada género con los videojuegos más recientes, la realidad es que es complicado que un título no contenga más de un género. Por ejemplo, en el caso de *Total War: Rome*, además de ser un simulador político y bélico, también está etiquetado como juego de estrategia, al ser la gestión de recursos una de las mecánicas centrales.

Los videojuegos “multigénero” de carácter histórico son de gran interés didáctico, pues cada agrupación responde al desarrollo de unas determinadas habilidades y competencias<sup>3</sup>:

- a) **Género de acción:** permite involucrar al alumnado con el videojuego al interactuar constantemente en un entorno dinámico. Contribuye al desarrollo psicomotor y de la orientación espacial.
- b) **Géneros de rol y aventura:** permiten promover en el alumnado la reflexión sobre los contenidos, valores y contravalores del videojuego (pensamiento crítico), así como la toma de decisiones (juegos de rol).
- c) **Género de simulación:** permite que el alumnado experimente determinados espacios, acontecimientos, temporalidades y situaciones que ocurrieron en la realidad.

---

<sup>3</sup> Se han tomado como referencia las consideraciones de Graells (2000).

**d) Género de estrategia:** permite desarrollar la autonomía del alumnado por medio de la toma de decisiones y la gestión de recursos.

#### **2.4. Videojuegos de carácter histórico sobre el mundo antiguo**

Atendiendo al catálogo de STEAM, la variedad de videojuegos de carácter histórico con la temática del mundo antiguo es muy amplia. Concretamente, de los aproximadamente 1900 títulos históricos, 54 abordan la historia de Roma, 17 del mundo egipcio, 8 de Grecia y 7 de Mesopotamia. En total 86 títulos sobre la Edad Antigua, aunque nuevamente, hay otros muchos títulos que no están vinculados con esta distribuidora. También se debe mencionar que gran parte de esos videojuegos con una temática concreta, abordan directa o indirectamente, otros períodos y civilizaciones, como explicaremos a continuación.

Entre todos estos títulos destaca la saga *Assassin's Creed* ("El Credo de los Asesinos") del género acción/aventura, desarrollada por la compañía francesa *Ubisoft*. La colección se compone de 12 entregas, cada una se desarrolla en una época diferente que abarca desde la guerra del Peloponeso (431 a.C.-404 a.C.) hasta la revolución americana (1763-1783 d.C.).

El videojuego se puede definir como un "mundo abierto", es decir, un tipo de diseño donde el jugador/a tiene la posibilidad de interactuar con libertad en todo un mundo virtual caracterizado por el realismo de la época que recrea. También se caracteriza por ser un "juego de sigilo", cuya mecánica se centra en derrotar rivales no con la fuerza bruta, sino con estrategias elaboradas (Téllez e Iturriaga, 2013).

Para el estudio del mundo antiguo son de interés dos videojuegos de la saga: *Assassin's Creed Origins* (2017) y *Assassin's Creed Odyssey* (2018). El primer título está ambientado en el Antiguo Egipto ptolemaico y destaca el potencial educativo del mismo pues, a través del DLC (*Downloadable Content*<sup>4</sup>) gratuito "*Discover Tour by Assassin's Creed: Ancient Egypt*" el jugador/a puede explorar

---

<sup>4</sup> El DLC o "contenido descargable", son actualizaciones periódicas cuyo objetivo es expandir el contenido del videojuego de forma gratuita o mediante pago.

con total libertad el mundo virtual. Tal como se describe en la plataforma STEAM (2003):

El Discovery Tour es un modo didáctico de *Assassin's Creed Origins* en el que puedes descubrir y explorar todo el Antiguo Egipto [...] Aprende sobre su vida, hábitos y costumbres. Puedes hacerlo solo, o acompañado de historiadores y egiptólogos en los 75 tours históricos que ellos nos han ayudado a crear<sup>5</sup>.

Con respecto al segundo título, las mecánicas son similares, sólo que el espacio-tiempo en el que se desarrolla la aventura es la Antigua Grecia. Al igual que su predecesor, cuenta con un DLC para explorar con total libertad el mundo abierto. Tal como señalan Toro Sánchez y Muñoz Bandera (2012, p. 693):

[En la saga] reproducen ciudades históricas de las que existen visiones aéreas y panorámicas, que dependen de la consecución de los retos que se plantea en el juego. Destaca en especial por la fidelidad con la que se caracterizan los elementos arquitectónicos y edificios de gran representatividad [...] Existen elementos, relevantes en el desarrollo del juego, que definen la identidad de los lugares, más allá de los puramente paisajísticos (productos artesanales, tradiciones, costumbres, etc.). Se distinguen estratos sociales [...] se observan formaciones vegetales, rasgos topográficos e incluso geomorfológicos, que van cambiando a medida que avanza el protagonista.

Otra saga que se ha de mencionar es la de *Total War* ("Guerra Total") del género estrategia/simulación, desarrollada por la compañía británica *Creative Assembly*. En total son 15 los títulos que componen la saga, abarcando desde el período de los inicios de la República romana<sup>6</sup> (399 a.C.) hasta el fin de las guerras napoleónicas (1815 d.C.).

El videojuego se caracteriza principalmente por tener dos modos de jugabilidad: por un lado, la simulación/estrategia política, es decir, el jugador/a adquiere el papel de gobernante de un determinado estado/tribu/comunidad, teniendo que administrar todos los aspectos del mismo; por otro lado, *Total War* incluye un modo de simulación de batallas históricas. Esto es de especial interés didáctico e incluso ha sido empleado por historiadores y divulgadores históricos del mundo anglosajón como Bettany Hughes, Adrian Goldsworthy, Mike Loades

---

<sup>5</sup> Véase: <https://bit.ly/3Miy59y>

<sup>6</sup> La República se constituye en el 509 a.C., pero el videojuego como tal (*Total War: Rome 2*), comienza en esa fecha.

y Lynette Nusbache para la elaboración de documentales que representan las guerras, en este caso, del mundo romano (Canal eGAM3Rs, 2013).

De este modo, para el estudio del mundo antiguo, son de interés dos títulos de la franquicia: *Total War: Rome II* (2013) y *Total War Attila* (2015). El primero, para abordar el mundo antiguo desde los orígenes de Roma hasta la división del Imperio romano y el segundo, para la etapa final de la edad antigua.

Por otro lado, la saga *Imperium*, distribuida por la empresa española *FX Interactive* ha sido una de las franquicias más importantes en el género de los RTS (*Real-Time Strategy*)<sup>7</sup> los últimos años. El mundo romano es la temática de todos estos títulos y, aunque son algo más “antiguos” que el resto de los videojuegos mencionados anteriormente, en la actualidad los desarrolladores están volviendo a trabajar para implementar mejoras gráficas y de contenido.

En este sentido hemos tenido la oportunidad, gracias a la *Community Manager* de *FX Interactive*, Nataly Stefano, de probar la beta cerrada<sup>8</sup> del *Imperium HD: Las Grandes Batallas de Roma (2021)*, el cual estará disponible para todos los públicos en los próximos meses. De este videojuego destaca la ambientación, la arquitectura, los atuendos de soldados y civiles, las festividades, rasgos culturales y sociales de las diferentes civilizaciones del mundo romano, etc.

Otro videojuego de la franquicia *Imperium* de gran interés didáctico es el *Imperium Civitas III* (2008), del subgénero *city builder*<sup>9</sup> (estrategia). A diferencia del anterior título, no es un RTS, sino que el jugador/a toma el rol de un gobernador de una determinada ciudad romana (24 ciudades jugables entre las que se encuentran Tarraco, Salamantica, Corduba y Ebusus<sup>10</sup>), con el objetivo

---

<sup>7</sup> Los videojuegos de estrategia en tiempo real (RTS), son aquellos en los que la partida discurre de forma continua y no por turnos. Son muy dinámicos y rápidos y se basan en la habilidad del jugador/a para gestionar recursos de la forma más rápida posible para enfrentar posteriormente a los enemigos.

<sup>8</sup> Se denomina “beta cerrada” a una versión del videojuego solo accesible para los desarrolladores y a un público seleccionado para probar y hacer una primera evaluación del título.

<sup>9</sup> El objetivo principal de los city-builders (construcción de ciudades) es el de diseñar, organizar, construir y gestionar una ciudad.

<sup>10</sup> Actualmente corresponden con Tarragona, Salamanca, Córdoba e Ibiza, respectivamente.

de transformarla en una gran urbe donde se satisfagan las necesidades de los ciudadanos/colonos y se cumplan los objetivos de los magistrados.

Entre los aspectos didácticos del videojuego encontramos las estructuras sociales romanas, los alimentos y productos de consumo, los soldados, sus estrategias y atuendos, la cultura y las formas de ocio romanas, las costumbres religiosas y las formas de comercio.

Por último, en relación con el subgénero *city builder*, hay dos juegos que, a pesar de que continúan desarrollándose en la actualidad, son gratuitos y están disponibles en la plataforma de STEAM: *Builders of Egypt* (2022) y *0 A.D.* (2000). Con respecto al primer título, desarrollado por *Strategy Labs*, se espera que la versión final salga para finales de este año. Se centra en la construcción realista de una ciudad egipcia abarcando desde el período protodinástico (4000-3100 a.C.) hasta la muerte de Cleopatra VII (30 a.C.) de la era ptolemaica.

*0. A.D.* es un videojuego que lleva en desarrollo desde el año 2000 por la desarrolladora y distribuidora *Wildfire Games*. Si bien puede categorizarse como un *city builder*, también combina la jugabilidad RTS. De este modo el jugador/a toma el control de una civilización con la que crea su ciudad, explota y gestiona recursos, forma un ejército y combate contra otras culturas. Entre las principales facciones jugables se encuentran cartagineses, helenos, íberos y romanos.

## **2.5. Controversias y videojuegos: el sistema de clasificación PEGI.**

Cómo señalamos anteriormente, desde los inicios de la industria de los videojuegos en la década de los 70, han surgido diversas controversias que aún en la actualidad permanecen en un profundo estado de debate entre investigadores y expertos de diversos ámbitos.

Entre las principales críticas presentes en el ámbito de la educación, la violencia en los videojuegos es la que, quizás, más nos afecta. Hablamos de violencia en los videojuegos cuando en éstos aparecen imágenes y contenidos basados en peleas, combates, asesinatos, atropellos y otras acciones que reflejan agresividad, sin justificación alguna.

En este debate, existen dos posturas: la que plantea Anderson y Dill (2000) y Kirsh (2003), quienes afirman en sus estudios que los videojuegos violentos

condicionan las conductas de los jugadores, tanto en su grupo de iguales como en su seno familiar (Marín y García, 2006), y la postura de la mayoría de los investigadores, entre los que se encuentra Gros Salvat (2000), quienes señalan que no hay relación entre la violencia vivida en el videojuego y comportamientos violentos posteriores de los jugadores/as.

Estudios más recientes como los realizados por el *Institute for Human Development* (Berlín) y el *Clinic and Polyclinic for Psychiatry and Psychotherapy* de la Universidad de Hamburgo publicados en la revista *Psychiatry Molecular* (Kühn, Kugler, et al., 2019)<sup>11</sup>, revelan que en una muestra de 90 sujetos en un período de 2 meses no hubo ningún cambio específico en la agresión, empatía, competencias interpersonales y los constructos relacionados con la impulsividad, la depresión, la ansiedad o las funciones de control ejecutivo, al jugar a videojuegos etiquetados como “violentos”.

En cualquier caso, no todos los contenidos son aptos en el ámbito educativo, especialmente, cuando de violencia injustificada se trata. En la actualidad no son pocos los instrumentos con los que contamos para poder “filtrar” dichos contenidos inadecuados.

En este sentido, una de las mejores herramientas con las que cuenta el ámbito docente para poder seleccionar videojuegos adecuados al contexto del aula es el sistema de etiquetado PEGI (*Pan European Game Information*), desarrollado por la Federación de Software Interactivo de Europa. Esta organización internacional ha etiquetado desde el año 2003 los videojuegos comerciales en función de su adecuación a las edades, disponiendo de manera fiable la idoneidad del contenido en lo que respecta a la protección de los menores y jóvenes.

---

<sup>11</sup> Este estudio fue financiado por la Asociación Alemana de Ciencia y la Unión Europea. Los autores declararon que no había conflictos de intereses a la hora de realizar el estudio.

Categoría	Criterios de la etiqueta
	<p><b>(PEGI 3)</b>  Los videojuegos con esta clasificación se consideran aptos para todos los públicos. Puede contener violencia, pero dentro de un contexto cómico y que no permita una relación entre la vida real y las acciones del juego. No puede contener lenguaje soez ni contenidos que puedan asustar a los jugadores.</p>
	<p><b>(PEGI 7)</b>  Sigue el mismo criterio que en la clasificación "3", pero permitiendo escenas o sonidos que puedan asustar al jugador/a.</p>
	<p><b>(PEGI 12)</b>  Los videojuegos aptos para esta categoría pueden mostrar violencia algo más gráfica con personajes de fantasía y violencia no gráfica hacia personas con características humanas o animales reconocibles. Los desnudos están permitidos dentro de un contexto limitado. El lenguaje soez debe ser suave. Se omiten las palabrotas sexuales.</p>
	<p><b>(PEGI 16)</b>  En esta categoría se incluyen aquellos videojuegos con violencia que alcanza un nivel similar al de la vida real. Puede contener lenguaje soez, actividades delictivas y la representación de drogas (tabaco, alcohol y otras sustancias perniciosas).</p>
	<p><b>(PEGI 18)</b>  Esta clasificación se dispone cuando es un contenido únicamente recomendado para adultos por la representación de violencia brutal. Este tipo de violencia es difícil de definir, pero, por lo general, está asociada a una representación que produce repugnancia y rechazo en el espectador.</p>

Tabla 2 - Descriptores de contenido. Fuente: adaptado de PEGI (2003)

Asimismo, estas etiquetas están asociadas a unos descriptores de contenido, los cuales se disponen en los reversos de los videojuegos con el objetivo de informar el motivo de la clasificación:.

