



## La Edad Moderna en los videojuegos: representaciones sociales y usos didácticos

### *Modern Age in Virtual Games: social representations and didactic applications*

Ramón Cózar Gutiérrez

Universidad de Castilla-La Mancha (España)  
<http://orcid.org/0000-0001-8255-6376>  
Ramon.Coazar@uclm.es

Sergio Tirado Olivares

Universidad de Castilla-La Mancha (España)  
<https://orcid.org/0000-0002-8557-5115>  
Sergio.Tirado@uclm.es

Francisco de Borja Caparrós Ruipérez

Universidad de Castilla-La Mancha (España)  
<https://orcid.org/0000-0003-2216-4703>  
Borja.Caparros@uclm.es

#### Nota biográfica

##### **Ramón Cózar Gutiérrez**

Profesor Titular de Historia Moderna en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación actuales giran en torno a la historia social, la didáctica de la historia y la tecnología educativa. Es investigador principal del grupo LabinTic. Laboratorio de integración de la tecnología en las aulas de la UCLM.

##### **Sergio Tirado Olivares**

Personal contratado FPU del grupo de investigación consolidado LabinTic. Laboratorio de integración de la tecnología en las aulas. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica de la historia, la aplicación de contextos lúdico-activos de aprendizaje y el desarrollo de nuevos planteamientos de evaluación formativos.

##### **Francisco de Borja Caparrós Ruipérez**

Profesor de Educación Secundaria en el Colegio CEDES (Albacete) y Profesor Asociado del Departamento de Historia en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM). Sus líneas de investigación se centran en la historia social, la didáctica de la historia y la educación bilingüe y metodología CLIL.

## RESUMEN

La tecnología ha permitido la generalización de nuevas formas de ocio gracias a nuevos medios como los videojuegos. Son numerosas las investigaciones en las que se analiza su uso como herramienta educativa. De este modo, conceptos como *edutainment* o aprender jugando son cada vez más conocidos. Ante este paradigma, el uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia resulta interesante, entre otras cuestiones, por sus posibilidades para sumergir al estudiante en entornos virtuales multisensoriales que le acercan a espacios y tiempos históricos, representados o simulados, transmitiendo y construyendo imágenes y representaciones del pasado de forma tangencial. No obstante, esta herramienta debe cumplir una serie de requisitos de rigurosidad histórica y supervisión por parte del docente para garantizar su uso con aprovechamiento educativo. Tras realizar un sondeo entre futuros docentes, son muy pocos los que conocen videojuegos que puedan ser empleados para la enseñanza de la Edad Moderna en el aula. Los juegos referenciados pertenecen predominantemente al género de estrategia (*Age of Empires*, *Civilization* y *Europa Universalis*) y al de acción-aventuras (*Assassin's Creed*). El presente artículo se centra en conocer la imagen de la Edad Moderna que se está transmitiendo en estos videojuegos, así como realizar una aproximación a sus potencialidades educativas a través del análisis de las investigaciones, experiencias y propuestas didácticas que se han publicado en los últimos años.

## PALABRAS CLAVE

Videojuegos, imagen, representaciones, educación, Edad Moderna.

## ABSTRACT

Technology has allowed the generalization of new forms of leisure time thanks to new resources such as video games. There are many investigations in which its use as an educational tool is analysed. In this way, concepts such as *edutainment* or learning by playing are increasingly known. Thus, among other issues, the use of video games in the teaching of history is interesting due to its possibilities to immerse the student in multisensory virtual environments that bring them closer to historical places and times, represented or simulated, transmitting, and constructing images and representations of the past tangentially. However, this tool must meet requirements like historical rigor and teachers' supervision to guarantee its use with educational benefit. After conducting a survey among future teachers, it was found that few students know video games that can be used for the teaching of the Modern Age in the classroom. The mostly referred games belong to the strategy genre (*Age of Empires*, *Civilization* and *Europa Universalis*) and the action-adventure genre (*Assassin's Creed*). This article focuses on knowing the image of the Modern Age that is being transmitted in these video games, as well as making an approach to the educational potential of them through the analysis of research, experiences and didactic proposals that have been published in the last years.

## KEYWORD

Video games, image, representations, education, Modern Age.

## INTRODUCCIÓN

Parafraseando a Lowe<sup>1</sup>, en el siglo XXI, la historia se lee, se escucha, se ve, se recrea, y, cada vez más, también se juega. El interés actual por el pasado queda patente en las estanterías de los quioscos y librerías, la televisión, la cartelera de los cines o la oferta de videojuegos, donde en los últimos años su conversión como producto de consumo ha gozado de un extraordinario interés. Los cambios tecnológicos y culturales de las últimas décadas han ampliado los tradicionales medios de difusión de la historia con nuevos canales provenientes del ocio cultural. Hoy en día somos conscientes de que los medios de comunicación de masas desempeñan un papel destacado en la configuración de los imaginarios históricos como nuevas fuentes.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dunstan LOWE, "Playing with Antiquity: Videogame Receptions of the Classical World", en D. Lowe y K. Shahabudin (eds.), *Classics for All: Reworking Antiquity in Mass Cultural Media*. Newcastle: Cambridge Scholars, 2009 pp. 64-90.

<sup>2</sup> José C. GARCÍA VEGA, "Dar sentido a la (hiper)memoria: hacia una metodología científica para el estudio del pasado en los videojuegos", en Juan Francisco Jiménez Alcázar, Gerardo F. Rodríguez, Stella Maris Massa (eds.), *Ocio, cultura y aprendizaje: historia y videojuegos*, 2020, pp. 97-126.

Novelistas, cineastas, periodistas, fotógrafos o guionistas contribuyen a que la imagen que muchas veces tenemos del pasado sea fruto de sus relatos y producciones, más que de la historia académica<sup>3</sup>. En este sentido, como señalan Prats y Santacana<sup>4</sup>, la historia es objeto de uso (en ocasiones de abuso) de poderes públicos, grupos políticos, industrias culturales o medios de comunicación quienes, sin respetar el carácter científico del análisis histórico, ofrecen una visión del pasado que sirve para fortalecer sentimientos, conceptos e identidades, que pretenden justificar o legitimar ideas sobre el presente. Precisamente son estos poderes los que en la mayoría de las ocasiones demandan productos de ocio como generadores de memoria.

El ayer se ha convertido en hiperespectáculo<sup>5</sup> y se han introducido nuevos conceptos como “hipermemoria” o “hiperhistoria” que confirman ese proceso de reificación del pasado que anunciase Traverso<sup>6</sup>, por el que se extraen mensajes e imágenes del pasado traducidas al presente, que transforman el acontecimiento histórico en objeto de consumo, bajo los condicionantes de la diversión, la seducción y la rentabilidad. Memoria e historia, con sus diferencias, tan controvertidas para la comunidad científica, se entrelazan con difusos límites en la cultura de masas. El cine, la televisión, la literatura o los videojuegos condicionan la conciencia histórica y se han convertido en agentes configuradores de la cultura histórica<sup>7</sup>. Una cultura histórica dentro de la que se podrían agrupar “tanto la historia académica, en cuanto que actividad científica interpretativa del pasado que se produce en el seno de una sociedad determinada, como también las diferentes percepciones que cada individuo y colectivo tienen sobre el mismo, así como su plasmación y uso en todos los ámbitos”<sup>8</sup>. Sin embargo, no podemos perder de vista que una de las principales finalidades de estos medios de masas es la de entretener, por lo que en ese tipo de productos el pasado es un bien de consumo empaquetado, preparado para la industria del hiperespectáculo, característica del capitalismo artístico, en el que consumo, diversión, seducción y rentabilidad forman un sistema que ha colonizado también el pasado convirtiéndolo en una hiperhistoria, como forma de historia que va más allá de ella misma, capaz de convertirse en una nueva fuente de mensajes e imágenes para la difusión del pasado<sup>9</sup>.

Jiménez Alcázar y Abad Merino<sup>10</sup> han realizado un acertado recorrido sobre la construcción del pasado como producto de consumo a través de los canales de comunicación y medios de ocio, desde el cine como medio de creación de una “historia vista”, que permitía crear un recuerdo visual y auditivo de escenarios y ambientes del pasado, su expansión y desarrollo con la llegada de la televisión, a la irrupción del videojuego y su ruptura con las reglas de comunicación, sustituyendo el papel del espectador pasivo por la participación activa del usuario para el desarrollo del producto. Buena parte de lo que la sociedad sabe del pasado viene condicionado por lo que se ha visto y oído en estos medios de ocio, ya que “las imágenes y sonidos que se fijan en la memoria son más fáciles de identificar si se asocian con experiencias visuales y auditivas”<sup>11</sup>. Los consumidores buscan el entretenimiento y la distracción, pero al mismo tiempo aprenden contenidos diversos y construyen imágenes y estereotipos de ese pasado de forma tangencial.