Descriptores de contenido	Definición del descriptor
	<p><b>Lenguaje soez:</b> el videojuego contiene palabras obscenas/insultos.</p>
	<p><b>Discriminación:</b> el videojuego representa episodios discriminatorios o material que fomentan el mismo.</p>
	<p><b>Drogas:</b> el videojuego hace referencia o muestra el uso de drogas.</p>
	<p><b>Sexo:</b> el videojuego contiene escenas de desnudez, referencias o comportamientos sexuales.</p>
	<p><b>Miedo:</b> el videojuego puede asustar al público.</p>
	<p><b>En línea (Online):</b> el videojuego puede jugarse en línea con otras comunidades de personas.</p>
	<p><b>Apuestas (Gambling):</b> el videojuego fomenta o contiene apuestas o juegos de azar.</p>
	<p><b>Violencia:</b> el videojuego contiene representaciones violentas (gráficas o no).</p>

Tabla 3 - Categorías establecidas por edades. Fuente: adaptado de PEGI (2003)

A continuación, clasificamos los videojuegos mencionados previamente como herramientas de interés didáctico en el ámbito de la educación histórica:

Videojuego	Calificación
<i>Assassin's Creed Origins - Tour</i>	Todos los públicos (PEGI 3)
<i>Assassin's Creed Odyssey - Tour</i>	Todos los públicos (PEGI 3)
<i>Total War: Rome</i>	PEGI 16
<i>Total War: Attila</i>	PEGI 16
<i>Imperium HD</i>	PEGI 12
<i>Imperium Civitas III</i>	PEGI 12
<i>Builders of Egypt</i>	Todos los públicos (PEGI 3)
<i>O. A.D.</i>	PEGI 12

Tabla 4 - Clasificación de los videojuegos propuestos. Fuente: adaptado de PEGI (2003)

Como se puede observar todos los videojuegos, a excepción de los propios de la saga *Total War* se ajustan al rango de edades del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. La razón por la que dichos títulos tienen una calificación de PEGI 16 se debe a la simulación de las batallas históricas, con una violencia realista, pero no injustificada. Por esta razón consideramos que a priori es apto para el alumnado menor de dicha edad<sup>12</sup>.

Además de la violencia, los problemas en la representación y presencia de la mujer (así como etnias y otras minorías), la adicción a los videojuegos<sup>13</sup> y el aislamiento social son otros de los elementos que más controversia y debate generan en la sociedad (véase Martín del Pozo, 2018, p. 145-247).

En este sentido, a falta de estudios concluyentes al respecto, es responsabilidad del docente informar a alumnos/as y familias sobre el buen uso de los videojuegos como prevención a posibles trastornos de adicción o a alteraciones en la conducta social. También es su labor vigilar el uso que de

<sup>12</sup> La saga *Total War* ha sido recomendada por otros autores, por ejemplo, por Moreno Cantano (2018) en el proyecto de investigación I+D+I *Historia y videojuegos (II): conocimiento, aprendizaje y proyección del pasado en la sociedad digital*.

<sup>13</sup> Recientemente la OMS ha incluido "el trastorno del videojuego" a la sección relativa a trastornos de adicción, no obstante, sigue siendo discutido por psicólogos.

estos artefactos hagan los jóvenes, así como supervisar las horas de juego y el tipo de juego al que acceden los más jóvenes.

Por otro lado, el docente deberá aclarar aquellos episodios donde las mujeres puedan ser representadas de forma inadecuada, incluyendo espacios dedicados a la inclusión de las mujeres en la historia si el videojuego no lo aborda de forma directa. De este modo, el videojuego nos puede servir como nexo para visibilizar la historia de las mujeres u otras minorías invisibilizadas (Iturriaga, 2015) .

## **2.6. Uso de videojuegos de género histórico en el aula.**

Tradicionalmente, se han considerado el uso de las TIC y las TAC - Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento- como elementos de adquisición de conocimientos conceptuales, no obstante, no son pocos los autores que han demostrado, a través de numerosas experiencias, que a partir de estas herramientas es posible adquirir conocimientos de carácter procedimental y actitudinal<sup>14</sup>.

Atendiendo a los trabajos e investigaciones de los últimos años podemos concretar una serie de factores que condicionan la aplicación de videojuegos en el aprendizaje formal. En primer lugar, parece haber un consenso sobre la dificultad de introducir estas herramientas como recurso de aprendizaje. El docente deberá encuadrar ciertos aspectos como: el grupo al que va dirigido el videojuego, la metodología y los objetivos, todo ello, ajustado a los recursos técnicos del centro (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2015).

En segundo lugar, se recomienda el uso de los videojuegos de forma complementaria a otras estrategias, metodologías y recursos didácticos, contribuyendo a, como explicaremos posteriormente, desarrollar habilidades y competencias de forma transversal (Montero, Díaz y Ruiz, 2010; Mugueta, 2017).

---

<sup>14</sup> Son muchos los ejemplos de experiencias didácticas en las aulas a partir del uso de videojuegos, demostrando que no son únicamente una fuente de conocimiento conceptual. Véase Gros (2008); Valverde (2014); Irigaray y Luna (2014); Téllez e Iturriaga (2014); López Gómez y Rodríguez Rodríguez (2016); Medel e Iturriaga (2016); Vicente Saorín (2018); Rodríguez Domenech y Gutiérrez Ruiz (2016) entre otros ejemplos, tal como recoge Mugueta Moreno (2017).

En tercer lugar, el uso del videojuego puede otorgar, en función de la toma de decisiones sobre el resto de elementos curriculares, una mayor autonomía al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo incluso participar de forma activa en el mismo (Jiménez-Palacios; Cuenca, 2015).

Por último, el empleo de este recurso requiere un amplio conocimiento del contenido del mismo, estudiando adecuadamente las posibilidades que puede aportar en la enseñanza y planificando su uso, además de, como es evidente, seleccionar los videojuegos que más se ajusten al contexto del curso y del alumnado.

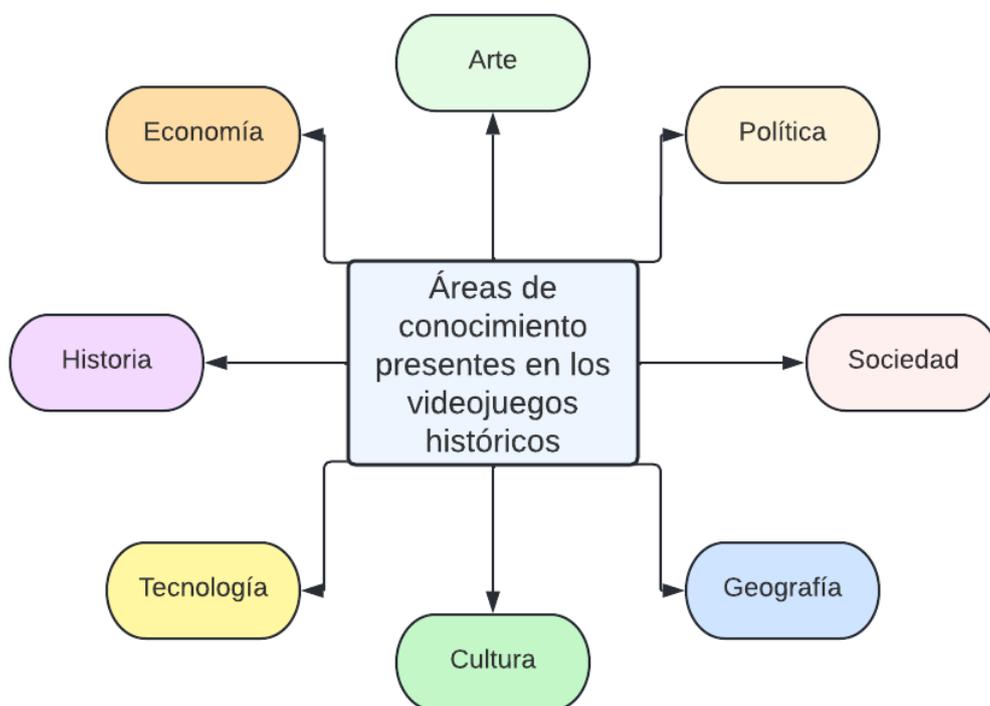
El objeto central que persiguen las propuestas y experiencias de las últimas décadas es determinar la utilidad de la aplicación de los videojuegos en el aula. Sobre esta cuestión han surgido diversos enfoques desde varias disciplinas presentes en los estudios de secundaria.

En un sentido actitudinal, Montero, Díaz y Ruiz (2010) han diseñado una serie de propuestas didácticas dirigidas a alumnos de primaria y secundaria que se pueden emplear en todas las áreas de conocimiento y que tienen como objetivo desarrollar habilidades informáticas (bien únicamente a través del juego o empleando otros elementos complementarios), suscitar el interés y la motivación del alumnado, resolver problemas, consolidar conocimientos, mejorar la atención y la concentración, desarrollar el ingenio y la creatividad, diseñar estrategias, etc.

Por otro lado, Gálvez de la Cuesta (2006) propone un enfoque procedimental y conceptual basado en tres formas de trabajo con videojuegos en el aula:

1. Como medio de aproximación a conceptos de espacio-tiempo en Historia a través de las representaciones que nos ofrecen las experiencias.
2. Empleando los objetivos del videojuego como estrategia docente, dividiendo estos en diferentes niveles (básicos, intermedios y finales). A través de dichas metas, el alumnado deberá demostrar que han adquirido los conocimientos para obtener otros más exhaustivos, desarrollando a su vez habilidades de síntesis, estructuración y comparación.
3. Como inductor de procesos de búsqueda de información complementaria que contribuya a generar en el alumnado curiosidad.

Otra aplicación de los videojuegos es la de acercar al alumnado a otras áreas de conocimiento, no únicamente la historia. Tal como recogemos en la *figura 1*, algunos de los conceptos que podemos extraer de estas herramientas son objeto de estudio de la geografía, la política, la economía, etc.



*Figura 2* - Áreas de conocimiento presentes en los videojuegos históricos. Fuente: Elaboración propia.

Jiménez-Palacios y Cuenca (2015), recogen en su trabajo las posibilidades que ofrecen los videojuegos en relación con la narrativa virtual o virtualidad narrativa. La mayoría de los títulos comerciales están orientados a que el jugador/a configure su propia historia, bien construyendo una a partir de la realidad histórica o modificándola mediante la toma de decisiones. En este sentido, los alumnos/as pueden desarrollar su creatividad y habilidad ante la narración del juego, creando una narrativa virtual propia relacionada con algún momento histórico. Esta posibilidad puede contribuir a que el alumnado comprenda el contexto en el que se está desarrollando su historia, a comparar entre las diferentes etapas de la historia, así como el entendimiento de los procesos de cambio-continuidad.

Este ejercicio constructivo resulta interesante para reforzar una de las principales dificultades del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: la conexión de ideas y conceptos. No obstante, el docente debe asegurarse de que la ambientación del videojuego sea correcta para evitar anacronismos, incongruencias o incluso la banalización de la historia.

Gros (2009) relaciona el uso de los videojuegos con la resolución de problemas en las Ciencias Sociales. En este sentido, el género de estrategia se basa en plantear problemas que el jugador/a debe resolver, diseñando un procedimiento y poniéndolo en práctica. Esta jugabilidad implica un aprendizaje basado en la experiencia y el ensayo-error hasta alcanzar una solución. Este uso no implica únicamente resolver cuestiones del videojuego, sino que nos permite relacionar los conflictos sociales, políticos o ideológicos que esta experiencia nos ofrece con problemas actuales.

Esta forma de trabajo puede orientarse de dos modos: el profesor como guía que dirija las respuestas de los alumnos/as o el alumnado como constructor del conocimiento. Sin embargo, como señalan Cuenca y Martín (2010), el principal inconveniente se presenta por la subjetividad existente, especialmente en el ámbito de la historia. Con respecto a esto, los autores plantean la resolución de problemas según el criterio de los alumnos/as, de tal forma que ellos mismos construyan el conocimiento a través de sus propias ideas y no de manera inducida, contribuyendo a la construcción del pensamiento crítico y personal.

Finalmente, durante los últimos años, investigadores de la educación histórica han tratado de buscar medios para desarrollar la empatía histórica, una de las mayores dificultades de la didáctica de la historia. Este concepto se define como aquellos procesos cognitivos y emocionales que permiten al discente analizar y entender un suceso del pasado sin recurrir a los valores del presente.

Experiencias como las registradas por Chapman (2013), Kuran, et al., (2018), Jiménez y Cuenca (2015), Radetich y Jakubowicz (2015) y Rejack (2007), parecen mostrar que la naturaleza interactiva, inmersiva y dinámica del videojuego permite al alumnado representar formas de ser y estar en un determinado espacio-tiempo, formando parte de una realidad ajena a su cotidianidad por medio de la inmersión visual y auditiva en el videojuego.

### 3. Propuesta didáctica

#### 3.1. Justificación

La siguiente propuesta didáctica ha sido diseñada desde el marco de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), modificada, pero no derogada, por la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (LOMLOE), por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Así mismo se ajusta al *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*.

Se debe señalar que en la fecha de realización de este trabajo aún no se ha publicado el currículo autonómico de la nueva ley educativa (LOMLOE), por lo que sólo contamos con las disposiciones del RD 217/2022 para el diseño de la propuesta.

Asimismo, también se ajusta al currículo actual de la Comunidad Autónoma de Cantabria (*Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*) puesto que las actividades que se plantean se compatibilizan con la ordenación de competencias y contenidos del mismo.

En el currículo actual (*ECD/65/2015*), la Edad Antigua se divide a lo largo de los cursos de 1º y 2º de la ESO:

1º ESO. Bloque 2. La Historia	
Contenidos	Criterios de evaluación
1. La Historia Antigua: las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura.	1.1. Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua
	1.2. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución.
	1.3. Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana de este período.

	<b>1.4.</b> Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo.
	<b>1.5.</b> Identificar las principales características de la religión egipcia.
	<b>1.6.</b> Explicar las etapas en las que se divide la historia de Egipto.
	<b>1.7.</b> Describir algunos ejemplos arquitectónicos de Egipto y de Mesopotamia.
<b>2.</b> El Mundo clásico, Grecia: las “polis” griegas, su expansión comercial y política. El imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo. El arte, la ciencia, el teatro y la filosofía.	<b>1.8.</b> Conocer los rasgos principales de las “polis” griegas.
	<b>1.9.</b> Entender la trascendencia de los conceptos “democracia y “colonización”.
	<b>1.10.</b> Distinguir entre el sistema político griego y helenístico.
	<b>1.11.</b> Entender el alcance de “lo clásico” en el arte occidental.