En este marco cobra especial relevancia la cultura digital. La tecnología se ha convertido de manera rápida y permanente en un impactante y revolucionario fenómeno técnico y social, que impregna todas las actividades laborales, formativas, académicas, de ocio y consumo del ser humano<sup>12</sup>. Hoy en día, nadie duda del impacto que la innovación tecnológica ha supuesto en nuestra vida cotidiana, creando nuevas relaciones de interdependencia y modificando estilos de vida, de pensamiento y de conocimiento. A su sombra ha surgido una generación multimedia que ha crecido (y nacido) ya en ese entorno tecnológico y digital y

<sup>3</sup> Fernando SÁNCHEZ COSTA, “La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva”. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 2009, pp. 267-286.

<sup>4</sup> Joaquim PRATS y Joan SANTACANA, “Por qué y para qué enseñar Historia”, en Joaquim Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona, 2011, pp. 13-29.

<sup>5</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado en el videojuego. El caso de wolfenstein II: the new colossus y call of duty: WWII”, en Juan Francisco Jiménez Alcázar, Gerardo F. Rodríguez y Stella Maris Massa (eds.). *Ocio, cultura y aprendizaje: historia y videojuegos*, Murcia, 2020, pp. 205-231

<sup>6</sup> Enzo TRAVERSO, *El Pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política*, Buenos Aires, 2011.

<sup>7</sup> José C. GARCÍA VEGA, “Dar sentido a la (hiper)memoria [...]”, op. cit.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 101.

<sup>9</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado [...]”, op. cit.

<sup>10</sup> Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR y Mercedes ABAD MERINO, “El pasado como producto de consumo en los medios de ocio”, en Juan Francisco Jiménez Alcázar, Íñigo Mugueta Moreno y Gerardo Fabián Rodríguez (coords.). *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*, Murcia, 2016, pp. 9-30

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 24.

<sup>12</sup> Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ y María del Valle DE MOYA MARTÍNEZ (coord.), *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar*, Barcelona, 2013.

que, supuestamente, poseen unas características comunes y diferenciadas de las anteriores<sup>13</sup>. Los nativos digitales, *millennials*, *centennials*, *homo zappiens*, generación Z o generación *Gamer*, como se les suele reconocer, entre otras muchas denominaciones, mantienen como nexo común su tecnofilia y la incorporación de las TIC en el desenvolvimiento de su vida cotidiana. Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos Igado<sup>14</sup> han resumido algunas de las características de la generación Z, entre las que se destaca su capacidad de respuesta rápida, su deseo de inmediatez y de interacción continua; una autopercepción como expertos y competentes en TIC, a la que se llega normalmente de mediante un aprendizaje autodidacta; el multitasking o la capacidad de realizar varias tareas al mismo tiempo en entornos digitales; y, la preferencia hacia la información visual. Interactividad, conectividad, hipermedia, virtualidad o transmedia, potencialidades de la tecnología, se observan también entre las características de esta generación.

Para adaptarse mejor a estas nuevas características, desde la educación se está recurriendo, cada vez con mayor frecuencia, a introducir los nuevos medios, herramientas y procesos tecnológicos en los que mejor se desenvuelven los estudiantes. Conceptos como el de *edutainment*, entretenimiento educativo, se ha convertido en una de las opciones más populares desde el cambio de milenio. El propósito principal del *edutainment* consiste en promover el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, competencias o habilidades a través de experiencias atractivas y entretenidas. En la enseñanza de la historia algunos autores ya hablan de “*histotainment*”<sup>15</sup> en donde se abarca un extenso campo: películas, series, programas y documentales de televisión, museos, parques arqueológicos, reconstrucciones históricas, historia popular, etc. que pueden formar parte de actividades educativas y de entretenimiento en las aulas.

La universalización de la tecnología ha potenciado las posibilidades del *edutainment*. La reconstrucción virtual de entornos históricos o el uso de videojuegos, por ejemplo, permite a los estudiantes sumergirse en la recreación de cualquier espacio, viajar a cualquier época o lugar, o visitar escenarios o monumentos históricos, lejanos o no conservados, sin salir del aula. Debido a su naturaleza inmersiva e interactiva, gracias a una simulación por ordenador, los usuarios se aventuran en un mundo tridimensional interactivo, en el que, a través de una experiencia multisensorial, se acercan a las imágenes del pasado<sup>16</sup>.

Nuestro interés radica en analizar la representación que se hace de la realidad pasada a través de la imagen que de ella se da en estas nuevas herramientas educativas, y que terminan formando parte del imaginario colectivo. Estereotipos, entendidos como “representaciones de la realidad difundidas a través de las estructuras narrativas y sistemas de construcción simbólica”<sup>17</sup>, que en tanto son aceptados mayoritariamente por la sociedad, juegan un papel crucial sobre la manera en que se percibe la realidad social. A través de este análisis podremos comprender la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que sucedió de manera objetiva y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado.<sup>18</sup>

Desde esta perspectiva, el propósito de este trabajo es conocer las imágenes de la Edad Moderna que se transmiten, objetivan y transforman a través de uno de los medios de masas de mayor aceptación entre los jóvenes, como son los videojuegos.

<sup>13</sup> Frances ESTEVE MON, Jordi DUCH GAVALDÁ y Mercè GISBERT CERVERA, “Los aprendices digitales en la literatura científica. Diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010”. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 45, 2014, pp. 9-21.

<sup>14</sup> Ana PÉREZ-ESCODA, Ana CASTRO-ZUBIZARRETA y Manuel FANDOS-IGADO, “La competencia digital de la Generación Z: Claves para su introducción curricular en la Educación Primaria”. *Comunicar*, 49, 2016, pp. 71-79.

<sup>15</sup> Susanne POPP, Jutta SCHUMANN y Miriam HANNIG, “Histotainment” by popular history magazines; The “Edutaining” design of history and its challenges for media critical history education”, *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 36, 2015, pp. 29-43.

<sup>16</sup> Rafael VILLENA TARANILLA, Ramón CÓZAR GUTIÉRREZ, José Antonio GONZÁLEZ-CALERO e Isabel LÓPEZ CIRUGEDA, “Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education”. *Interactive Learning Environments*, 2019.

<sup>17</sup> Roberto APARICI (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*, Madrid, 2010, pp. 40.

<sup>18</sup> Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, “La difícil transposición didáctica. Un estudio comparativo de la construcción de estereotipos sociales desde la historiografía al aula (España-Francia)”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 2017, pp. 337-367. Véase Roger CHARTIER, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1995; *Ídem, La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, Gedisa, 2007.

**VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN**

Los videojuegos se han convertido en el pasatiempo más frecuente de los jóvenes en la actualidad. Estos ya no conocen un mundo sin vinculación a la tecnología<sup>19</sup>. Así, Pérez Casas<sup>20</sup> apunta que son una de las representaciones más significativas del avance tecnológico y de su impacto en la sociedad actual. La gran variedad de temáticas de juegos, al igual que la diversidad de dispositivos electrónicos para su uso, hace que desde edades muy tempranas se comience a interactuar con ellos. El informe anual de la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) sobre la industria del videojuego en España sitúa las franjas de edad de 11 a 14 años y de 15 a 24 años como las mayoritarias entre los 15,9 millones de usuarios<sup>21</sup>.

Tal es la extensión en su uso que ya existe entre la literatura científica de las últimas décadas numerosos estudios sobre el uso de videojuegos, incluso como herramienta de aprendizaje<sup>22</sup>. Squire<sup>23</sup> en el inicio del siglo XXI mostraba el gran auge que los videojuegos estaban teniendo y cómo estos habían captado la atención también de los educadores. Sin embargo, este autor incidía en que los docentes se encontraban ante un nuevo agente de gran influencia entre su alumnado al que no conocían. Cuando los videojuegos no eran ignorados por la comunidad educativa, eran utilizados para resaltar meramente competencias sociales, obviándose su potencial para el desarrollo cognitivo y la capacidad de crear entornos digitales colaborativos.

A pesar de ello, el uso generalizado de los videojuegos hizo que, de manera casi inevitable, comenzara a extenderse la investigación sobre las ventajas que podrían acarrear en el ámbito educativo. La inclusión de la tecnología fomentó la creación de una amplia variedad de videojuegos que, pese a que en la mayoría de las ocasiones no estaban creados como material pedagógico, podían eliminar las barreras espacio-temporales tradicionales del ámbito escolar<sup>24</sup>. Se ha evolucionado desde un uso de los videojuegos al más puro estilo conductista, como recursos para cambiar patrones<sup>25</sup>, al escenario actual recogido por Van Eck<sup>26</sup> en la que se pueden diferenciar tres situaciones: a) el uso de títulos comerciales, juegos motivadores y atractivos que se pueden utilizar para propósitos educativos, pero que precisan de docentes capacitados y planificaciones curriculares precisas que no pierdan de vista el enfoque pedagógico; b) los denominados *Serious Game*, aquellos especialmente desarrollados para educar, entrenar e informar<sup>27</sup>; y c) los juegos construidos por los propios estudiantes y que desarrollan habilidades de resolución de problemas, programación y de diseño de juegos.

Mugueta Moreno y Jiménez Alcázar<sup>28</sup> afirman que la pertinencia de la investigación sobre los videojuegos se justifica en parte por la necesidad de conocer la fiabilidad de los tópicos ampliamente extendidos en la sociedad, en la mayoría de las ocasiones, con connotaciones negativas: agente que aísla, violentos y sexistas, su alto coste económico o su incapacidad para ser educativos. Sobre esta última cuestión, los autores señalan que, de inicio, esta aseveración es correcta, ya que la industria del videojuego busca su propio interés y no crea herramientas educativas, sin embargo, esto no quiere decir que no haya productos de calidad en el mercado que no se puedan introducir en las aulas a través de metodologías como el apren-

<sup>19</sup> John PAGNOTTI y William B. RUSSELL, "Using Civilization IV to Engage Students in World History Content". *The Social Studies*, 103(1), 2012, pp. 39–48.

<sup>20</sup> Asís PÉREZ CASAS, "Los límites de la ficción: narrativa y estética de Los Borja en el videojuego Assassin's Creed: Brotherhood". *Revista Borja. Revista de l'Institut Internacional d'Estudis Borgians*, 5, 2016, pp. 1-10

<sup>21</sup> Asociación española de videojuegos (AEVI), *La industria del videojuego en España*, Madrid, 2021.

<sup>22</sup> Carlos RODRÍGUEZ-HOYOS y María JOÃO GOMES, "Videojuegos y educación: Una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional". *Profesorado*, 17(2), 2013, pp. 479–494.

<sup>23</sup> Kurt SQUIRE, "Video games in education". *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 2003, pp. 49–63.

<sup>24</sup> David Williamson SHAFFER, Kurt R. SQUIRE, Richard HALVERSON, R. y James P. GEE, "Video games and the future of learning". *Phi Delta Kappan*, 87(2), 2005, pp. 105–111.

<sup>25</sup> Francisco I. REVUELTA DOMÍNGUEZ y M<sup>a</sup> Inmaculada PEDRERA RODRÍGUEZ, "Bases neuro-educativas y socio-emocionales para trabajar con videojuegos en contextos de aprendizaje". *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 2018, pp. 5-9.

<sup>26</sup> Rick VAN ECK, "Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless". *EDUCAUSE Review*, 41(2), 2006, pp. 16-30.

<sup>27</sup> David MICHAEL y Sande CHEN, *Serious Games. Games that educate, train and infoms*. Boston, 2006.

<sup>28</sup> Iñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, un gran aliado para aprender historia: hacia un modelo didáctico de análisis de los videojuegos históricos*, Memoria de Proyecto, Pamplona/Murcia, 2019.



dizaje basado en videojuego o la gamificación. Cambil-Hernández et al.<sup>29</sup> señalan que, pese a que en términos generales no están adaptados para la enseñanza de contenidos educativos, una correcta planificación puede permitir la adecuación de estos videojuegos al contexto de aprendizaje.

En cuanto a sus ventajas, son numerosas las investigaciones que se han centrado en los últimos años en analizar la influencia de los videojuegos en educación. Revuelta y Guerra<sup>30</sup> proporcionan un listado de aprendizajes y procesos favorecedores del aprendizaje desde el punto de vista de los videojugadores entre los que se encuentran: elemento motivador y favorecedor del rendimiento, aprovechamiento del binomio lúdico-educativo, adquisición de habilidades y/o destrezas para la resolución de problemas, socialización y cooperación, aumento de la concentración, autonomía personal cercanía maestro-alumno, herramienta multitarea y multiárea, capacidad de interacción, fácil asimilación e interconexión de contenidos, desarrollo de valores, simulación de situaciones, mejora en la toma de decisiones y *feedbacks* inmediatos. Años más tarde, autores como Mayerbut there is a need to test those claims with rigorous scientific research and ground them in evidence-based theories of how people learn. Three genres of game research are (a<sup>31</sup> han evidenciado que, el uso de videojuegos mejora habilidades cognitivas claves como la concentración, a través de juegos de *shooter*, el razonamiento espacial, gracias a los juegos de estrategia, o el aprendizaje de una segunda lengua, debido a las narrativas y fotogramas que en ellos aparecen. Martínez, Egea y Arias<sup>32</sup> agrupan los beneficios para el desarrollo del individuo en torno a cuatro ámbitos: los relacionados con el desarrollo motor y la mejora de las habilidades psicomotrices; los relacionados con el desarrollo intelectual o cognitivo; los vinculados con lo afectivo, por su capacidad de motivación; y, por último, las destrezas sociales, el trabajo en equipo, la capacidad de negociación, etc.

Si nos centramos en el uso de los videojuegos en nuestro país, López Gómez y Rodríguez Rodríguez<sup>33</sup> han realizado una revisión de proyectos pedagógicos sobre el uso de videojuegos comerciales dentro de las aulas de nuestro territorio. Sus resultados revelan que gran parte de los estudios han sido realizados de forma experimental por equipos de investigación (grupo F9, GIPI,...) y que la mayoría se han llevado a cabo en Educación Secundaria. Los objetivos de estos proyectos, aunque diversos, se centran en su mayoría en averiguar qué habilidades desarrolla el alumnado, promover la alfabetización digital, el tratamiento de valores y la motivación para el aprendizaje de contenidos curriculares. Su uso, mejora la motivación, favorece la adquisición de habilidades, la imaginación, la comprensión o la adquisición de conocimientos. Aunque también se encuentran limitaciones como: dificultades técnicas, adecuación de los contenidos, falta de tiempo, formación e inseguridades del profesorado, etc.

Es necesario hacer referencia a la producción generada a través de las ediciones celebradas hasta la fecha del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE), organizado por el Grupo ALFAS, y de cuyas ponencias y comunicaciones se desprenden diferentes planteamientos y aplicaciones del uso de los videojuegos en la educación. Algunos especialistas se centran en su potencialidad transversal, ya que consideran que su utilización trasciende de los contenidos curriculares de una sola área educativa, produciendo beneficios genéricos de tipo competencial, y beneficiando distinto tipos de inteligencia; y, por el contrario, otros los proponen para la enseñanza de unos contenidos curriculares concretos. Se presentan investigaciones en las que se integran videojuegos comerciales como recurso para afianzar contenidos, simulaciones o *serious game* para la adquisición de nuevas habilidades y aprendizajes; experiencias en las que profesores y alumnos tratan de desarrollar sus propios videojuegos; y actividades de gamificación en las que se imita la dinámica y funcionamiento de los videojuegos con una determinada finalidad docente<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> María E. CAMBIL-HERNÁNDEZ, Daniel CAMUÑAS-GARCÍA y Rafael MARFIL-CARMONA, "La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica", en Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez, *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: contenidos, métodos y representaciones*, Cuenca, 2020, pp. 737-752.

<sup>30</sup> Francisco I. REVUELTA y Jorge GUERRA, "¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de metaaprendizaje del videojugador". *Revista de Educación a Distancia*, 33, 2012, pp. 1–25.

<sup>31</sup> Richard E. MAYER, "Computer Games in Education". *Annual Review of Psychology*, 70, 2018, pp. 531–549.

<sup>32</sup> Juan MARTÍNEZ SOTO, Alejandro EGEA VIVANCOS y Laura ARIAS FERRER, "Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes", *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17, 2018, pp. 61-75.

<sup>33</sup> Silvia LÓPEZ GÓMEZ y Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, "Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas". *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 2016, pp. 1–8.

<sup>34</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Ane MANZANO ANDRÉS, "La historia moderna estudiada en el aula a través de un Videojuego: Age of Empires III", en Juan F. Jiménez Alcázar, Íñigo Mugueta Moreno y Gerardo Fabián Rodríguez (eds.), *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*, Murcia, 2016, pp. 135-166.

Llegados a este punto, somos conscientes de la dificultad de establecer generalizaciones sobre las ventajas e inconvenientes de los videojuegos en educación. Granic et al.<sup>35</sup> señalan que no se pueden identificar los efectos de los videojuegos de manera genérica, pues depende de muchos factores a tener en cuenta en el contexto educativo. Por lo tanto, es necesario seguir trabajando en propuestas concretas, evaluables y comprobables, que aporten un mayor conocimiento sobre cómo los contenidos están incluidos, cómo se entrelazan las narrativas entre las mecánicas de juego, y cómo se puede implementar tal o cual género de videojuegos en el aula eficazmente<sup>36</sup>.

## VIDEOJUEGOS HISTÓRICOS

Jiménez Alcázar<sup>37</sup> ha definido el videojuego histórico como aquel que cumple cuatro requisitos básicos: veracidad, verosimilitud, presencia de información histórica y libertad para jugar. Se trataría, por tanto, de aquellos títulos que persiguen algún tipo de representación histórica sin elementos que le lleguen a distorsionar, tales como anacronismos o elementos de ficción.<sup>38</sup> Relacionado con la representación del pasado, algunos autores también han definido al videojuego histórico como una forma de memoria, de acuerdo al concepto propuesto por Todorov por el que se define como “una construcción, (...) una selección de hechos del pasado y su disposición en función de una jerarquía que no les corresponde por sí mismos, sino que les otorgan los miembros del grupo”<sup>39</sup>.