Tabla 5 - La Edad Antigua en la materia de Geografía e Historia de 1º de ESO. Fuente: ECD/65/2015

<b>2º ESO. Bloque 2. La Historia</b>	
<b>Contenidos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<b>1.</b> El mundo clásico, Roma: Origen y etapas de la historia de Roma. La república y el imperio - organización política y expansión colonial por el Mediterráneo. El cristianismo. La Península Ibérica: los prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. El	<b>1.1.</b> Caracterizar los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romana.
	<b>1.2.</b> Identificar y describir los rasgos característicos de obras del arte griego y romano, diferenciando entre los que son específicos.
	<b>1.3.</b> Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente.
	<b>1.4.</b> Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua.

arte: arquitectura, escultura y pintura.	<b>1.5.</b> Describir la nueva situación económica, social y política de los reinos germánicos.
--	---

Tabla 6 - La Edad Antigua en la materia de Geografía e Historia de 2º ESO. Fuente: ECD/65/2015.

En el currículo LOMLOE (RD 217/2022), la materia de Geografía e Historia pasa a organizarse en 9 competencias específicas. Se plantea así un aprendizaje basado en la consecución de competencias, y no de contenidos.

La evaluación se realiza a través de unos criterios divididos en dos etapas, correspondiendo con el primer y segundo curso, donde se continua el proceso de desarrollo competencial del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de la Educación Primaria y el tercer y cuarto curso, donde la progresión de saberes está condicionada por un aumento en la complejidad de los procesos que se ponen en acción, así como por la madurez personal y cívica del alumnado.

A pesar de que este currículo permita desarrollar contenidos de la Edad Antigua en cualquiera de las dos etapas, hemos decidido seleccionar los cursos de primero y segundo para compatibilizarlo con el currículo vigente. A continuación, disponemos las competencias específicas de la materia que se pretenden trabajar, conectadas con distintos descriptores básicos y los criterios de evaluación asociados a las mismas.

<b>Geografía e Historia</b>	
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación (1º-2º ESO)</b>
<b>1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas para adquirir conocimientos, elaborar y expresar	<b>1.1.</b> Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros formatos mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado.

<p>contenidos en varios formatos. <b>CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1.</b></p>	<p><b>1.2.</b> Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Prehistoria, la <b>Edad Antigua</b>, la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.</p>
<p><b>6.</b> Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia y reconocer la riqueza de la diversidad. <b>CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</b></p>	<p><b>6.1.</b> Situar el nacimiento y desarrollo de distintas civilizaciones y ubicarlas en el espacio y en el tiempo, integrando los elementos históricos, culturales, institucionales y religiosos que las han conformado, explicando la realidad multicultural generada a lo largo del tiempo e identificando sus aportaciones más relevantes a la cultura universal.</p> <p><b>6.2.</b> Reconocer las desigualdades sociales existentes en épocas pasadas y los mecanismos de dominación y control que se han aplicado, identificando aquellos grupos que se han visto sometidos y silenciados, destacando la presencia de mujeres y de personajes pertenecientes a otros colectivos discriminados.</p>
<p><b>7.</b> Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de</p>	<p><b>7.1.</b> Relacionar las culturas y civilizaciones que se han desarrollado a lo largo de la <b>historia antigua</b>, medieval y moderna con las diversas identidades colectivas que se han ido construyendo hasta la actualidad, reflexionando sobre los múltiples significados que adoptan y sus aportaciones a la cultura humana universal.</p>

<p>pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. <b>CP3, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</b></p>	<p><b>7.4.</b> Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.</p>
---	--

Tabla 7 - Organización de la materia de Geografía e Historia en los cursos de 1º y 2º de la ESO. Fuente: Real Decreto 217/2022.

### 3.2. Objetivos

#### 3.2.1. Objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

Pretendemos que, a través de esta propuesta didáctica, se contribuya a desarrollar las siguientes capacidades que se recogen en el artículo 7 del *RD 217/2022<sup>15</sup>, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*:

**OG1)** Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

**OG2)** Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

**OG3)** Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

<sup>15</sup> Los objetivos de la etapa del currículo de la LOMCE (*RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*) se encontraban presentes en los artículos 10 a 23 del capítulo II, no obstante, han sido derogados, por lo que tomamos los del artículo 7 del *RD 217/2022* como referencia.

**OG4)** Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

**OG5)** Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

**OG6)** Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

### **3.2.2. Objetivos específicos de la propuesta**

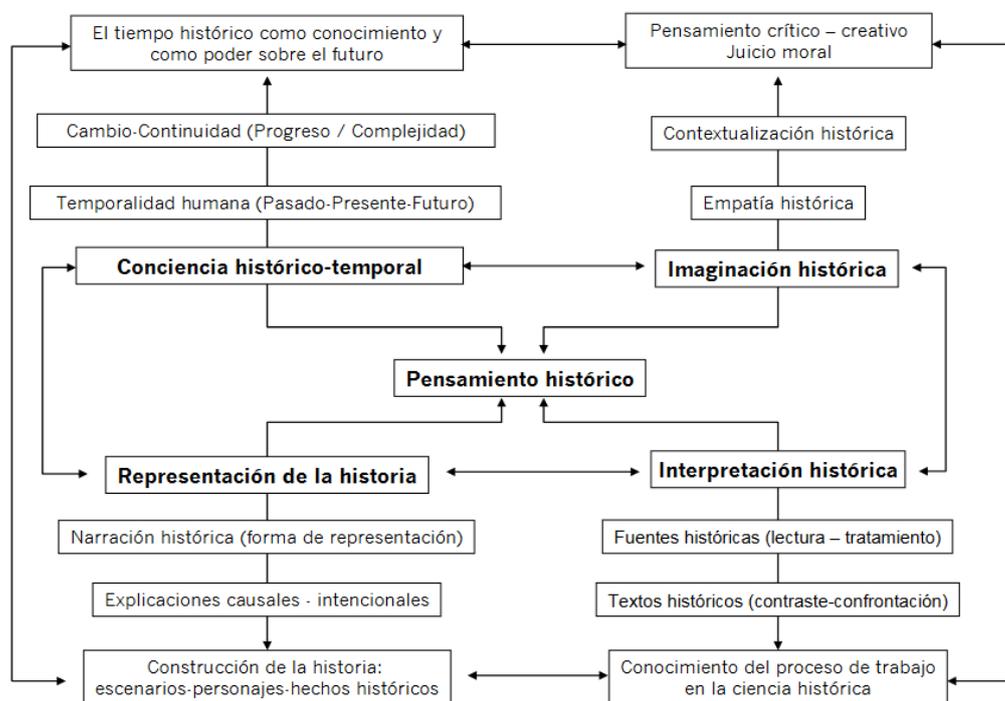
Puesto que aún no contamos con el currículo autonómico de la nueva ley educativa (LOMLOE) y el currículo vigente no recoge objetivos específicos en la materia de Geografía e Historia, disponemos los siguientes objetivos que pretendemos alcanzar mediante las actividades propuestas a lo largo de este trabajo, en relación con el Anexo II del *RD 217/2022*:

Se espera que cuando finalice la propuesta el alumnado sea capaz de identificar los diversos componentes implicados en el desarrollo del pensamiento histórico. Para poder alcanzar este objetivo tomaremos como referencia los trabajos de Santisteban, González y Pagès (2010) y Santisteban (2010). Estos autores proponen desarrollar el pensamiento histórico a través de la adquisición de cuatro competencias conceptuales: la conciencia histórico-temporal (1); la representación de la historia (2); la imaginación histórica (3); y la interpretación histórica (4)..

Asimismo, este objetivo se ajusta a las disposiciones curriculares del *RD 217/2022*, Anexo II, pp. 95-96.:

El alumnado precisa de experiencias formativas que le permitan construir su criterio, su identidad, su autonomía y el de su entorno social [...] Para ello hay que combinar las herramientas y estrategias propias de los métodos de estudio de cada una de estas dos disciplinas –el pensamiento geográfico y el histórico– con la capacidad crítica y de concienciación.

En la *figura 3* recogemos gráficamente las competencias y los conceptos asociados al desarrollo del pensamiento histórico:



*Figura 3* - La formación del pensamiento histórico. Fuente: Santisteban (2010)

Se establecerán, por tanto, los siguientes objetivos específicos, a partir de los cuales se espera:

**OE1)** Que el alumnado pueda desarrollar la imaginación histórica para analizar y reflexionar sobre un determinado período o acontecimiento de forma crítica, sin recurrir a los valores del presente.

**OE2)** Que el alumnado sea capaz de trabajar con diversas fuentes propias de la ciencia histórica con las que contrastar y valorar la información obtenida a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**OE3)** Que el alumnado entienda la historia como un proceso de constante cambio y continuidad, mirando hacia el pasado para analizar el presente y reflexionar sobre el futuro.

**OE4)** Que el alumnado pueda construir historia a través de los escenarios, procesos y hechos históricos que se analizan en los videojuegos y el aula, identificando las distintas causas y consecuencias.

Asimismo, planteamos objetivos relacionados con el uso de los videojuegos y el pensamiento geográfico con el fin de:

**OE5)** Que el alumnado utilice las nuevas fuentes de aprendizaje que nos aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), conociendo los riesgos, beneficios y el uso responsable y saludable de dichas herramientas.

**OE6)** Que el alumnado aprenda a buscar, seleccionar y manejar videojuegos -de forma básica- con el fin de motivar e incentivar su espíritu investigador tanto dentro como fuera del espacio escolar.

**OE7)** Que el alumnado sea capaz de desarrollar habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la organización, el análisis crítico y la propuesta de soluciones, a través de la resolución de problemas en un contexto simulado puesto en relación con la realidad.

**OE8)** Que el alumnado sea capaz de analizar los elementos clave del paisaje a través de las representaciones gráficas que describen el entorno del videojuego experimentado, relacionando el espacio geográfico con el contexto histórico-social.

### **3.3. Competencias**

#### **3.3.1. Competencias clave**

Ambos currículos -LOMCE y LOMLOE- se caracterizan por ser competenciales, no obstante, la nueva ley educativa dota de aún más peso a la adquisición de competencias clave en el alumnado. Puesto que no hay cambios relevantes en la distribución de competencias, tomaremos como referencia el Anexo I del *RD 217/2022*, donde se recogen las siguientes competencias clave que se esperan desarrollar a través de esta propuesta didáctica:

**C1)** Competencia lingüística (CCL): los videojuegos son un medio de comunicación e información, donde se ponen a los usuarios en contacto permanente con mensajes orales, escritos, signados o multimodales, lo que implica el desarrollo, directo o indirecto, de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes a través de los cuales pueden entender, analizar y valorar críticamente los conocimientos procedentes de la tecnología, evitando la manipulación y la desinformación. Por otro lado, el desarrollo oral y escrito será

parte integral de las actividades que se plantean, fomentando los debates, el diálogo, las reflexiones y otros mecanismos de comunicación interactiva.

**C2) Competencia digital (CD):** la metodología que se plantea en esta propuesta implica estar en constante interacción con videojuegos y plataformas digitales, contribuyendo a la formación de la ciudadanía digital, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico. Por otro lado, se impulsarán medidas de ciberseguridad para asegurar el buen uso de las tecnologías y el bienestar digital.

**C3) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):** se desarrollará esta competencia a través del trabajo autónomo y grupal, con videojuegos y otras fuentes que impliquen el desarrollo de habilidades cognitivas tales como organizar, analizar, comparar, valorar y reflexionar.

**C4) Competencia ciudadana (CC):** esta competencia se propicia mediante la interacción entre docente-discentes y entre el propio alumnado, a través del cual se desarrollarán las habilidades sociales basadas en el respeto, el diálogo y la cooperación, no sólo en el aula sino en las plataformas digitales y videojuegos.

**C5) Competencia emprendedora (CE):** a la hora de realizar proyectos y actividades, el alumnado tendrá desarrollará su capacidad de gestión y resolución de problemas, asumir riesgos y la toma de decisiones con el fin de poder construir su conocimiento de forma exitosa.

**C6) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC):** una de las principales virtudes de los videojuegos de carácter histórico es la inmersión realista en un espacio del pasado, lo que va a permitir que el alumnado tome contacto con el patrimonio histórico-cultural mundial -y nacional-, su evolución y la importancia en materia de preservación.

### **3.3.2. Competencias específicas**

Las competencias específicas han sido añadidas como parte integral del nuevo currículo LOMLOE (*RD 217/2022*), como mencionamos anteriormente, desarrollaremos las siguientes:

**CE1)** Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

**CE2)** Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia y reconocer la riqueza de la diversidad.

**CE3)** Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

### **3.4. Metodología**

Uno de los principales problemas presentes en el uso de videojuegos en el aula de secundaria es la evidente complejidad que presenta, no sólo por la preparación que requiere el docente y los discentes, sino por los recursos técnicos que se necesitan para poner en funcionamiento parte de los videojuegos propuestos previamente.

Con respecto a lo primero, nos referimos a los estudios de investigadores como Squire (2004 y 2011), en cuyas experiencias concluye que, para poder emplear los videojuegos en un entorno didáctico de forma adecuada, es necesario configurar sesiones previas con el fin de que el alumnado maneje las bases o mecánicas del videojuego antes de la experimentación. Por otro lado, señala la importancia de configurar una estrategia didáctica con la que el alumnado pueda aprender de manera eficiente.

Como ya mencionamos, otro aspecto que se debe tener en cuenta es la preparación del docente. En primer lugar, debe seleccionar un videojuego que se ajuste tanto a los contenidos como a los intereses y necesidades del

alumnado, para posteriormente, analizar y extraer los aspectos de mayor interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra dificultad que encuentra el uso de los videojuegos en el aula son los recursos que se necesitan. Primeramente, hay muy pocos títulos que puedan ser empleados de manera gratuita en el ámbito académico. Si bien algunas desarrolladoras ofrecen licencias educativas para investigadores e instituciones<sup>16</sup>, la mayoría de los videojuegos deben ser compradas. Dependiendo del título, los costos pueden variar desde los 60 euros/videojuego como en el caso del *Assassin's Creed Odyssey* (2018) hasta 10 euros en el del *Imperium HD* (2021). Esta situación supone que no todos los centros puedan afrontar el gasto, pues indistintamente del costo del título, puede no ajustarse al presupuesto establecido.