La popularidad de los videojuegos históricos queda patente en la existencia de más de 2000 títulos de temática histórica desde los inicios de esta industria.<sup>40</sup> La mayor parte se centran en periodos históricos concretos -entre los que destaca el Medioevo, la Edad Antigua y la II Guerra Mundial-, y otros permiten una evolución temporal desde la prehistoria hasta nuestros días. Prácticamente, todos los géneros (acción, aventura, rol, simulación, estrategia,...) cuentan con algún título con el que se pueda trabajar. Aunque Jiménez Alcázar<sup>41</sup> limita a tres los tipos-géneros sobre los que coinciden las cuatro características para que se puedan considerar videojuegos históricos: estrategia, simuladores y aventura gráfica y rol.

Desde un punto de vista historiográfico, Uricchio<sup>42</sup> diferencia entre dos tipos de videojuegos históricos: aquellos que buscan representar el pasado, maximizando el detalle y la precisión en sus representaciones (“representaciones históricas”); y aquellos que buscan simularlo a través de la representación de procesos históricos de largo recorrido de una forma abstracta y estructuralista (“simulaciones históricas”).<sup>43</sup>

En paralelo, se ha suscitado un creciente interés académico que abarca el videojuego histórico como objeto de estudio<sup>44</sup>, hasta el punto de que los *historical game studies* se presentan como una nueva disciplina prácticamente consolidada, situada en el postestructuralismo, a través de la cual se ha puesto de manifiesto la capacidad del videojuego para articular discursos históricos coherentes y se ha dejado al alcance de la comunidad científica marcos metodológicos adecuados para el análisis sistemático de estas obras culturales.<sup>45</sup>

En el ámbito educativo, son numerosos los estudios que se han realizado para evaluar el uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia en diferentes niveles educativos de la enseñanza formal y no for-

<sup>35</sup> Isabela GRANIC, Adam LOBEL y Rutger ENGELS, “The benefits of playing video games”. *American Psychologist*, 69(1), 2014, pp. 66-78.

<sup>36</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...] op. cit.*

<sup>37</sup> Juan Francisco JIMÉNEZ ALCÁZAR, “El otro pasado posible: la simulación del medioevo en los videojuegos”, *Imago Temporis. Medium Aevum*, 5, 2011, pp. 491-517; *Ibidem*, *De la Edad de los Imperios a la Guerra Total: Medioevo y videojuegos*, Murcia, 2016.

<sup>38</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, “La Historia de los gamers: representaciones del Medioevo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador”. *Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2-II, 2018, pp. 15-42.

<sup>39</sup> Tzvetan TODOROV, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, 2000.

<sup>40</sup> HISTORIAGAMES. Disponible en [www.histogames.com](http://www.histogames.com)

<sup>41</sup> Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, “La historia vista a través de los videojuegos” en María P. Suárez, M<sup>a</sup> Isabel Gascón Uceda, Luis A. Álvarez, Juan F. Jiménez Alcázar (eds.), *Juego y ocio en la historia*, Murcia, 2018, pp. 143-170.

<sup>42</sup> William URICCHIO: “Simulation, History and Computer Games», en Joost Raessens y Jeffrey Goldstein (eds.), *Handbook of Computer Game Studies*, Cambridge, 2005, pp. 327-338.

<sup>43</sup> Manuel A. CRUZ MARTÍNEZ, “Videojuegos históricos e historiografía: acercamientos, problemas y alternativas”, en Juan Francisco Jiménez Alcázar, Gerardo F. Rodríguez y Stella Maris Massa, *Humanidades digitales y videojuegos*, Murcia, 2020, pp. 41-73; Federico PEÑATE DOMÍNGUEZ, “Los historical game studies como línea de investigación emergente en las Humanidades”. *Cuadernos De Historia Contemporánea*, 39, pp. 387-398.

<sup>44</sup> Manuel A. CRUZ MARTÍNEZ, “Videojuegos históricos e historiografía [...]”, op. cit.

<sup>45</sup> Federico PEÑATE DOMÍNGUEZ, “Los historical game studies [...]” op. cit.

mal. A las pioneras investigaciones realizadas por José María Cuenca<sup>46</sup>, Jesús Valverde<sup>47</sup>, María Sánchez<sup>48</sup>, Gonzalo Ayén<sup>49</sup> o el grupo F9<sup>50</sup> en el contexto español, en la última década se ha sumado una abundante producción de propuestas teóricas y prácticas que constatan los beneficios de los videojuegos históricos o de contenido histórico.<sup>51</sup> Si bien su aplicación en la época medieval ha sido una de las más estudiadas, se cuenta con trabajos para todas las épocas históricas. Para la Edad Moderna, a pesar de mostrarse “poco atendida y difusa”<sup>52</sup>, se pueden destacar los estudios de Iñigo Mugueta y Ane Manzano<sup>53</sup> sobre *Age of Empires III*, los de Encarnación Cambil, Daniel Camuñas y Rafael Marfil o José Manuel Leiva<sup>54</sup> sobre *Assassin’s Creed* o la tesis doctoral de Carles García<sup>55</sup> sobre *Europa Universalis IV*.

Es necesario hacer mención a la labor del grupo de investigación “Humanidades digitales: historia y videojuegos” ([www.historiayvideojuegos.com](http://www.historiayvideojuegos.com)), dirigido por el profesor Juan Francisco Jiménez Alcázar, quienes han publicado numerosos trabajos sobre los videojuegos históricos, tanto en el plano del análisis de las representaciones sociales que estos proyectan sobre el pasado, como en la labor educativa a partir de ellos. Y, del mismo modo, también es necesario mencionar la web del proyecto *Games to Learn History* ([www.gtlhistory.com](http://www.gtlhistory.com)) donde se pueden encontrar análisis de una gran cantidad de videojuegos históricos, así como de propuestas didácticas implementadas en el aula.

<sup>46</sup> José María CUENCA LÓPEZ, “Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la historia: análisis de caso “Age of Empires”, *Aula de innovación educativa*, 80, 1999, pp. 22-24; *Ibidem*, “La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación”, *Treballs d’Arqueologia*, 12, 2006, pp. 111-126; *Ibidem*, “¿Se aprende Geografía e Historia a través de los videojuegos?”, en F.J. Sánchez i Peris y otros (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*, Valencia, 2012, pp. 50-61. *Ibidem* y Myriam José MARTÍN CÁCERES, “La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, pp. 32-42; *Ibidem*, “Virtual games in social science Education”, *Computers & Education*, 55, 2010, pp. 1336-1345; *Ibidem* y Jesús ESTEPA, “Historia y videojuegos: una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 2011, pp. 64-73; Rocío JIMÉNEZ PALACIOS y José M. CUENCA LÓPEZ, “El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales”, *Clio: History and History Teaching*, 41, 2015; *Ibidem*, “La presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la educación patrimonial”, en Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís y Carmen Rosa García Ruiz (coords.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba, 2017, pp.422-431.

<sup>47</sup> Jesús VALVERDE, “Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos”, *Cultura y Educación*, 20(2), 2008, pp. 181-199. *Ibidem*, “Aprendizaje de la Historia y simulación educativa”, *Tejuelo*, 9, 2010, pp. 3-99.

<sup>48</sup> María SÁNCHEZ, “Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma”, en M.I. Vera y D. Perez (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante, 2004.

<sup>49</sup> Francisco AYÉN, “Aprender Historia con el juego Age of Empires”, *Clio: History and History Teaching*, 36, pp. 1-3; *Ibidem*, “Los videojuegos en la didáctica de la Historia”. *Bits. Revista de la Asociación Espiral, Educación y Tecnología*, 18, 2011.

<sup>50</sup> GRUPO F9. “Age of Empires II: The Conquerors expansión (I, II, III y IV)”. *Revista Comunicación y pedagogía*, 211, 212, 214 y 215, 2006. Disponible en <http://www.xtec.cat/~abernat/castellano/propuest.htm>

<sup>51</sup> Carlos ANDIÓN, “La Historia Contemporánea a través de un videojuego: un taller didáctico con el Civilization III”, en Jiménez, J.F., Rodríguez, G. F. y Maris, S. (coords.). *El videojuego en el aula de Ciencias y Humanidades*, Murcia, Universidad de Murcia, 2018, pp. 9-42; Emilio J. DELGADO-ALGARRA, “Enseñanza de la Historia y compromiso ciudadano a través de los videojuegos *Civilization VI* y *Stardew Valley*: como seleccionar e integrar los videojuegos en el aula”. *Clio. History & History Teaching*, 44, 2018; José M. GUEVARA, “Jugar aprendiendo. Una propuesta del uso de videojuegos en el aula de Ciencias Sociales”, en Jimenez ALCÁZAR, J.F., Mugueta, I. y Rodríguez, G. (coords.), *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*, Murcia, 2016; José M. GUEVARA y Juan C. COLOMER, “*Minecraft* y *Eduloc*, en Historia y Geografía”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 86, 2017, pp. 16-23; María V. IRIGARAY y María R. LUNA, “Cine y video en el aula: La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria”. *Clio & Asociados*, 19, 2014, pp. 411-437; Diego ITURRIAGA y Ignacio MEDEL, “La historia a través de los videojuegos. *Evaluación mediante Civilization y Assassin’s Creed*”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 86, 2017, pp. 30-36; Silvia LÓPEZ GÓMEZ y Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, “Experiencias didácticas con videojuegos [...]” op cit. pp. 1-8; Jeremiah McCALL, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*, Nueva York, 2011; Ignacio MEDEL, “*Kingdom Come: Deliverance* y la representación de la Baja Edad Media”. *e-Tramas*, 1, 2018, pp. 17-33; Domingo QUINTERO MORA, “Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos: Investigación y experimentación del juego *Assassin’s Creed Origins*, para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo Egipto”. *Clio. History and History Teaching*, 43, 2017; María A. RODRÍGUEZ DOMENECH y Desirée GUTIÉRREZ RUIZ, “Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos”. *Revista Iberoamericana de Innovación*, 72-2, 2016, pp. 181-200; Dawn SPRING, “Gaming history: computer and video games as historical scholarship”. *Rethinking History*, 19(2), 2015, pp. 207-221.; Diego TÉLLEZ ALARCIA y Diego ITURRIAGA BARCO, “Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga *Assassin’s Creed*”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 17, 2014, pp. 145-155.; Antonia VICENTE, “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, 2018.

<sup>52</sup> José C. GARCÍA VEGA, “Dar sentido a la (hiper)memoria [...]”, op. cit.

<sup>53</sup> Iñigo MUGUETA MORENO y Ane MANZANO ANDRÉS, “La historia moderna [...]”, op. cit.

<sup>54</sup> María E. CAMBIL-HERNÁNDEZ, Daniel CAMUÑAS-GARCÍA y Rafael MARFIL-CARMONA, “La imagen de la Edad Moderna [...]”, op. cit.

<sup>55</sup> Carles GARCÍA LAFUENTE, *El potencial educativo de los videojuegos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del Europa Universalis IV*, Tesis doctoral, Valencia, 2017.



Cuenca y Martín<sup>56</sup> han realizado una clasificación de los videojuegos en función de sus características y la relevancia de los contenidos históricos reflejados. En el primer grupo, sitúan a aquellos que utilizan la historia de forma anecdótica, simplemente como un escenario en el que se desarrolla la acción; en el segundo, aquellos cuyo eje central es la historia, en los que los usuarios deben resolver incógnitas relacionadas con la época para lograr avanzar en el juego; y, por último, los que proporcionan una visión integral de las sociedades a partir de referentes geográficos, históricos, económicos, políticos y urbanísticos. Inciden en el interés didáctico de muchos de estos títulos, a través de los que se puede abordar desde contenidos relacionados con aspectos temporales y de diversidad cultural, a procesos de cambio, permanencia y multicausalidad.

Resaltando algunas de las potencialidades de los videojuegos, buena parte de estos estudios inciden en la oportunidad que presentan para que los estudiantes se puedan sumergir en épocas antiguas o tiempos pasados de manera activa<sup>57</sup>. Egea, Arias y García<sup>58</sup> resumen algunas de estas ventajas, incidiendo en que proporcionan un aprendizaje significativo o duradero, permiten resolver problemas sociales o históricos relevantes, sirven para desarrollar y experimentar representaciones y demostraciones históricas, facilitan la comprensión de conceptos complejos que requieren de cierta abstracción como son los contextos espacio temporales y ayudan a aumentar la motivación. También se han destacado sus beneficios para la enseñanza del patrimonio, el trabajo de la historia contrafactual o alternativa<sup>59</sup> o el desarrollo del pensamiento histórico<sup>60</sup>. Sobre este último aspecto, Mugueta y Jiménez<sup>61</sup> ahondan en su importancia por sus posibilidades para narrativizar la historia, comprender y usar vocabulario histórico, trabajar el tiempo histórico, desarrollar conceptos como los de cambio y continuidad y multicausalidad, o su relación con el entorno, a los que suman el cambio de rol del alumno al pasar de espectador a actor, la movilización de habilidades como la imaginación y la empatía histórica, o el desarrollo de competencias cognitivas de alto nivel a través de la simulación, entre otras. Para Frutos de Blas<sup>62</sup> los videojuegos de simulación contribuyen al proceso de construcción del pensamiento histórico a través de la resolución de problemas o dilemas históricos, el desarrollo de la empatía histórica, y la explicación histórica, sobre la que deben ser capaces de comprender los mecanismos de cambio y continuidad o la complejidad de la causalidad histórica. José María Cuenca<sup>63</sup> o Jeremiah McCall<sup>64</sup> también apuntan hacia los videojuegos de estrategia como los más aptos para la enseñanza de la historia, pues permiten a los jugadores reconstruir hechos históricos reales dentro de un juego. El jugador comienza en un punto concreto de la historia y tiene por objetivo alcanzar la victoria por medio de avanzar su civilización en un orden cronológico realista. De este modo, el jugador aprende sobre cómo son los procesos históricos y se fomenta su pensamiento histórico<sup>65</sup>.

La narrativa es un factor relevante. Gee y Hayes<sup>66</sup> señalaron que, en la actual era de las tecnologías no se lee por leer, sino que se lee si existe una meta u objetivo que se alcance debido a esa lectura. Por este motivo, la narrativa que subyace en las dinámicas de los videojuegos puede incentivar a los estudiantes a aprender sin verdaderamente ser consciente de ello, sino simplemente por el hecho de entender qué es lo que está sucediendo en el videojuego. Radošinská<sup>67</sup> apunta que, debido al desinterés generalizado por

<sup>56</sup> José M. CUENCA LÓPEZ y Miriam J. MARTÍN CÁCERES, "Virtual games in social science Education", *Computers & Education*, 55, 2010, pp. 1336-1345.

<sup>57</sup> José María CUENCA LÓPEZ, Myriam José MARTÍN y Jesús ESTEPA, "Historia y videojuegos [...]", op. cit.

<sup>58</sup> Alejandro EGEEA, Laura ARIAS y Alfonso J. GARCÍA LÓPEZ, "Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria". RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 2, 2017, pp. 28-40.

<sup>59</sup> Julián PELEGRIN, "La historia alternativa como herramienta didáctica: Una revisión historiográfica", *Clío: History and History Teaching*, 36, 2010; Juan Francisco JIMÉNEZ ALCÁZAR, "La historia no fue así: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafactual en los videojuegos históricos", *Clío. History and History Teaching*, 44, 2018, pp. 94-113.

<sup>60</sup> Jesús VALVERDE, "Aprender a pensar históricamente [...]" op. cit.; Jeremiah McCALL, *Gaming the Past [...]*, op. cit.; Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, "Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past". *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 2016, pp. 532-564.

<sup>61</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

<sup>62</sup> José I. FRUTOS DE BAS, *Juegos de simulación en el aula: Una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico*, Tesis Doctoral, Málaga, 2016.

<sup>63</sup> José María CUENCA LÓPEZ, "La enseñanza de contenidos [...]", op. cit.

<sup>64</sup> Jeremiah McCALL, *Gaming the Past [...]*, op. cit.

<sup>65</sup> Serdar ERDEM y Akif PAMUK, "Historical Strategy Games and Historical Thinking Skills: An Action Research on Civilization VI". *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 2020, pp.144-163.

<sup>66</sup> James P. GEE y Elisabeth R. HAYES, *Language and learning in a digital age*. London, 2011.

<sup>67</sup> Jana RADOŠINSKÁ, "Portraying Historical Landmarks and Events in the Digital Game Series Assassin's Creed". *Acta Ludologica*, 1(2), 2018, pp. 4-16

el estudio de la historia, y el gran interés que los videojuegos tienen actualmente, interrelacionarlos puede ser una gran solución. Esta autora señala que los videojuegos frecuentemente envuelven al jugador en diferentes contextos motivacionales, ambientados en diferentes momentos históricos, que pueden revertir esta alarmante situación de desinterés por la historia. Squire y Barab<sup>68</sup> ya argumentaron que su uso puede resultar especialmente útil, pues cambia el paradigma pedagógico por completo: de la memorización de contenidos teóricos a su exploración a través de las simulaciones creadas. En este sentido, los propios autores refuerzan las ventajas de su uso en la motivación que se genera cuando se juega al videojuego, hasta tal punto que el alumno pierde la noción del tiempo mientras aprende sin ser plenamente consciente de ello.