Por otro lado, los ordenadores del centro deben estar suficientemente equipados como para poder soportar los diferentes videojuegos. En este caso, la saga *Assassin's Creed* y *Total War Rome* requieren ordenadores actualizados<sup>17</sup> para poder funcionar adecuadamente. La realidad actual de los centros es que los equipos están desfasados y no soportan parte de los títulos más recientes.

La metodología que vamos a llevar a cabo en esta propuesta se inspira en diferentes estrategias e incorpora diversos recursos didácticos. Desarrollar el pensamiento histórico únicamente mediante el uso de videojuegos es una tarea especialmente compleja ya que, por ejemplo, para la interpretación histórica es necesario trabajar con textos históricos y otras fuentes.

Por dicho motivo, y atendiendo a las experiencias de Mugueta y Manzano (2016), que recomiendan complementar las sesiones de juego con otro tipo de acciones didácticas, utilizaremos reflexiones, proyectos, trabajos individuales y una salida extraescolar para reforzar los conocimientos obtenidos a través del juego.

---

<sup>16</sup> Véase, por ejemplo, Mugueta (2017).

<sup>17</sup> Es decir, con un procesador y una tarjeta gráfica relativamente modernos y con un rendimiento aceptable.

### **3.5. Diseño de la propuesta**

A continuación, en este apartado dispondremos las actividades que conforman la propuesta didáctica. La estructura de las mismas se compone de un título que expone la temática de la actividad, una introducción donde se señalará la finalidad de la sesión, los objetivos generales y específicos que se buscan desarrollar, las competencias clave y específicas y, finalmente, el desarrollo de la actividad. Acompañaremos estas actividades con imágenes para ilustrar la mecánica del videojuego que se planea abordar.

#### **3.5.1. Actividad 1: Introduciendo al alumnado en el uso de videojuegos y sus plataformas**

En esta actividad se enseñará a los alumnos y alumnas cómo manejar la plataforma de videojuegos STEAM, con el objetivo de que configuren una red en la que puedan comunicarse y compartir experiencias (videos, capturas de pantalla, comentarios, etc.). También tiene como finalidad que puedan continuar experimentando con videojuegos fuera del aula, mostrando como buscar y seleccionar juegos de carácter histórico que sean de interés didáctico y lúdico.

Los objetivos de la etapa que desarrollaremos son fundamentalmente dos: lconsolidación de hábitos de disciplina, estudio y trabajo (OG1) y el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información. En cuanto a los objetivos específicos esperamos que tras realizar esta actividad el alumnado aprenda a buscar, seleccionar y manejar videojuegos de forma básica (OE6).

Por otro lado, pretendemos trabajar sobre la CCL, CD y CPSAA. En línea de las disposiciones del currículo LOMLOE (*RD 217/2022*), contribuiremos en el desarrollo de la búsqueda, selección, tratamiento y organización de información sobre temas relevantes del presente y del pasado (CE1).

En esta actividad introductoria se enseñará a utilizar la plataforma STEAM. Previamente hemos comentado todas las funcionalidades de la plataforma, no obstante, se emplearán fundamentalmente tres: el catálogo de videojuegos, la biblioteca y el sistema comunitario.

El catálogo de videojuegos es muy intuitivo, por lo que navegar en el mismo no es una tarea compleja. El objeto principal será el de mostrar cómo seleccionar

videojuegos que puedan ser de interés didáctico, en este caso en el ámbito de la historia, pero esto se puede extrapolar a otras materias y ramas de conocimiento.

Para ello, el primer paso será abrir la pestaña de “categorías” en el menú principal de la plataforma. Una vez ahí, seleccionaremos un género de videojuegos. En este caso, puesto que gran parte de los videojuegos históricos están enmarcados en el género de estrategia, accederemos a dicho apartado.

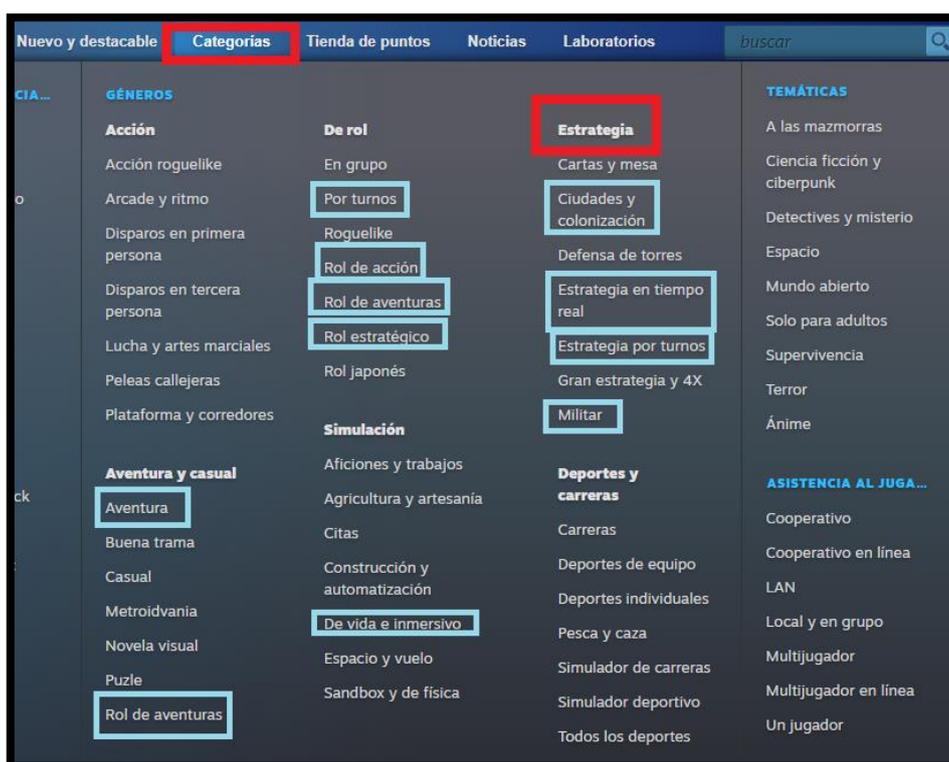


Ilustración 1 - Búsqueda y selección de videojuegos en la plataforma. En rojo representamos gráficamente lo mencionado en el texto. En azul, los subapartados que contienen videojuegos de carácter histórico. Fuente: STEAM (2003).

Una vez accedamos al género y apartado, en la parte inferior de la página tendremos un sistema de búsqueda donde podremos filtrar en función de los intereses del docente, o del alumnado. Por ejemplo, puesto que en esta propuesta buscamos trabajar el mundo antiguo, buscaremos videojuegos con la etiqueta “Egipto”, “Roma”, “Grecia”; etc. Después, podremos realizar un nuevo filtro en función de los mejor valorados, y los más vendidos.

Algo a destacar de este catálogo es la posibilidad de observar las valoraciones de otros usuarios. Esto es especialmente interesante para el docente, pues en dichas reseñas se suelen comentar todo tipo de aspectos cómo el rigor histórico, su aportación lúdica, etc.

En la pestaña de “biblioteca” ubicada en la zona superior de la aplicación<sup>18</sup>, podremos acceder al catálogo de videojuegos que tengamos en posesión. Es muy intuitivo y sólo se debe pulsar el botón de “jugar” para iniciar la experiencia.

Finalmente, accederemos al apartado de comunidad con el objetivo de crear un foro donde compartir experiencias, comentarios y debates. En la parte inferior derecha aparecerá un pequeño botón denominado “amigos y chat”, una vez ahí, crearemos el foro, disponiendo un nombre e invitando al alumnado al mismo. Otra funcionalidad que podemos emplear es la de “retransmisión”, ubicada en la pestaña “comunidad” de la zona superior del menú. A través de ella podremos retransmitir los videojuegos en tiempo real a todos los alumnos/as.

### **3.5.2. Actividad 2: Cultura y sociedad del mundo egipcio y persa a través de los “*city-builders*”**

La siguiente actividad está orientada al aprendizaje de conceptos básicos que caracterizan la cultura persa y egipcia, para ello emplearemos dos juegos de estrategia en tiempo real cuya temática es la construcción de una ciudad, ambientada en el espacio-tiempo de las culturas mencionadas (*0. A.D.*, 2017 y *Builders of Egypt*, 2022).

Mediante esta actividad desarrollaremos los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria relacionados con los hábitos de disciplina, estudio y trabajo (OG1), destrezas básicas en el uso de fuentes de información (OG3), la toma de decisiones y la capacidad de aprender a aprender (OG4), el conocimiento de los aspectos básicos de la cultura (OG5) y la apreciación del arte (OG6). En cuanto a los objetivos específicos, se trabajarán fundamentalmente el desarrollo de la imaginación histórica a través de la

---

<sup>18</sup> Se puede acceder también en la página web, pero únicamente para la búsqueda y selección de videojuegos y el acceso a la comunidad. Para la descarga de videojuegos se requiere de la aplicación de escritorio.

reflexión crítica (OE1), el manejo de diversas fuentes propias de la ciencia histórica -fuentes primarias y digitales, en este caso- (OE2), el proceso de cambio-continuidad (OE3) y el uso de fuentes de aprendizaje que nos aportan las TIC (OE5).

En cuanto a las competencias, esperamos que a través de la actividad podamos contribuir en el desarrollo de la competencia lingüística, digital, aprender a aprender, la competencia ciudadana, emprendedora y de conciencia y expresión culturales.

Centraremos el objetivo de esta experiencia en conocer y asimilar las principales características de la civilización mesopotámica/persa. Para ello, planteamos que el alumnado recree una ciudad de la cultura mencionada tal como describen las fuentes históricas. Esto nos va a permitir hacer una relación entre los edificios/habitantes y las formas de vida, economía, política, religión y geografía, entre otros aspectos.

Emplearemos por tanto esta actividad con el fin de desarrollar la interpretación histórica del alumnado a través del manejo de fuentes históricas de una forma interactiva y cooperativa, utilizando como puente el videojuego mencionado.

Puesto que lo que se pretende difiere de la mecánica principal del juego, que es el combate contra otras facciones, el docente tendrá que configurar la partida antes de iniciarse. En primer lugar, se debe seleccionar la civilización “persa”, disponiendo dos rivales, en este caso como hemos señalado proponemos los griegos y egipcios, de esta forma a la vez que construyen pueden observar y analizar las civilizaciones “vecinas”.

Después, se dispondrá un tiempo de “alto al fuego” de 50 minutos, la duración media de una sesión. De esta forma el juego se centrará en la construcción de una ciudad, pudiendo analizar con mayor detenimiento los aspectos sociales, económicos, militares y geográficos que nos aporta el videojuego.

Por otro lado, el docente tendrá que seleccionar un escenario de juego, esto es especialmente importante, ya que va a contextualizar a la civilización simulada en un entorno, y éste debe ser lo más cercano posible a la realidad para que los

discentes puedan observar de que forma la geografía influye a la civilización. En este caso proponemos “los altiplanos persas”, ya que es posiblemente el más cercano al contexto geográfico real.

Posteriormente, el docente debe enseñar los controles básicos. Puesto que las mecánicas son muy sencillas, simplemente sería necesaria una pequeña introducción para el movimiento de la cámara y el manejo de los botones de la interfaz.

A continuación, puede iniciarse la experiencia didáctica. Como hemos señalado, el objetivo es que el alumnado construya una ciudad de la cultura persa-mesopotámica. Esto se realizará no de forma libre, sino guionizado por el docente, quien seleccionará una serie de textos históricos con el fin de reconstruir el pasado de una ciudad mesopotámica.

En este caso ponemos de ejemplo la ciudad de Babilonia y la descripción de Diodoro Sículo (90-30 a.C.) en su obra *Bibliotheca Historica* (Libro II.10):

“También existieron los llamados Jardines Colgantes que no fueron construidos por Semiramis sino un rey sirio posterior que quería complacer a una de sus concubinas. Dicen que la concubina era de raza persa y echaba de menos los prados de sus montañas; es por ello que le pidió al rey que plantara un jardín que tuviera el paisaje distintivo persa [...] los muros que fueron muy costosos tenían veintidós pies de anchura mientras que las galerías que existían entre ellos tenían diez pies de anchura. Los tejados de las galerías estaban cubiertos con vigas de piedra de dieciséis pies de largo y cuatro pies de ancho.”

Otra fuente que describe la ciudad es, por ejemplo, Heródoto (Historia, I, pp. 178-186).:

“La ciudad se encuentra en una explanada y forma un cuadrado perfecto con una longitud de ciento veinte estadios de tal forma que el perímetro tiene cuatrocientos ochenta estadios. A pesar de su tamaño, no hay ninguna otra ciudad que se le compare en belleza. La ciudad está rodeada de un foso ancho y profundo que está lleno de agua y detrás se levanta un muro de cincuenta codos de anchura y doscientos en altura”.

Con estas indicaciones, el alumnado tendrá que realizar una reconstrucción lo más cercana posible a la descripción de la fuente. Esto se llevará a cabo en

grupos de 3-4 personas, de modo que mientras dos miembros leen y analizan el documento, uno o dos diseñan y construyen. Es recomendable que los grupos sean heterogéneos, de tal modo que para manejar los videojuegos se junte un alumno/a que tenga experiencia con ordenadores o videojuegos con otro menos experto/a en el manejo de estos medios. Esto también se puede extrapolar a la hora de analizar los textos históricos, disponiendo a los alumnos más destacados con los que necesiten mejorar su capacidad de comprensión lectora y análisis.

A medida que vayan construyendo, el docente irá revisando las decisiones, incidiendo en la explicación de la función de los edificios. Por ejemplo, los palacios y su utilidad como espacio religioso, administrativo y económico. También puede ayudar a conectar ideas como la influencia de la geografía, las vestimentas, la relación de los recursos con la arquitectura, etc.

En la siguiente imagen disponemos de forma gráfica algunas de las construcciones y características que contiene la civilización persa en el videojuego:



*Ilustración 2 - Edificios persas en el videojuego 0 A.D. Fuente: Captura propia.*

Como se puede observar, el videojuego incluye algunas de las principales edificaciones de la cultura mesopotámica-persa, así como algunas de sus máximas representaciones arquitectónicas/artísticas, por ejemplo, los Jardines Colgantes de Babilonia, y los mosaicos de los palacios/fortaleza.