Finalmente, son muchos los autores que inciden en la necesidad de continuar investigando sobre el uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia. Metzger y Paxton<sup>69</sup>, por ejemplo, recomiendan a los docentes profundizar en su potencial como un nuevo recurso educativo con un marcado carácter lúdico, para superar la visión tradicional de reconocerlos como pasatiempos irrelevantes. No obstante, en esta línea se resalta que es importante tener presente que la inmensa mayoría de juegos comerciales priman más por la jugabilidad y atractivo que por el respeto al contenido histórico en el que la acción se desarrolla. En esta misma línea, Spring<sup>70</sup> resalta que, los videojuegos, pueden utilizarse en la enseñanza de la historia cubriendo buena parte de los estándares que rige el currículum educativo. No obstante, no cualquier juego comercial sirve, pues no deben utilizarse juegos con una historia ficticia encubierta que no reproduzcan con verosimilitud los hechos del pasado, ni los que sacrifican los hechos históricos por la jugabilidad. Además, los trabajos de Squire<sup>71</sup> con videojuegos de estrategia han demostrado que el uso descontextualizado no es suficiente para la adquisición autónoma de contenidos por parte del alumnado. Por tanto, el papel del profesor sigue siendo fundamental a la hora de integrar este nuevo recurso en el aula. Desde la elección de un videojuego adecuado a los objetivos que se persiguen, el desarrollo de la propuesta didáctica en la que se tenga en cuenta los contenidos y competencias que el alumnado debe adquirir, hasta la evaluación del proceso de aprendizaje producido en el aula a partir de su uso. En este sentido, trabajos como los de Mugueta<sup>72</sup> y Mugueta y Jiménez<sup>73</sup> apuntan a que, a pesar del uso creciente de los videojuegos en la enseñanza de la historia, existe una carencia básica para conseguir que estos lleguen con mayor facilidad a las aulas, como es la necesidad de contar con un mayor número de análisis didácticos en los que se especifique qué y cómo se podría aprender con un videojuego u otro.

Por ello, a continuación, se pretende profundizar en cómo pueden usarse diferentes videojuegos en la enseñanza de la Edad Moderna a través del análisis de cómo se representa la realidad pasada y cómo se entrelaza con la narrativa y mecánica de los mismos.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Existen diferentes recursos que nos pueden ayudar a la hora de conocer cuáles son los videojuegos históricos ambientados en esta época. Junto a las páginas web ya mencionadas anteriormente ([www.historiavideojuegos.com](http://www.historiavideojuegos.com) o [www.gtlhistory.com](http://www.gtlhistory.com)), también se ha consultado el portal *Historiagames* ([www.histogames.com](http://www.histogames.com)) en el que se recoge un inventario de cerca de 2000 videojuegos que se pueden filtrar por periodo histórico, género o plataforma. En este inventario aparecen casi 300 títulos con contenidos relacionados con la Edad Moderna.<sup>74</sup> Para completar esta búsqueda se ha contado con la reciente revisión sistemática realizada por León-Atiencina, García-Herrera, Cabrera-Berrezueta y Erazo-Álvarez<sup>75</sup> en la que analizan cuáles son los videojuegos que se podrían aplicar para la enseñanza de la historia por épocas, entre los que se

<sup>68</sup> Kurt SQUIRE y Sasha BARAB, "Replaying history: engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games". *Proceedings of the 6th International Conference On Learning sciences*, 2004, pp. 505-512.

<sup>69</sup> Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, "Gaming History: A Framework [...]", op. cit.

<sup>70</sup> Dawn SPRING, "Gaming history: computer [...]" op. cit., pp. 207-221.

<sup>71</sup> Kurt SQUIRE, *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III*. Tesis Doctoral. Indiana University. 2004; *Ibidem*, "From content to Context: Video games as Designed Experience", *Educational Researcher*, 35(8), 2006, pp. 19-29.

<sup>72</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, "Hacia un modelo de análisis didáctico de videojuegos históricos", *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones*, 2020, pp. 101-127

<sup>73</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

<sup>74</sup> HISTORIAGAMES. Disponible en <https://www.histogames.com/HTML/inventario/periodos-historiques/epoque-moderne.php>

<sup>75</sup> Jaime D. LEÓN-ATIENCIA, Darwin G. GARCÍA-HERRERA, Luís B. CABRERA-BERREZUETA y Juan C. ERAZO-ÁLVAREZ, "Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de Historia: Una revisión sistemática para la vinculación al currículo ecuatoriano". *Cienciamatría*, 6(3), 2020, pp. 450-475.

mencionan para la Edad Moderna: *Age of Empires III*, *Empire Earth*, *Civilization IV*, *Assasins's Creed*, *Forge of Empires*, *Europa Universalis IV* y *Rise of Venice*.

Para delimitar este estudio se decidió centrar la atención en aquellos considerados como más populares. Para ello, se realizó un sondeo a través de un cuestionario online creado *ad hoc*, entre los 158 estudiantes de la asignatura de “Ciencias Sociales II: Historia y su Didáctica” del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha). Llama la atención que un 75% no supo identificar ningún videojuego que se pudiera usar en el aula con utilidad educativa. De aquellos que sí referenciaron algún videojuego, los más citados fueron: *Assassin's Creed* (30,77%), *Call of Duty* (21,15%), *Age of Empires* (17,31%), *God of War* (5,77%), *Imperium* (5,77%), *Civilization* (3,85%), *Europa Universalis* (3,85%), *Red Dead Redemption* (3,85%), *Medal of Honor* (1,92%), *War of tanks* (1,92%) y *War of warships* (1,92%). Cruzando los resultados y limitando solo a los que se pueden utilizar para la enseñanza de la Edad Moderna, finalmente, se ha optado por analizar cuatro de ellos: *Age of Empires*, *Civilization*, *Europa Universalis* y *Assassin's Creed*.

El desarrollo expositivo de estos análisis se ha estructurado en torno a dos bloques; en primer lugar, se incluye una descripción del argumento de cada videojuego, su mecánica y dinámicas principales, extraídas de la información comercial que se publica desde las páginas web de cada saga o sus empresas de desarrollo, manuales de uso, y otras web especializadas en estos medios; y, en segundo lugar, se exponen las posibilidades e inconvenientes de su uso en el aula, a partir de una revisión de la bibliografía que se ha publicado en los últimos años sobre cada uno de los títulos elegidos.

## ANÁLISIS DE VIDEOJUEGOS

### *Age of Empires*

La saga *Age of Empires*, desarrollada inicialmente por Ensemble Studios, es la más antigua y fructífera en cuanto a propuestas de aplicación en el aula, por lo que se podría decir que ha sido testada por numerosos especialistas.<sup>76</sup> Se trata de un videojuego de estrategia en tiempo real en el que los jugadores controlan una civilización con el objetivo de derrotar a sus rivales. Con esta saga, tal y como apuntan Mugueta y Jiménez Alcázar<sup>77</sup>, se comienzan a popularizar los juegos de gestión económica y militar. Para poder transitar por las diferentes etapas en las que se divide el juego se deben investigar tecnologías, construir edificios y recolectar una gran cantidad de recursos económicos. Los jugadores se colocan en el lugar de ciudadanos de diferentes civilizaciones y deben apreciar la importancia de la obtención y correcta utilización de los recursos, ya que de su toma de decisiones depende el desarrollo demográfico y económico, así como el avance tecnológico necesario para la consecución de los objetivos de cada etapa<sup>78</sup>. De acuerdo con Venegas Ramos<sup>79</sup>, esta saga es un claro ejemplo del subgénero de los videojuegos de estrategia conocido popularmente como 4x, que hace referencia a las cuatro mecánicas más importantes que el jugador debe llevar a cabo durante la partida: “*explore, expanse, extermination y exploit*”, es decir, explorar el territorio, expandir el Estado, exterminar a los contrarios y explotar los recursos materiales del entorno.

Esta saga de videojuegos cuenta actualmente con tres entregas principales.<sup>80</sup> La primera se ambienta desde la Edad de Piedra a la Edad del Hierro; la segunda recorre la Edad Media hasta el Renacimiento; y la tercera se centra en la Edad Moderna, entre los siglos XVI y XIX.<sup>81</sup> En esta tercera entrega, publicada en 2005, se recrea la expansión económica, política y cultural de las sociedades europeas durante el Antiguo

<sup>76</sup> GRUPO F9. “Age of Empires II [...]” op. cit.

<sup>77</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit., 2019.

<sup>78</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado [...]”, op. cit., en Juan F. Jiménez Alcázar, Gerardo F. Rodríguez, Stella Maris Massa (eds.), *Ocio, cultura y aprendizaje [...] op. cit.* pp. 205-231

<sup>79</sup> *Ibidem*

<sup>80</sup> En octubre de 2021 se ha publicado la cuarta entrega, *Age of Empires IV*, ambientada de nuevo en el Medievo.

<sup>81</sup> Tras esta tercera entrega se publicaron dos expansiones “*The War Chiefs*” (2006) que se base en las civilizaciones nativas americanas y “*The Asian Dynasties*” (2007) sobre los imperios indio, chino y japonés. A lo que se suma una remasterización publicada en 2020 como *Age of Empires III: Definitive Edition*. La última expansión sobre esta entrega lleva por título “*The African Royals*” (2021) y se sitúa en el continente africano.



Régimen.<sup>82</sup> La mecánica es similar al resto de títulos de la saga. El jugador puede elegir entre ocho civilizaciones diferentes y debe evolucionar consiguiendo recursos (alimentos, madera, piedra y oro), construyendo edificios, desarrollando tecnologías y destruyendo a los oponentes. Existen tres modalidades de juego: la campaña, denominada “Sangre, hielo y acero” que está formada por diferentes escenarios que el jugador debe superar con la consecución de objetivos preestablecidos; las escaramuzas, en las que se lucha contra otros jugadores en un mapa aleatorio; y la partida en línea multijugador. *Age of Empires III* presenta cinco edades por las que el jugador debe transitar para evolucionar su civilización: “Edad de los descubrimientos”, “Edad colonial”, “Edad de las fortalezas”, “Edad industrial” y “Edad imperial”. Se va evolucionando conforme a unas características que se centran desde la importancia por conseguir recursos de la primera de ellas, la necesidad de explorar y colonizar nuevos territorios de la segunda, al fortalecimiento defensivo, el desarrollo tecnológico y la conquista total, de las últimas.

IMAGEN 1: AGE OF EMPIRES III. DEFINITIVE EDITION



Fuente: [www.histogames.com](http://www.histogames.com)

En el modo aleatorio, de escaramuzas o en línea, el jugador puede elegir entre ocho civilizaciones diferentes a las cuales se les asignan unas características concretas que hacen alusión a los tópicos y estereotipos con los que se puede relacionar cada estado. Los españoles presentan una economía estable y un ejército fuerte, aunque anticuado. Destaca la influencia de una de las novedades introducidas en esta entrega, como son las metrópolis. Las colonias españolas reciben un mayor apoyo de la metrópoli, sobre todo, por su dominio sobre las rutas comerciales con el Nuevo Mundo. Los británicos destacan por su desarrollo económico y la potencia de su armada. Francia por su capacidad a la hora de cerrar alianzas. Holanda es la nación más rica y son los únicos que pueden construir bancos para generar dinero más rápido. Los portugueses son los más lentos en evolucionar, pero pueden trasladar su centro urbano a lo largo de todo el mapa. Los alemanes también tienen un desarrollo económico más lento, aunque cuentan con carretones de aldeanos que recolectan y construyen el doble que los del resto de civilizaciones. Los rusos tienen la capacidad de generar unidades militares más rápido y más baratas. Y el Imperio Otomano se muestra como una gran potencia militar. Tiene la infantería y la artillería más potente y produce colonos sin coste alguno.

Asimismo, las ocho civilizaciones están lideradas por un personaje histórico relacionado con la Edad Moderna, protagonistas, sobre todo, de la era de los descubrimientos y de los procesos de expansión y colonización de nuevos territorios. Estos personajes son: Isabel la Católica, Isabel I de Inglaterra, Napoleón, Mauricio de Nassau, Enrique el Navegante, Iván el Terrible, Federico II el Grande y Solimán el Magnífico.

Cada una de estas civilizaciones cuenta también con unidades únicas. Para los españoles son el perro de guerra, el rodadero, el lancero y los misioneros; los británicos tienen a los arqueros de tiro largo y los cohetes Congreve; los franceses sustituyen a los colonos por los *coureurs des bois* y además cuentan con la caballería *cuirassier*; Holanda utiliza emisarios, *ruytters* y veleros *fluyt*; para Portugal son el *caçador* y el cañón de salva; los alemanes pueden crear *doppelsöldner* y disponen de un carro de guerra Husita; Rusia tiene la caballería de los cosacos y *oprichnik*; y los otomanos cuentan con seis unidades únicas: el obús, los

<sup>82</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Ane MANZANO ANDRÉS, “La historia moderna [...]” op. cit.



jenízaros, los spahi, la galera, la gran bombardera y el imán. Entre todas estas unidades podemos observar algunos nombres reconocidos en cuanto a los procesos colonizadores (*coureurs des bois*, misioneros), diplomáticos (emisarios), comerciales y de navegación (veleros *fluyt*, galeras) religiosos (misioneros e imanes), y, sobre todo, unidades militares, de infantería (rodeleros, *caçador*, *doppelsöldner*, jenízaros), caballería (*cuirassier*, cosacos, *oprichnik*, *spahi*) y artillería (cohetes *Congreve*, cañón de salva, carro de guerra, obús, gran bombardera).

Como se ha podido apreciar, durante cada partida, la dinámica está justificada por y para la guerra y la conquista. La evolución de cada civilización y su crecimiento económico está basada en fortalecerse militarmente para derrotar al contrincante. En este sentido, podemos hablar de una hegemonía de lo militar sobre lo civil en la representación del pasado, la inevitabilidad del conflicto militar, su presentación como fin en sí mismo y la concepción del conflicto armado como el motor del tiempo histórico, tal y como ha constatado Venegas Ramos<sup>83</sup> en este y otros juegos de estrategia similares.

Adicionalmente, durante cada partida, existe un trasfondo comercial que permite los intercambios entre naciones, colonias o metrópolis<sup>84</sup>. En este caso, cobra especial relevancia una de las novedades incluidas en *Age of Empires III* como son las metrópolis. Cada civilización cuenta con una ciudad que actúa como capital del "Imperio" y a través de la cuál se gestionan las mejoras económicas, militares, de construcción o navales que pueden llegar a las colonias. En el caso español, por ejemplo, la metrópoli se sitúa en Sevilla, reflejando la influencia de la Casa de Contratación, sobre el monopolio del comercio español con las Indias. Otro añadido relacionado con el comercio son los puestos comerciales que se pueden construir en torno a una de las rutas comerciales para conseguir más recursos, o cerca de los poblados indígenas para convertirlos en aliados. En este sentido, destaca la recreación de los pueblos amerindios y precolombinos que se van ampliando como nuevas civilizaciones en las expansiones del videojuego e introducen los procesos revolucionarios independentistas contra la civilización colonizadora.

Del mismo modo, es interesante resaltar su valor en la representación de objetos, edificios o paisajes del pasado. Aunque la calidad gráfica de esta saga no es lo más destacable del título, a través de las partidas podemos ver los paisajes, la urbanización, las representaciones de los individuos de los diferentes estratos de la sociedad, utensilios, armas, herramientas... elementos patrimoniales para la ambientación y contextualización de la narrativa, bien cuidados por los creadores y diseñadores. Como indican Jiménez-Palacios y Cuenca<sup>85</sup> para la educación patrimonial el videojuego nos permite ver los cambios que se producen de un periodo a otro, su desarrollo, por lo que su uso en el aula puede ser una buena actividad de indagación sobre los aspectos más explícitos del juego.

Finalmente, de acuerdo con la clasificación de Uricchio<sup>86</sup>, esta saga de videojuegos de estrategia se encontraría dentro de los categorizados como juegos de simulación histórica, aquellos que tratan procesos históricos abstractos, que se basan en teorías de desarrollo histórico a largo plazo, y permiten una intervención especulativa por parte del jugador<sup>87</sup>. Sin entrar en valorar si esta clasificación resta valor histórico a este videojuego, no podemos negar que, desde el punto de vista educativo, y a la luz de las diferentes investigaciones, análisis y propuestas didácticas que se han realizado en los últimos años, es muy útil para reconocer procesos de cambio y simultaneidad, la relación causal entre fenómenos de tipo económico, social y cultural, conceptos temporales básicos, o tomar contacto con los hechos y procesos relevantes de una época histórica. No obstante, el videojuego por sí solo no permite conseguir aprendizajes históricos de tipo conceptual al carecer de una estructura narrativa rigurosa. Estos videojuegos contienen textos y audios en los que se presentan contenidos sobre algunos de los acontecimientos históricos guionizados, pero es necesario la combinación de todas las posibilidades del videojuego con otras metodologías en el marco de una propuesta didáctica adecuada que permita construir puentes entre el saber teórico y su aplicación en el videojuego.<sup>88</sup>

<sup>83</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, "La construcción de la guerra virtual: estudio de la representación bélica en los videojuegos", en Juan F. Jiménez Alcázar, Gerardo F. Rodríguez, Stella Maris Massa (eds.), *Humanidades digitales y videojuegos*, 2020, pp. 137-176

<sup>84</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

<sup>85</sup> Rocío JIMÉNEZ-PALACIOS, José M. CUENCA, "la presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la educación patrimonial" en Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís, Carmen Rosa García Ruiz (coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, 2017, pp. 422-431.

<sup>86</sup> William URICCHIO, "Simulation, History and Computer Games", en J. Goldstein y J. Raessens (eds.), *Handbook of Computer Game Studies*, Cambridge, 2005, pp. 327-338

<sup>87</sup> Manuel A. CRUZ MARTÍNEZ, "Videojuegos históricos e historiografía [...]", op. cit.

<sup>88</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Ane MANZANO ANDRÉS, "La historia moderna [...]", op. cit.