Para el otro videojuego, cuyas mecánicas son similares, pero ambientado en el Antiguo Egipto (*Builders of Egypt*<sup>19</sup>), plantearemos nuevamente una actividad basada en la reconstrucción mediante el uso de fuentes históricas. Este videojuego es incluso más realista que el anterior puesto que está más actualizado en el apartado gráfico.

Ponemos de ejemplo la primera campaña del videojuego, que versa en la fundación de la ciudad de Menfis, capital del Imperio Antiguo de Egipto. Nuevamente, hay varias fuentes históricas que nos dan una idea sobre cómo eran estas ciudades. Disponemos de ejemplo la descripción de Heródoto:

*Apenas hubo Menes, el primer rey, desviado el Nilo y enjugado el terreno, fundó primeramente en él la ciudad que ahora se llama Menfis, edificada en aquella especie de garganta del Egipto y rodeada con una laguna artificial que él mismo mandó excavar [...] al mismo tiempo erigió en su nueva ciudad un templo a Vulcano [...] éste hizo muchas obras públicas, edificando en el templo de Vulcano los propileos o pórticos que miran al viento Bóreas, mandando excavar una grandísima laguna cuyos estadios de circunferencia, referiré más abajo, y levantando en ella unas pirámides. (Heródoto, Nueve libros, XCIX-CII).*

Para poder realizar esta experiencia, nuevamente el docente debe configurar la partida, seleccionando el capítulo: “una gloriosa capital para Kemet”. El alumno/a tomará el papel de un supervisor enviado por el rey Aha, sucesor de Narmer, para construir la ciudad de Menfis.

Es conveniente aprovechar estos textos que nos aporta el videojuego para que el docente contextualice el período que vamos a simular, así como para realizar un recorrido cronológico sobre los principales hitos de la historia egipcia.

Se muestra a continuación un ejemplo gráfico de las posibilidades que ofrece el videojuego:

---

<sup>19</sup> Nuevamente, se ha de señalar que este videojuego está actualmente en desarrollo, pero se espera que su lanzamiento final ocurra a finales del año 2022.



*Ilustración 3 - Ejemplo de ciudad creada en Builders of Egypt. Fuente: PC Gamer.*

Como se puede apreciar, el diseño es muy realista y permite acercar al alumnado a lo que fueron las ciudades egipcias con una considerable exactitud histórica. Además de que, al igual que ocurría en el *0 A.D.*, la experiencia permite conocer las características principales de la civilización al tomar contacto con aspectos tales como la cultura, la religión, la sociedad, la economía y la geografía, entre otros conceptos de interés didáctico.

### **3.5.3. Actividad 3: Explorando las civilizaciones egipcia y griega a través de la saga *Assassin's Creed***

Para poder profundizar en la caracterización de la cultura egipcia e introducirnos en la griega, como parte central de los contenidos del currículo actual en la Comunidad Autónoma de Cantabria (véase *tabla 9*), proponemos emplear dos videojuegos -*Assassin's Creed Origins* (2017) y *Assassin's Creed Odyssey* (2018)-, lo que además nos va a servir como puente para trabajar en la competencia conceptual de conciencia histórico-temporal.

Para poder llevar a cabo dicho trabajo, hemos dividido esta actividad en dos secuencias. La primera secuencia consta de un proyecto a través del cual emplearemos ambos videojuegos con el objetivo de desarrollar el concepto de cambio-continuidad a través de la temporalidad de las dos culturas -egipcia y griega-.

Por otra parte, en la segunda secuencia de la actividad aprovecharemos los contenidos del videojuego para reflexionar sobre la fiabilidad de los datos que nos aportan estas experiencias, basándonos en la profunda idealización de determinadas culturas y acontecimientos con el claro objetivo de lograr más ventas, lo que desvirtúa en cierto sentido la realidad histórica del espacio-tiempo que se busca recrear.

Los objetivos de la etapa que se pretenden trabajar mediante la actividad número 3 son: el desarrollo de hábitos de trabajo individual y grupal (OG1), la concienciación y el rechazo de la discriminación (OG2), el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de fuentes de información (OG3), el espíritu emprendedor (OG4) y el conocimiento de aspectos básicos de la cultura (OG5).

En cuanto a los objetivos específicos esperamos que el alumnado pueda a través de la actividad desarrollar, como se ha comentado, la conciencia histórico-temporal (OE3), emplear fuentes de aprendizaje que nos aportan las TIC (conociendo sus riesgos y beneficios) (OE5) y el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la organización y el análisis crítico (OE7).

Finalmente, en línea de lo dispuesto en el RD 217/2022, a través de las tareas que explicaremos a continuación, consideramos que es posible trabajar sobre la CCL, CD, CPSAA, CC, CE y CCEC, así como en la competencia específica de tratamiento de información y de comprensión de procesos geográficos, históricos y culturales (CE1).

En la primera secuencia de la actividad, el objetivo será trabajar en la competencia conceptual de conciencia histórico-temporal, observando y comparando la temporalidad de las dos culturas.

Antes de iniciar con la descripción de la actividad, resulta conveniente comentar el interés didáctico en la jugabilidad del *Assassin's Creed Origins* y *Assassin's Creed Odyssey*. La saga *Assassins's Creed*, y específicamente, los últimos videojuegos lanzados por la compañía distribuidora (*Ubisoft*), incluyen un modo de *tour* interactivo, por el cual el jugador/a puede controlar al personaje principal para viajar con total libertad por las regiones recreadas. La experiencia está acompañada por un narrador que describe y explica todos los aspectos de

interés que ofrece el videojuego, haciendo una relación pasado-presente, así como por personajes históricos con los que el alumnado podrá interactuar mediante charlas y preguntas.

En el modo *tour* el alumnado podrá visitar, guiado por el narrador y el docente, cuatro temáticas que caracterizan conceptualmente las civilizaciones griega y egipcia: la Historia, la arquitectura, el arte y la vida diaria.

Para llevar a cabo la actividad se propone dividir la clase en dos grupos, uno para cada videojuego:

**Grupo A – Proyecto 1.** *Assassin's Creed Origins* (civilización egipcia).

**Grupo B – Proyecto 2.** *Assassin's Creed Odyssey* (civilización griega).

Al igual que mencionamos en la actividad anterior, conviene que los grupos estén distribuidos de forma equilibrada basándonos en dos criterios: la experiencia del alumnado en el uso de videojuegos u otras tecnologías similares y el rendimiento académico que presenten. De esta forma, por un lado, se permite una experiencia más fluida, donde los alumnos/as actúan entre ellos como fuente de aprendizaje en el manejo de las TIC y por otro, los alumnos/as con un rendimiento más bajo pueden ser ayudados por sus compañeros cuando el docente no esté disponible.

Posteriormente, el docente dividirá cada grupo en 4 equipos de 2-4 alumnos/as, aplicando el mismo criterio de distribución señalado en el anterior párrafo. Se asignará entonces una temática a cada equipo:

**Proyecto 1:** E1, Historia de Egipto; E2, Arquitectura; E3, Arte; E4, Vida diaria.

**Proyecto 2:** E5, Historia de Grecia; E6, Arquitectura; E7, Arte; E8, Vida diaria.

Con de esta división de trabajo, contribuiremos a facilitar en el alumnado la comprensión del proceso de cambio-continuidad al comparar las temáticas de ambas civilizaciones, como ejemplificaremos más adelante.

Puesto que algunas de las rutas guiadas por el videojuego pueden resultar densas, es conveniente que el docente configure una propia ruta de visita que se adecue a las necesidades e intereses propios y del alumnado. De este modo,

en el caso de la arquitectura griega, puede limitarlo, por ejemplo, a la Acrópolis de Atenas, paradigma arquitectónico de la civilización.

El alumnado tendrá que, a través de dichas visitas, extraer información clave que nos ofrece el videojuego y prestar atención a lo que nos aporta el narrador, revisando a su vez las fuentes documentales y artísticas que acompañan la explicación. Nuevamente, en estas guías el narrador va a relacionar el pasado histórico con el presente, por lo que ya se estaría trabajando la competencia conceptual.

Por su parte el docente debe actuar no sólo como orientador en las rutas que vayan haciendo los alumnos/as, sino que también debe comprobar que a lo largo de la actividad el alumnado haya extraído información libre de anacronismos o posibles errores. Finalmente, tras haber recogido la información necesaria, cada equipo compartirá con su grupo detalles de su ruta guiada en la plataforma STEAM, mediante capturas, comentarios, vídeos, etc.

En este punto se iniciará la elaboración del proyecto, que se basará en una presentación cooperativa. Los equipos de cada grupo se juntarán para discutir y seleccionar los aspectos de mayor importancia para la presentación, organización y diseño del material de manera conjunta. Con respecto al medio de presentación, dependerá de la experiencia y la habilidad con los diferentes soportes existentes del alumnado.

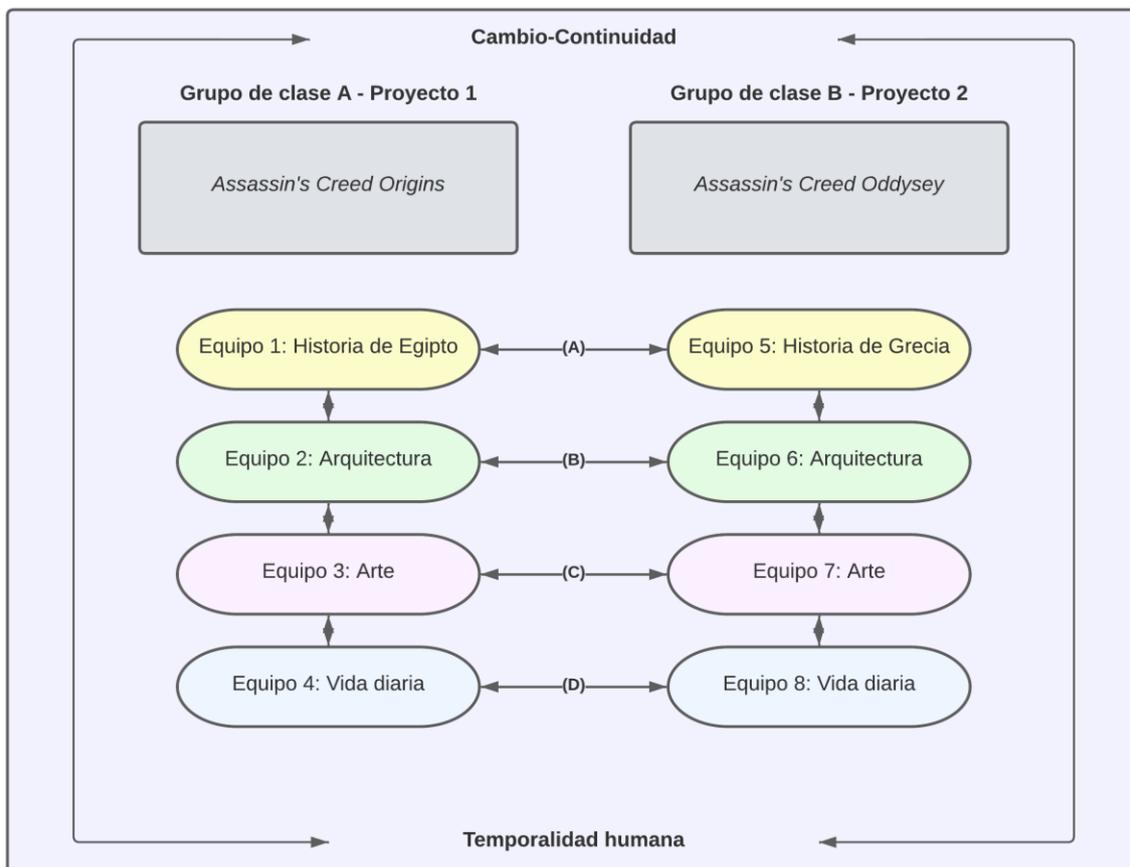


Figura 4 - Esquema de presentación de proyectos. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el esquema, lo que se pretende es que, una vez que cada grupo se haya coordinado con sus correspondientes equipos para la elaboración de la presentación, expongan ante sus compañeros lo que han aprendido del videojuego sobre cada temática.

Durante el proceso el docente se encargará de corregir los posibles errores y de profundizar sobre aquellos aspectos que lo requieran. Posteriormente, se realizará una charla entre el grupo A y B, para señalar las diferencias y similitudes entre todas las temáticas, de este modo se trabajará tanto el proceso de cambio-continuidad como la temporalidad humana, por ejemplo, en la escultura. Cuyo cambio se percibe en elementos como la concepción del artística en una y otra civilización, y cuya continuidad persiste en los cánones de proporción, materiales, representación anatómica, etc.

En este caso, como puede que el alumnado tenga dificultades para hallar algunas de estas diferencias y similitudes, el docente ayudará a poder desarrollar la charla mediante pistas y explicaciones.



Ilustración 4 - Estatua de Ptah (Tercer período intermedio) en el videojuego Assassin's Creed Origins. Fuente: Canal GREY FOX, 2019, 1h14m50s.



Ilustración 5- Estatua de bronce de un joven coronándose vencedor (s. III-I a.C.) en Assassin's Creed Odyssey. Fuente: Canal Grecorromano – Historia y Total War, 2020, 2m20s

Sería interesante, de igual modo, orientar el ejercicio hacia aspectos que hemos tomado de dichas civilizaciones en la actualidad, como elementos arquitectónicos, los cánones, etc. De este modo se puede llevar más allá el desarrollo de la competencia conceptual de conciencia histórico-temporal.

En la segunda secuencia realizaremos una actividad que tiene como objetivo hacer reflexionar al alumnado (contribuyendo en el desarrollo de la empatía histórica) sobre los videojuegos como fuente de conocimiento histórico, aprovechando para ello la experiencia anterior.

Pese al aparente realismo que parecen representar ambos videojuegos, hay diversos aspectos que no se adecuan correctamente a la realidad histórica. Con ello nos referimos, por ejemplo, a la profunda idealización presente en los escenarios de los videojuegos, cuyo parecido es más cercano a la descripción mitológica que histórica.

Nos referimos con ello a ciudades cuyos edificios están perfectamente esculpidos en mármol repletos de decoraciones artísticas, aguas cristalinas, arboles totalmente florecidos, etc. Esto también se puede extrapolar a los personajes históricos e incluso a la propia población. Con respecto a lo primero, se han representado figuras históricas basados en el idealismo y la imaginación. En la población parece que todos siguen un determinado canon de belleza donde la homogeneidad predomina sobre una realidad de una humanidad heterogénea.

De esto también destaca la invisibilización de minorías como, por ejemplo, las personas con discapacidad, esclavas, enfermas, pobres, etc. En el caso del *Assassin's Creed Odyssey* se ve un cierto avance con respecto a sus antecesores, pues incluye opciones que permiten seleccionar a las mujeres, tanto para protagonizar el juego como para intervenir en la vida política y social griega. Además, ha incorporado algunas opciones que permiten visibilizar a determinadas figuras históricas femeninas. Esto último puede servir al docente como hilo conductor para dedicar un espacio donde se explique la situación de las mujeres y de las diferentes minorías en el contexto histórico estudiado.

En este sentido, para poder pautar el ejercicio reflexivo, el docente puede diseñar un ejercicio basado en un cuestionario individual sobre aquellos

elementos que el alumnado considera que no son realistas, argumentando por qué y debatiéndolo posteriormente en clase.

Finalmente, se finalizaría la reflexión con la idea de que los videojuegos son fuentes de información de utilidad, pero que deben ser tratados de forma crítica para evitar tener una idea equívoca o banal sobre la historia.



*Ilustración 6 - Representación de Aspasia de Mileto, maestra de retórica y logógrafa. Fuente: Canal GREYFOX, 2019, 15m28s.*

#### **3.5.4. Actividad 4: Simular la Historia de Roma a través de la saga *Total War*.**

En esta actividad trabajaremos con dos títulos de la saga *Total War: Rome II* (2013) y *Attila* (2015). Planteamos dos objetivos a desarrollar a través de la experimentación de ambos videojuegos:

El primer objetivo es desarrollar la representación de la historia del alumnado, quizás uno de los puntos más complicados de abordar a través de los videojuegos. Para ello vamos a emplear una potencialidad que caracterizan las experiencias mencionadas: la virtualidad narrativa, esto es, que el alumno/a siga su camino para configurar una historia con las normas que ofrece el videojuego.

Este método de trabajo no supone transformar la historia en ficción, sino, tratar de representar una historia aproximada a la realidad. Como señala Salazar (2006, p.147):

“El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos”.

Es decir, se pretende que el alumnado no reconstruya la historia, sino que dote de un significado a los hechos históricos a través de la resolución de problemas y objetivos establecidos por el videojuego.

La virtualidad narrativa va a ayudar al alumnado a contextualizar el período, lo que contribuye a que, a la hora de la explicación del docente, éstos identifiquen y relacionen los elementos empleando la ambientación que han experimentado.

El segundo objetivo que planteamos se enlaza directamente con el ejercicio anterior. Trataremos de, aprovechando la participación del alumnado como un personaje más de la historia simulada, desarrollar la empatía histórica, como explicaremos más adelante.

Pretendemos contribuir a través de estas actividades al objetivo de la etapa referente al trabajo individual como condición para el desarrollo personal (OG1), la utilización de fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos (OG3), al desarrollo del sentido crítico, la iniciativa personal y la toma de decisiones (OG4), así como al conocimiento de los aspectos básicos de la cultura (OG5).

En cuanto a los objetivos específicos esperamos poder trabajar en el desarrollo de la imaginación histórica (OE1) y la construcción de la historia (OE4), además de la utilización de nuevas fuentes de aprendizaje que nos aportan las TIC -a través de los videojuegos planteados (OE5), y el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones (OE7).

Esta actividad contribuirá al desarrollo de las siguientes competencias clave: C1, C2, C3, C4, C5, C6 y la competencia específica CE2 (comprender procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos).

En la primera secuencia, trabajaremos la virtualidad narrativa con el *Total War: Rome II*, con el objetivo de abordar conceptos de la historia romana desde

la monarquía hasta los últimos siglos del Imperio de Occidente; y el *Total War: Attila*, para la crisis y caída de este.

Es importante señalar que en el caso de esta actividad el docente sólo va a actuar como mero orientador, puesto que el objetivo es que el alumnado configure su propia narrativa, para que después el enseñante pueda explicar las diferentes etapas, de modo que el alumnado ya cuente con una base contextual y pueda relacionar los elementos con mayor facilidad.

En este sentido, el trabajo que se va a llevar a cabo será individual, no obstante, puesto que algunas de las mecánicas que ofrece el videojuego no son sencillas y ciertos alumnos/as van a presentar dificultades, el docente debe ofrecer apoyo durante la experiencia de juego a aquellos alumnos/as que lo requieran.

Para acceder al videojuego, el docente guiará al alumnado a través del menú principal, para posteriormente seleccionar la campaña genérica “gran campaña”. Antes de iniciar la partida, el alumnado debe elegir la civilización desde la que quiera construir la historia, en este caso, proponemos que se aborde únicamente desde la visión romana, puesto que es lo que más se ajusta al currículo actual (ECD/65/2015).

Esta pantalla de selección viene acompañada de dos cuadrantes donde se enmarca geográficamente la región de la civilización elegida, así como la influencia de la misma en el contexto y evolución de la facción. El otro texto expone los antecedentes del período que se va a simular, en este caso, la fundación de Roma y el período monárquico.

Una vez iniciada la sesión de juego, cada alumno/a podrá a comenzar a configurar su propia narrativa, tomando el rol de gobernador/a del estado romano. Un consejero aparecerá en la zona superior izquierda de la pantalla para enseñar las funcionalidades básicas del videojuego, así como para plantear una serie de objetivos que el alumno/a va a tener que seguir para reproducir la historia romana, aunque nuevamente, las formas de hacerlo dependerán de las decisiones que éstos tomen.

El primer objetivo que plantea el consejero, a modo de ejemplo, es el siguiente:

I – *AUDACIBUS ANNUE COEPTIS*, Declive etrusco: domina esta facción convirtiéndola en tu estado clientelar o capturando el último asentamiento en su posesión. Resumen: Roma se convirtió en la potencia dominante en Italia y fue solo cuestión de tiempo hasta que consiguió dominar a los etruscos, los antiguos señores de Italia.

Es importante que el docente explique el funcionamiento de las cuatro mecánicas (gobierno, comercio y finanzas, tecnología y diplomacia), con el fin de que el alumnado entienda las posibilidades que tienen para resolver los problemas que vayan surgiendo durante la concreción del objetivo planteado,

En la mecánica de gobierno, el alumno/a podrá administrar el estado, tomando decisiones como celebrar elecciones, matrimonios, adopciones, regalos, intrigas, etc. En la mecánica de comercio y finanzas, como hemos señalado, se gestionarán los impuestos, tratados comerciales, la población esclava, etc. Por otro lado, con el dinero recaudado, el alumno/a podrá diseñar las ciudades con el fin de mejorar la economía, la opinión de sus ciudadanos, reclutar y costear los ejércitos, entre otras cosas. Finalmente, la mecánica de tecnología permite implantar determinados avances tanto cívicos como militares -desde el período monárquico hasta el imperial- lo que dispone a los discentes en contacto con todo tipo de conceptos sociales, económicos, culturales, militares, etc. Además, a través de la mecánica de diplomacia, podrán gestionar las relaciones con otros estados y tribus, configurando alianzas, declarando la guerra y firmando pactos.

Ejemplificando esto, con el objetivo dispuesto anteriormente, supongamos que el alumno/a ha tomado una de las ciudades etruscas, surgiéndole un problema relacionado con el descontento de la población por la ocupación. Para poder solucionarlo, puede bien aumentando la presencia militar o, por ejemplo, “romanizando” la ciudad. Esto último se consigue mediante la construcción de edificios estratégicos (termas, circos, teatros, templos, etc.). A su vez, se necesita de una buena economía con la que poder abordar el gasto, por lo que

tendrá que configurar redes comerciales y aumentar impuestos entre otras cosas.

Es decir, todo forma parte de una cadena causal, que el docente debe explicar con claridad para que cada alumno/a pueda acceder a la multitud de posibilidades que ofrece el videojuego para enfrentar un problema y con ello, ir resolviendo los objetivos que van a configurar la simulación del período histórico romano bajo su propia narrativa.

Lo que va a permitir esta actividad es que el alumnado al finalizar su historia tenga nociones básicas sobre la economía, la sociedad, la tecnología, el comercio, el ejército, la política y otros aspectos de la civilización romana, lo que nos va a servir como hilo conductor para la explicación posterior del docente.

Para llevar más allá el ejercicio narrativo, se puede plantear un *gameplay*<sup>20</sup>, en el que durante las sesiones de juego cada alumno/a se grabe comentando el motivo de las distintas decisiones y acciones que va tomando (explicación causal-intencional), explicando de qué forma está construyendo su historia, con los escenarios, personajes y hechos históricos que lo componen.

A continuación, disponemos de una imagen donde se simula una batalla histórica en un escenario etrusco:

---

<sup>20</sup> *Gameplay* es el término anglosajón referido a la grabación comentada de un videojuego.



Ilustración 7 - Simulación de una batalla histórica (centuria romana entra en combate con lanceros etruscos). *Total War: Rome II*. Fuente: Captura propia.

En la segunda secuencia proponemos realizar un cuestionario individual con el que desarrollar la empatía e imaginación histórica del alumnado, basándonos en la experiencia de Mugueta (2017).

El objetivo es que realicen una reflexión crítico-creativa sobre los contenidos que han experimentado con el videojuego. Como señalábamos, durante la sesión de juego, el alumnado ha tomado el rol de gobernadores, teniendo una capacidad de decisión sobre todos los aspectos del estado. Posiblemente hayan tenido que recurrir a la toma de esclavos, intrigas contra otras familias, acabar con otras civilizaciones de menor influencia para obtener recursos, etc.

El cuestionario, por tanto, se podría plantear de la siguiente forma:

Durante la simulación has tomado varias decisiones... ¿Las has tomado teniendo en consideración a los ciudadanos de tu estado? ¿Alguna vez has pensado en los soldados que enviabas a combatir? ¿Qué trato tuviste con aquellos ciudadanos que no estaban de acuerdo con tus políticas y decisiones?

Las respuestas a estas cuestiones se pondrían posteriormente en común, moderado por el docente, con el objetivo de que el alumnado exponga juicios de valor ético sobre las decisiones que han ido tomando, relacionando el proceso histórico con el presente y comprendiendo a su vez el contexto que estaban simulando.

### **3.5.5. Actividad 5: El estudio de la Hispania romana a través de la saga *Imperium***

A través de esta actividad pretendemos, por un lado, dar a conocer el patrimonio histórico íbero y su evolución tras la conquista romana, como parte de los contenidos que se establecen en el currículo de la Comunidad Autónoma de Cantabria (*ECD/65/2015*) y por otro, a consolidar una forma de análisis crítica del videojuego para que el alumnado pueda, en futuras experiencias, filtrar aquellos contenidos que se desvirtúan de la realidad histórica de los que presentan un mayor rigor en la representación de la historia.

Para ello vamos a emplear dos videojuegos de la saga *Imperium*: *Las Grandes Batallas de Roma* (2021) y *Civitas III* (2009). Del primero realizaremos un primer ejercicio que tiene como objetivo analizar distintos aspectos del videojuego con los que determinaremos si representa de forma adecuada la historia tal como ocurrió en la realidad, nos apoyaremos para ello de otras fuentes de información presentes la web.

Por otro lado, tras haber configurado una idea clara sobre la cultura íbera, el docente acompañará la experiencia didáctica con una explicación sobre la conquista romana y sus consecuencias. Entre ellas, la quizás más relevante fue la romanización, cuya influencia se hace evidente hasta nuestros días. Para que el alumnado pueda observar los cambios en la arquitectura previamente investigados con el videojuego anterior, se realizará una visita a Julióbriga.

Posteriormente, trabajaremos con el videojuego *Civitas III* para tratar de recrear la ciudad romana. El alumnado tendrá que servirse de lo aprendido durante la visita con las explicaciones de guías y docentes. De este modo, contribuiremos al entendimiento del proceso de cambio-continuidad, esta vez, en nuestra realidad cultural.

Los objetivos generales que esperamos desarrollar son la consolidación de hábitos de trabajo individual (OG1), el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de fuentes de información (OG3), y el conocimiento de aspectos básicos de la cultura y la historia propias, así como el patrimonio artístico y cultural (OG5).

Respecto a los objetivos específicos, al finalizar la actividad se espera que el alumnado sea capaz de trabajar con distintas fuentes propias de la ciencia histórica (OE2), que entienda la historia como un proceso de cambio y continuidad (OE3), que utilice nuevas fuentes de aprendizaje a través de las TIC (OE5), que desarrolle habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la organización, el análisis crítico y la propuesta de soluciones (OE7) y que el alumnado sea capaz de analizar los elementos clave del paisaje (OE8).

En cuanto a las competencias, desarrollaremos la CCL, CD, CPSAA, CE y CCEC. Así como las competencias específicas CE1 (tratamiento de la información) y CE3 (identificación de los fundamentos que sostienen las diversas identidades y la puesta en valor del patrimonio material e inmaterial).

Para el primer ejercicio, emplearemos el *Imperium HD: Las Grandes Batallas de Roma*, a través del cual reproduciremos una de las campañas romanas más importantes en el territorio peninsular: el asedio de Numancia. El docente tendrá que guiar al alumnado en el menú principal para poder iniciar la experiencia, en este caso simplemente habría que seleccionar en el apartado “batallas históricas” el episodio correspondiente (el asedio de Numancia).

En nuestra opinión, de todos los videojuegos propuestos hasta ahora, este es el que menos se ajusta a la realidad histórica, no obstante, nos puede servir como una forma de que el alumnado desarrolle un método para determinar que videojuego puede ser utilizado como fuente de información y cual no, así como para construir su propio conocimiento a través de otras aplicaciones que nos ofrece la web. La jugabilidad es muy sencilla, al ser un RTS, del cual ya han obtenido experiencia anteriormente, simplemente tienen que emplear el ratón para seleccionar y mover unidades, así como para reclutar y realizar mejoras.

El videojuego inicia con una cinemática que pone en contexto el acontecimiento histórico, muy útil para que el alumnado pueda ubicar espacial y temporalmente la batalla que están a punto de experimentar. A continuación, tomarán el control de Escipión Emiliano y sus ejércitos para diseñar estrategias con las que asediar y derrotar al enemigo.

En nuestro caso, hemos identificado 5 aspectos que desvirtúan parcialmente la realidad de la época histórica que el videojuego busca representar:

**Arquitectura:** La arquitectura tanto íbera como romana está profundamente idealizada y poco o nada tienen que ver con los restos arqueológicos que se han encontrado. Por ejemplo, en las ciudades íberas observamos que se levantan grandes muros de varios metros de ancho con un “foro” o “centro urbano” hecho de piedra de importantes dimensiones y con un tipo de diseño idealizado. En este sentido, por ejemplo, las puertas están decoradas con una gran cabeza de toro hecha de piedra.



*Ilustración 8 - Muralla fortificada de la civilización íbera en el Imperium HD. Fuente: captura propia.*

**Geografía regional:** Consideramos que el espacio en el que tiene lugar el acontecimiento histórico es ficticio. En este sentido, no se representa ni el río Duero, el cual dificultó notablemente las maniobras romanas como la orografía del Sistema Ibérico. Tampoco se representan los recursos, sólo el oro y los víveres como fuente de economía e intercambio.

**Soldados y habitantes:** El equipamiento de los soldados tampoco se representa de forma realista, no tanto en la facción romana, sino en la íbera, por ejemplo, hay unidades llamadas “defensores” con una armadura de cota de malla y un yelmo no identificado con ninguna otra civilización. También están las “sacerdotisas”, quienes curan con un báculo a las unidades aliadas. Por otro

lado, el videojuego representa mínimamente a las mujeres e invisibiliza a las minorías sociales.

**Fantasía y realidad combinada:** En el mapa podemos encontrarnos unas “ruinas” de las que extraemos artefactos “mágicos” con los que potenciar a los generales, también hay portales que te permiten teletransportar al ejército de una parte a otra del mapa y en el caso de algunas unidades, pueden ejecutar “poderes especiales” con los que, por ejemplo, volverse invulnerables, lo evidentemente desvirtúa la realidad histórica.

**La simulación de la campaña:** Además de todos los aspectos generales que ya responden a este punto, está el hecho del diseño del acontecimiento histórico que se busca representar. Quizás lo que más llama la atención es la presencia de edificios propios de la cultura vikinga o cartaginesa en un espacio geográfico donde no tienen cabida. Por otro lado, tampoco sigue el relato de las fuentes históricas, sino que configuran una narrativa alternativa.

Cómo señalábamos, esto no tiene por qué descartar al videojuego como fuente de conocimiento, pues toda narrativa permite acercar al alumnado de una forma u otra, sin embargo, es importante que sepan distinguir con claridad la realidad histórica.

Para poder trabajar en esta capacidad, que se enlaza con la competencia de imaginación histórica al realizar un juicio reflexivo y con la representación de la Historia, el docente dividirá la clase en 5 grupos heterogéneos, con los criterios mencionados en las actividades previas, para trabajar en cada uno de los aspectos que presentan incoherencias.

El alumnado tendrá que buscar información para confirmar o corregir lo que representa el videojuego. Para ello utilizaremos recursos de la web seleccionados previamente por el docente, es decir, fuentes históricas, vídeos, imágenes, artículos (ajustados al nivel del alumnado) y otros soportes que puedan contribuir a configurar una visión adecuada sobre lo que pretende representar el videojuego.

Utilizaremos cuestiones para orientar al alumnado en la labor de identificación de aquellos aspectos que requieran de una revisión, a continuación, disponemos en forma de tabla un ejemplo:

<b>Problemas en la representación histórica del videojuego <i>Imperium HD</i></b>	
<b>Problema nº1: Arquitectura</b>	Los pueblos y ciudades representados ¿coinciden con los restos arqueológicos y las reproducciones hechas por especialistas? ¿Y las decoraciones que incluyen? El campamento romano ubicado al principio del mapa ¿se corresponde con lo que pudo haber sido en la realidad?
<b>Problema nº2: Geografía</b>	Atendiendo a mapas e imágenes actuales sobre el territorio representado ¿crees que la ubicación espacial del acontecimiento es correcta? ¿Qué piensas de los recursos que utilizan en el juego, eran los únicos que empleaban estas civilizaciones o había más? ¿Por qué motivo los íberos no podrían vivir en esa ciudad tal como se representa en el videojuego?
<b>Problema nº3: Soldados y habitantes</b>	Compara los atuendos de los soldados con otras representaciones presentes en las fuentes de apoyo ¿Qué diferencias hay? ¿Qué soldados pueden ser ficticios? ¿Por qué? ¿Cómo se representan las mujeres y otras minorías?
<b>Problema nº4: Fantasía y realidad</b>	Observa el mapa y enumera los distintos elementos de fantasía que incluye el videojuego y que no se pudo corresponder con la historia "real".
<b>Problema nº5: La recreación de la campaña</b>	¿Consideras que el acontecimiento histórico ha sido representado adecuadamente? Compáralo con las

	fuentes históricas que proporciona el docente y argumenta tus motivos.
--	--

Tabla 8 - Ejemplificación de actividad basada en la resolución de problemas. Fuente: elaboración propia.

Por ejemplificar el ejercicio, para realizar una comparación entre la representación del videojuego y la posible realidad histórica, el docente puede aportar al alumnado un vídeo didáctico (ej. Canal Artehistoria, 2009), para que analicen y comparen ambos y tomen unas conclusiones. En el caso del vídeo ejemplificado, se representa una reconstrucción 3D sobre el asedio romano de la ciudad de Numancia.

Finalmente, planteamos un segundo ejercicio a través de la visita guiada a Julióbriga (Retortillo, Cantabria), donde el alumnado aprenderá el trazado urbano de la ciudad, así como el contexto histórico del mismo. En este sentido, resulta conveniente que tomen anotaciones para el ejercicio que se realizará con el videojuego. El objetivo de esta visita es que observen ese cambio entre los asentamientos íberos y las nuevas fundaciones romanas en el territorio de Hispania, como parte del proceso de cambio-continuidad de nuestro patrimonio histórico.

Posteriormente emplearemos el *Imperium Civitas III* con motivo de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la visita. Este videojuego es un *city-builder* donde podremos recrear 5 asentamientos romanos diferentes en Hispania: *aracillum* (Aradillos), *tarraco* (Tarragona), *ebusus* (Ibiza), *corduva* (Córdoba), *mons medullius* (monte Medulio).

Algo a resaltar es que *aracillum* se ubicaba a escasos kilómetros de Julióbriga por lo que comparten un contexto histórico y espacio-temporal. De este modo, el alumnado aprovechará el escenario para reproducir, según las explicaciones de guías y docentes la ciudad romana de Julióbriga.



Ilustración 9 - Ciudad construida con el videojuego Imperium Civitas III. Fuente: El Mundo (2009).

Síntesis de contenidos abordados en las actividades propuestas	
Contenidos	Actividades
<p><i>La Historia Antigua: las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura.</i></p>	<p>Actividad 2: Cultura y sociedad del mundo egipcio y persa a través de los “city-builders”.</p>
	<p>Actividad 3: Explorando las civilizaciones egipcia y griega a través de la saga <i>Assassin’s Creed</i>.</p>
<p><i>El Mundo clásico, Grecia: las “polis” griegas, su expansión comercial y política. El imperio de Alejandro Magno y sus sucesores: el helenismo. El arte, la ciencia, el teatro y la filosofía.</i></p>	<p>Actividad 3: Explorando las civilizaciones egipcia y griega a través de la saga <i>Assassin’s Creed</i>.</p>
<p><i>El mundo clásico, Roma: Origen y etapas de la historia de Roma. La república y el imperio -organización política y expansión colonial por el Mediterráneo. El cristianismo. La</i></p>	<p>Actividad 4: Simular la Historia de Roma a través de la saga Total War.</p>

<p><i>Península Ibérica: los prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. El arte: arquitectura, escultura y pintura.</i></p>	
	<p>Actividad 5: El estudio de la Hispania romana a través de la saga Imperium.</p>

Tabla 9 - Síntesis de contenidos abordados en las actividades propuestas. Fuente: elaboración propia, basado en las disposiciones del *ECD 65/2015*.

### 3.6. Evaluación

Dispondremos a continuación una estrategia de evaluación para la propuesta. Sin embargo, se debe comentar que el trabajo se compatibiliza con cualquier procedimiento e instrumento comúnmente utilizado en el ámbito educativo. Esto es de especial importancia si se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado, de lo que presuponemos, que los ritmos de aprendizaje y los posteriores resultados van a ser dispares, por lo que no todas las estrategias de evaluación van a ser igual de eficientes.

En esta propuesta priorizaremos una evaluación que sea formativa e integradora y que tenga como objetivo adaptar las actividades en función del contexto del aula. Lo dividiremos en tres niveles:

**a) Evaluación inicial:** Resulta conveniente que el docente realice un primer análisis sobre los conocimientos y habilidades del alumnado con motivo no sólo de ajustar los contenidos didácticos sino también las estrategias a llevar a cabo, como la formación de los grupos heterogéneos, la selección de determinados videojuegos, etc. Para llevar esto a cabo se

puede organizar un cuestionario individual al principio del curso con motivo de caracterizar a cada alumno/a (su habilidad con los videojuegos y ordenadores, intereses y necesidades, etc.) y otro cuestionario antes de iniciar cada actividad para comprobar sus conocimientos previos y poder así contrastar posteriormente lo que han aprendido.

**b) Evaluación de la adquisición de competencias:** Puesto que el objetivo central de esta propuesta es que el alumnado desarrolle las competencias relacionadas con el pensamiento histórico, planteamos una evaluación que tenga como objetivo comprobar el grado de adquisición de las competencias conceptuales. Disponemos a continuación una tabla de ejemplo para evaluar la competencia conceptual de representación histórica:

Esto se realizará siguiendo los planteamientos de Mugueta (2017, p.17), quien evalúa los resultados del alumnado mediante categorías de información.

<b>Actividad 4: Construcción de una narrativa virtual</b>	
<b>Representación de la Historia</b>	
<b>Nivel 0</b>	El alumno/a no dispone en su narración una relación causal-intencional del proceso histórico.
<b>Nivel 1</b>	El alumno/a relaciona una única causa del devenir del proceso histórico.
<b>Nivel 2</b>	El alumno/a dispone varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.
<b>Nivel 3</b>	Se observa en la narración del alumno/a su capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.

Tabla 10 - Tabla de evaluación por niveles. Fuente: modificada de Mugueta (2017, p.17).

Como se observa, en función del grado de complejidad que se observe en la actividad realizada por el alumno/a o el grupo de alumnos/as, es posible determinar si los discentes han logrado alcanzar los objetivos planteados.

Esto también va a servir para valorar el éxito de la propuesta, y si es necesario cambiar de estrategia didáctica o si, por el contrario, hay que reducir los niveles de dificultad, aumentar los tiempos de aprendizaje, etc.

**c) Coevaluación:** Proponemos que el alumnado valore a sus propios compañeros mediante una rúbrica que recoga el desempeño individual de cada alumno/a en el grupo de trabajo. Esta rúbrica debe analizar, por ejemplo, el comportamiento, la contribución, el recibimiento de críticas, la coordinación con sus iguales, etc. La calificación de la misma se puede dividir en cuatro niveles (excelente, bien, aceptable o mejorable), dependiendo del grado de desempeño en cada uno de los aspectos señalados. Asimismo, sería interesante diseñar un espacio en la rúbrica donde los alumnos/as puedan hacer comentarios de mejora al resto de compañeros.

Finalmente, podemos complementar el proceso de evaluación con una rúbrica para que el alumnado pueda valorar la actuación del docente, la adecuación y el diseño de las actividades, así como el grado de implicación. En este sentido, es conveniente que haya un *feedback* entre docente y discentes para poder mejorar la estrategia didáctica.

#### **4. Conclusiones**

Al inicio de este trabajo hemos definido y contextualizado el videojuego como una herramienta más de difusión sociohistórica, cuyo potencial educativo se explica en sus características propias (el dinamismo, la interacción y la síntesis de diversa información en una única fuente), lo que ha supuesto que investigadores del ámbito educativo hayan centrado sus esfuerzos en las últimas décadas por tratar de determinar los beneficios didácticos que nos ofrecen los videojuegos en el contexto del aula.

Tras revisar diversas plataformas de distribución digital de videojuegos, hemos considerado que, actualmente, STEAM (2003) es la más completa, además de la más intuitiva para que tanto docentes como discentes puedan filtrar con relativa comodidad aquellos videojuegos que más se ajusten a sus necesidades e intereses.

Empleando dicha plataforma como soporte de búsqueda hemos realizado una categorización de los principales géneros, así como las potencialidades de cada uno en el contexto didáctico, para después, realizar una selección de videojuegos de carácter histórico que podrían emplearse para la enseñanza del mundo antiguo.

Posteriormente, hemos considerado conveniente hacer mención del profundo debate existente en torno al uso de los videojuegos, para a continuación, disponer nuestra selección en el etiquetado y clasificación del sistema PEGI, con motivo de conocer su adecuación en el alumnado de secundaria. Finalmente, se han tomado algunos trabajos e investigaciones de los últimos años con el fin de establecer los principales usos de videojuegos de género histórico y como corpus teórico para la posterior propuesta.

La propuesta didáctica se ha realizado en el marco del currículo vigente durante el curso 2021/2022 en la Comunidad Autónoma de Cantabria (*ECD/65/2015*), pero también ajustado a la nueva ley educativa LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), de la cual aún no se han publicado las disposiciones autonómicas.

A la hora de diseñar la propuesta se plantearon múltiples problemas y dificultades, entre los que se encuentran la escasez de trabajos que trasladen la

teoría de los videojuegos a la práctica real. Por otro lado, en aquellos estudios donde sí se experimenta con videojuegos en un espacio didáctico, resalta la falta de claridad en cuanto a objetivos, metodología, diseño de actividades y evaluación se refiere.

Esto se puede observar, por ejemplo, en los trabajos de Irigaray y Luna (2014) y Mugueta (2017), donde la experiencia se basa en que el alumnado tome contacto con videojuegos sin una estrategia clara de aprendizaje. En este sentido, tal como señala Ibagón (2018, p.131):

“Es indispensable complementar la estrategia didáctica con actividades asociadas al desarrollo del pensamiento histórico. Las investigaciones prácticas que se han desarrollado sobre el uso de videojuegos en las clases de historia insisten, desde ese horizonte de trabajo, en la necesidad de desarrollar ejercicios educativos simultáneos, vinculados, por ejemplo. Al trabajo con fuentes históricas; la búsqueda de información complementaria; y el desarrollo de clases magistrales y la producción de ensayos por parte de los estudiantes. La conjugación de estas mediaciones con el uso de videojuegos es la que asegura que los resultados de aprendizaje tiendan a ser más precisos y controlables, lo cual, en últimas, implica una mayor validez curricular”

Tarea, que hemos tratado de realizar en esta propuesta didáctica y que emplea los videojuegos como puente para otras actividades con los que desarrollar el pensamiento histórico, uno de los principales objetivos curriculares.

Finalmente, hemos de reflexionar sobre las dificultades actuales para introducir los videojuegos como una herramienta más del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. Me basaré para ello en las observaciones realizadas durante mi período de prácticas.

En un primer momento este trabajo fue diseñado para ser puesto en práctica en un centro, no obstante, durante la propia organización surgieron numerosos problemas que se deben tener en consideración de cara a futuras propuestas o investigaciones en nuestro país.

El primer obstáculo que se tuvo que enfrentar fue el de la obsolescencia de los ordenadores del centro. Esto parece ser una realidad en los institutos de Cantabria, y posiblemente, a nivel nacional, por lo que el catálogo de videojuegos

del que disponemos se reduce drásticamente. Si bien es cierto en durante los últimos años se están dando importantes planes de renovación, por lo que este problema puede encontrar solución próximamente.

En segundo lugar, a pesar de que se trató de obtener licencias educativas para poder experimentar con algunos de los videojuegos que hemos propuesto en este trabajo, la realidad es que hasta la fecha no se ha obtenido una respuesta oficial por parte de ninguna empresa distribuidora, no obstante, quizás una institución tenga más “peso” a la hora de pedir licencias.

Otro aspecto que hemos señalado previamente, son los tiempos que se requieren para que el videojuego sea una herramienta eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, para aprender correctamente las mecánicas, que, aunque en esta propuesta hemos dispuesto videojuegos sencillos, puede que los ritmos no sean iguales para el conjunto del alumnado. Y por otro, para el desarrollo de las actividades, que nuevamente, ocurrirán con ritmos diferentes. Un alumno/a con experiencia en videojuegos es muy probable que complete los objetivos propuestos antes que otro sin experiencia.

También es importante señalar que los videojuegos no responden a toda la diversidad del aula, y en algunos casos que requieran adaptaciones curriculares significativas, puede conllevar a una exclusión de la actividad.

Estas observaciones siguen las líneas que recogen otros autores como Ibagón (2018), quien señala la dificultad de poder establecer unas condiciones óptimas para el desarrollo de estrategias didácticas con videojuegos, no sólo por lo comentado previamente, sino también por variables como la sobreestimulación de los estudiantes en el aula, que puede conducir a la falta de disposición de algunos alumnos hacia el desarrollo de actividades complementarias al uso de videojuegos o al enfoque eurocéntrico desde el cual se ancla la narrativa de la mayoría de juegos comerciales.

En definitiva, pese a la dificultad de esta propuesta didáctica, consideramos que la programación aquí presentada es realista y realizable, basándonos en experiencias similares en el contexto educativo de nuestro país, como la del ya mencionado Mugueta (2017). Tal como señala el autor (p.14), el uso de los videojuegos comerciales parecen contribuir al desarrollo de las competencias de

pensamiento histórico, no obstante, es posible que por sí solos no constituyan una herramienta adecuada para el desarrollo de competencias tales como la “interpretación histórica”.

De este modo, hemos tratado de configurar actividades que pudieran reforzar los aspectos que señala Mugueta (2017), aunque sería interesante poder comprobar la eficacia de las mismas en un contexto real, con motivo de modificar o plantear nuevas actividades que pudieran mejorar la experiencia didáctica.

## Bibliografía

Anderson, C.A.; Dill, K.E. (2000). Videogames and aggressive thoughts feeling and behavior in the laboratory and life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4). 772-790. DOI: <https://bit.ly/3xbnebY>

Chapman, A. (2013). Is Sid Meir's Civilization history? *Rethinking History*, 17(3). 312-332. DOI: <https://bit.ly/3MzveJP>

Cuenca, J. M.; Martín Cáceres, M. (2010). La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de videojuegos. *Iber*, (63). 32-42. DOI: <https://bit.ly/3xk7jJT>

Cuenca, J. M.<sup>a</sup>. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia*, (12). 111-126. DOI: <https://bit.ly/3aI9Lky>

Diodoro Sículo. *Biblioteca histórica* (Libro II) (I a.C.). Traducción de Parreu, F. (2001). Madrid: Gredos.

Etxebarria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3),11-28. DOI: <https://bit.ly/3tqveal>

Gálvez, M<sup>a</sup>. C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *Icono*, 14(7). 217-230. DOI: <https://bit.ly/3MeUkxi>

Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (12). 1-11. DOI: <https://bit.ly/3aISt6P>

Gros, B. (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. DOI: <https://bit.ly/3xje6U0>

Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1 (7). 51-264. DOI: <https://bit.ly/3NYB74m>

Heródoto de Halicarnaso. *Los nueve libros de la historia*, Libro Segundo (Euterpe). Disponible en: <https://bit.ly/3GTEdUP>

Heródoto. *Historia* (Libro I) (V a.C.). Traducción de Schrader, C. (1977). Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.

Ibagón, J. (2018). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Educación y Ciudad*, (35). 125-136. DOI: <https://bit.ly/3Mp8uMe>

Irigaray, M. V.; Luna, M<sup>a</sup> R (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia: Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío y Asociados*, (19). pp. 441-437. 2014. DOI: <https://bit.ly/3mwECmF>

Irigaray, M.<sup>a</sup> V.; Luna, M.<sup>a</sup> r. (2014). Cine y video en el aula. La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. *Clío y Asociados*, (19). 411-437. DOI: <https://bit.ly/3tqlrRX>

Iturriaga, D. (2015). Enseñar historia haciendo visible lo invisible a través de los videojuegos de historia en secundaria. En: Hernández, A. M<sup>a</sup>.; García, C. R.; de la Montaña, J. L. (coords.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. pp. 217-222. DOI: <https://bit.ly/3ztYdf0>

Jiménez-Palacios, R.; Cuenca, J. M.<sup>a</sup>. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clío. History and History teaching*, (41). 1-44. DOI: <https://bit.ly/3xklyyb>

Kirsh, S. J. (2003). The effects of violent video games on adolescents. The overlooked influence of development. *Aggression and Violent Behaviour*, (8). 337-389. DOI: <https://bit.ly/3Nqs3VS>

Kühn, S. Kugler, D.T. et al. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Mol Psychiatry*. 24 (8). 1220-1234. DOI: <https://go.nature.com/3zjtuB6>

Kuran, M.; Tozoglu, A.; Tavernari, C. (2018). *History-Themed Games in History Education: Experiences on a Blended World History Course*. Cornell University. DOI: <https://bit.ly/3Q4ljyP>

López, S.; Rodríguez, J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (33). 1-8. DOI: <https://bit.ly/3GVfRu0>

Marín, V.; Fernández, M.<sup>a</sup>. D. (2006). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26). 113-119. DOI: <https://bit.ly/3xbxz7Z>

Marquès, P. (2000). Videojuegos. Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, (291). 55-62. DOI: <https://bit.ly/3xbw5dM>

Martín del Pozo, M (2018). *Los videojuegos en la formación docente: diseño, aplicación y evaluación de una propuesta formativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. DOI: <https://bit.ly/3xytA6B>

Montero, E.; Ruiz, M.; Díaz, B. (2010). *Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es Pensar dos veces*. Narcea.

Moreno, A. C. (Ed.) (2018). *El aprendizaje de historia en secundaria a través de videojuegos*. <https://bit.ly/3MkeR3x>

Mugueta, Í. (2017). El campus escolar “Historia y videojuegos”: Diseño, resultados y conclusiones. *Clío: History and History Teaching*, (43). 1-17. DOI: <https://bit.ly/3Q1C8KF>

Mugueta, Í.; Manzano, A. (2016). La historia moderna estudiada en el aula a través de un videojuego: Age of Empires III. En: J.F. Jiménez, Í. Mugueta, y G.F. Rodríguez (Coords.). *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*. Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata. 133-164. DOI: <https://bit.ly/392WS4c>

Navarro, V. (2012). *Libertad Dirigida: Análisis formal del videojuego como sistema, su estructura y su avataridad*. [Tesis doctoral, Universidad Rovira i Virgili]. DOI: <https://bit.ly/3Mk9Cku>

Pascual, M.A.; Ortega, J.A. (2007). Videojuegos y Educación. En Ortega, J.A. y Chacón, A. (Coords.), *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital*. 207-228.

Pérez, A. (2014). El aprendizaje con videojuegos. Experiencias y buenas prácticas realizadas en las aulas españolas. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa* (17). 135-156. DOI: <https://bit.ly/3NU40yn>

Radetich, I.; Jakubowicz, E. (2015). Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challenges. *Athens Journal of History*, 1(1). 1-14. DOI: <https://bit.ly/3arAzoW>

Rejack, B. (2007). Toward a Virtual Reenactment of History: Video Games and the Recreation of the Past. *Rethinking History*, 11(3). pp. 411-425. DOI: <https://bit.ly/3NmTcci>

Rodríguez, A. J.; Vígara, A.; López, J. (2018). Los juegos de estrategia y sus aplicaciones didácticas para la difusión del conocimiento de la historia económica. *XIII Encuentro de didáctica de la Historia Económica*. Universitat de les Illes Balears. 613-635. DOI: <https://bit.ly/3mjvFNo>

Rodríguez, M. A.; Gutiérrez, D. (2016). Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos. *Revista Iberoamericana de Innovación*, 72 (2). 181-200. DOI: <https://bit.ly/3mhP7dx>

Salazar, J. (2006): *Narrar y aprender historia*. México: UNAM.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14). 34-56. DOI: <https://bit.ly/38Q5pai>

Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: R. M.<sup>a</sup>, Ávila, P., Rivero y P. L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 115-128. DOI: <https://bit.ly/3Q2B09x>

Sicart, M. (2008). Defining Game Mechanics. *GameStudies*, 8(2). 1-14. DOI: <https://bit.ly/3MlwXSA>

Squire, K. (2004). *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III*. [Tesis Doctoral, Indiana University]. DOI: <https://bit.ly/3GT90RN>

Squire, K. (2011). *Video games and learning. Teaching and participatory culture in the Digital Age*. Nueva York: Teachers College Press.

Téllez, D.; Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la historia: la saga assassin's creed. *Contextos Educativos*, (17). 145-155. DOI: <https://bit.ly/3Q4m3E7>

Toro, F. J.; Muñoz, J. F. (2012). Los videojuegos como recurso para la Didáctica de la Geografía. En Miguel González, R. de, Lázaro y Torres, M. L. de y Marrón Gaité, M. J. (Eds.). *La Educación Geográfica Digital*. 691-693. DOI: <https://bit.ly/3GTB5Iz>

Valverde, J. (2014). Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos. *Cultura y Educación*, 20 (2). 181-199. DOI: <https://bit.ly/3GPQCZZ>

Vicente, A. (2018). Videojuegos en el aula de Geografía, Historia e Historia del Arte: breve recopilación de las experiencias de su uso en Educación. *Didáctica, Innovación y Multimedia* 36. DOI: <https://bit.ly/3mdzK5X>

## **Referencias legislativas**

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 39, de 5 de junio de 2015. pp. 2711-3784.

Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015. pp. 6986-7003.

Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por la que se establece el Currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015. [Disposición derogada].

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. pp. 1-19

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. pp. 122868-122953.

## Referencias digitales

[Artehistoria] (4 de noviembre de 2009). Numancia (HD), impactante documental educativa de animación 3D [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3QaFNFU>

[eGAM3Rs] (27 de noviembre de 2013). *Los peligros del Imperio* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3GPtkn3>

[Grecorromano – Historia y Total War] (3 de mayo de 2020). Visita Guiada 26. Argos y la escultura griega. Assassin's Creed Odyssey [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3xyotn2>

[GREY FOX] (13 de septiembre de 2019). *Assassin's Creed Odyssey - The Discovery Tour - Política y filosofía - en español* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3aw4Jr4>

[GREY FOX] (24 de agosto de 2019). *Assassin's Creed Origins - The Discovery Tour - Vida diaria - en español* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3Q5Pvt9>

0 A.D. (2020). <https://bit.ly/38RJoYJ>

Antón, C. (2009, 9 de diciembre). La estrategia de Imperium asalta Internet. *El Mundo*. <https://bit.ly/3tgvZAv>

Asociación Española de Videojuegos (AEVI, 2020). *La industria del videojuego en España*. <https://bit.ly/3zfvHOJ>

Epic Games (1991). <https://bit.ly/38R7zXn>

FX Interactive Imperium Civitas III (2008). <https://bit.ly/3Ni45vU>

OMS (2018). *La Organización Mundial de la Salud (OMS) publica hoy su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11)*. <https://bit.ly/3x7JT9k>

Origin (2011). <https://bit.ly/3mjEx5C>

PC Gamer (2019). *Builders of Egypt looks like a modern Pharaoh*. <https://bit.ly/3GVQ2d1>

PEGI (2003). <https://bit.ly/39aljeD>

STEAM (2003). <https://bit.ly/3tjufXk>

STEAM Assassins Creed Origins (2017). <https://bit.ly/3NXtXgm>

STEAM Builders of Egypt (2022). <https://bit.ly/3aHnkAJ>

STEAM Imperator: Rome (2019). <https://bit.ly/3amHBLH>

STEAM Imperium HD Edition (2021). <https://bit.ly/3ziktZb>

STEAM Total War Rome II (2013). <https://bit.ly/38PThGk>

STEAM Total Ware Attila (2015). <https://bit.ly/3mfHDHM>

STEAM, Assassins Creed Oddyssey (2018). <https://bit.ly/3thzBSQ>

Universidad Oberta de Catalunya (Curriculum Vitae de Begoña Gros Salvat)  
en <https://bit.ly/3GSbVKk>

Uplay (2009). <https://bit.ly/3tgs0nx>