### Civilization

Similar al anterior en cuanto a la dinámica de juego, *Civilization*, también es una de las sagas más famosas de juegos de estrategia por turnos, ambientada en diferentes momentos históricos. Por ello, no resulta extraño que fuera mencionado por los docentes en formación y haya sido incluido en este estudio, aunque no se centre solo en la Edad Moderna. De acuerdo con la clasificación de Chapman<sup>89</sup>, este videojuego se encuentra entre los catalogados como de simulación de estilo conceptuales, situándose así dentro del género “Historia Construcccionista”. En las numerosas entregas de esta saga<sup>90</sup>, el jugador toma el control de una civilización en la prehistoria e intenta hacerla progresar a lo largo de todas las etapas de la humanidad (hasta futuras), evolucionando gracias a los avances tecnológicos, la cultura, la diplomacia o la guerra<sup>91</sup>. En esta línea, Venegas Ramos<sup>92</sup> señala que el objetivo de *Civilization* es construir un imperio que resista el paso del tiempo. El jugador emula a los mandatarios de grandes civilizaciones para lo que debe gestionar una civilización o Estado y ejercer su control político, tecnológico, económico, social, cultural y militar.

Como en el caso del *Age of Empires*, *Civilization* transcurre entre distintas épocas de la historia, que han ido evolucionando, en cuanto a su número, a lo largo de las diferentes entregas y expansiones del videojuego publicadas. La última edición, *Civilization VI*, se estructura en torno a ocho épocas o eras: “Era antigua”, “Era clásica”, “Era medieval”, “Era del Renacimiento”, “Era industrial”, “Era moderna”, “Era atómica” y “Era de la información”, cada una con nuevos personajes, tecnologías, políticas y culturas. En la Era del Renacimiento, por ejemplo, se le otorga una gran importancia a la navegación y la exploración. Se habilitan formas de gobierno como la teocracia y la república mercantil; ofrece avances en tecnologías como la cartografía, la banca, la astronomía o la imprenta; y, en cuanto a avances culturales, se activa la diplomacia, la exploración, el humanismo, la iglesia reformista, la Ilustración y el Mercantilismo.

IMAGEN 2: SID MEIER'S CIVILIZATION VI: RISE AND FALL.



Fuente: [www.histogames.com](http://www.histogames.com)

Otra de sus características es la elección de civilizaciones. El jugador puede elegir una civilización con unas características diferenciadas, que irá evolucionando a lo largo de las etapas, a partir, sobre todo, de la investigación y surgimiento de nuevas tecnologías. Las 14 civilizaciones de la primera entrega, se han ido ampliando hasta las 50 con las que se puede contar en la saga completa. *Civilization VI* se inicia con 18 civilizaciones en su versión original que aumentan a 50 con contenido DLC (descargable) y expansiones. Las particularidades de cada civilización y sus unidades únicas intentan reflejar características basadas en

<sup>89</sup> Adam CHAPMAN, *Digital games as history: how videogames represent the past and offer access to historical practice*. New York, 2016.

<sup>90</sup> Actualmente la saga, desarrollada por MicroProse y Firaxis, ha publicado desde su primera edición en 1991, seis entregas (*Civilization I – VI*), a las que se añaden dos títulos adaptados a consolas y plataformas móviles (*Civilization: Revolution I - II*), once expansiones y 13 DLC (contenidos descargables).

<sup>91</sup> Adam CHAPMAN, “Is Sid Meier’s civilization history?”, *Rethinking History*, 17(3), 2013, pp. 312–332.

<sup>92</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado [...]”, op. cit.

su historia real. La habilidad exclusiva de España, por ejemplo, es la “Flota del Tesoro” con la que se pueden formar flotas y armadas más rápido y, además, las rutas comerciales entre varios continentes reciben bonificaciones en oro, alimentos y producción. Como unidades especiales cuenta con el “Conquistador”, que aumenta la fuerza de combate cuando hay una unidad religiosa en el mismo hexágono y, si conquista una ciudad, impone su religión como dominante. Y como infraestructura especial aparece la “Misión” que aumenta los puntos de fe, producción, alimentos y ciencia. En este caso, se refleja a los españoles incidiendo en unos rasgos caracterizados por lo expansivo y espiritual.

Cada civilización cuenta con un líder (alguna con dos, como Grecia) con rasgos especiales y únicos que pueden condicionar el desarrollo de la partida. Se suelen representar personajes reales relevantes de cada uno de los Estados. Entre los líderes de *Civilization VI* nos encontramos con: Alejandro Magno, Catalina de Medici, Cleopatra, Federico Barbarroja, Gandhi, Gengis Kan, Gilgamesh, Hammurabi, Juan III de Portugal, Leonor de Aquitania, Moctezuma, Pedro I, Pericles, Saladino, Simón Bolívar, Solimán, Roosevelt, Trajano o Victoria de Inglaterra, entre otros. En España, en esta figura ha aparecido Isabel la Católica desde la expansión *Civilization III: The Conquest* hasta *Civilization V*. En la última entrega, *Civilization VI*, aparece como líder Felipe II -vestido de acuerdo a la imagen que de él se ha representado en la pintura de la época- al que se describe como el dirigente de un imperio global naval y principal candidato a conseguir una victoria religiosa. Entre sus preferencias se señala la simpatía por la Contrarreforma y se incide en su posición para convertir al catolicismo a todo el mundo. Como habilidad exclusiva aparece “El Escorial” por el que los inquisidores pueden eliminar la presencia de otras religiones en sus ciudades. Una vez más, la imagen de España reflejada se centra en su posición en la expansión marítima y la contrarreforma.

Con la popularización del género de estrategia histórica dentro de los videojuegos, los títulos de esta serie han sido elogiados, pero también criticados<sup>93</sup>. En este sentido, uno de los más críticos ha sido Galloway<sup>94</sup> quien los considera no como juegos históricos, sino precisamente lo contrario, pues convierten todas las representaciones históricas y sus acontecimientos en algoritmos matemáticos y variables computacionales, alejados de cualquiera reflexión crítica que sustente los hechos acontecidos durante la historia. En contraposición, autores como Taylor<sup>95</sup> o Metzger y Paxton<sup>96</sup> destacan su potencial para envolver a los jugadores durante los cambios históricos a través de la toma de decisiones. En esta línea, Taylor<sup>97</sup> señala que *Civilization* permite la representación de procesos históricos complejos de una manera más dinámica y visual de lo que un texto puede ser jamás. Igualmente, los profesores y alumnos que han interactuado con los juegos de esta saga argumentan que el uso de este videojuego con una intención histórica tiene sentido, no tanto para contar la historia, sino para sumergirse en ella. Si bien es cierto que la inteligencia artificial conduce la dinámica del juego, el conocimiento histórico sobre la civilización elegida, y las decisiones de los usuarios, a partir de lo que consideren mejor para avanzar, pueden condicionar el desarrollo del juego; por lo que la reflexión histórica no está tan relegada dentro de la saga<sup>98</sup>. En *Civilization*, el jugador, por ejemplo, debe escoger entre diferentes sistemas de gobierno, los cuales, plantean ventajas y problemáticas diferentes. Como señalan Mugueta Moreno y Jiménez Alcázar<sup>99</sup>, elegir un sistema democrático aporta mayor desarrollo y estabilidad social, pero menos capacidad militar; mientras que el comunismo ofrece características contrarias. Así pues, las decisiones que toma conllevan una serie de consecuencias directas e indirectas a las que el jugador debe anticiparse, y de las que un conocimiento histórico previo puede ayudar a mejorar. Del mismo modo, Squire<sup>100</sup> manifiesta que los estudiantes pueden observar los cambios en los sistemas sociales a través de los comportamientos reflejados en los diferentes años o incluso siglos. Aunque no debemos olvidar que el desarrollo del videojuego se enmarca en una historia contrafactual, por lo que los jugadores pueden reescribir la historia conforme a sus objetivos. Por ejemplo, si el jugador se centra en conseguir el sufragio femenino, considerado como un gran objetivo dentro del videojuego, puede llegar incluso a alcanzarlo antes del siglo XX<sup>101</sup>.

<sup>93</sup> Adam CHAPMAN, “Is Sid Meier’s [...]”, op. cit. pp. 312–332.

<sup>94</sup> Alexander R. GALLOWAY, *Gaming. Essays on Algorithmic Culture*. Minnesota, 2006.

<sup>95</sup> Tom TAYLOR, (2003). “Historical simulations and the future of the historical narrative”. *Journal of the Association for History and Computing*, 6(2), 2003.

<sup>96</sup> Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, “Gaming History: A Framework [...]”, op. cit.

<sup>97</sup> Tom TAYLOR, (2003). “Historical simulations and [...]”, op. cit.

<sup>98</sup> Adam CHAPMAN, “Is Sid Meier’s [...]”, op. cit. pp. 312–332.

<sup>99</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

<sup>100</sup> Kurt SQUIRE, “Video games in [...]”, op. cit.

<sup>101</sup> Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, “Gaming History: A Framework [...]”, op. cit.



Entre las ventajas también destaca la motivación. Como se ha comentado en más de una ocasión, los videojuegos tienen un innato sentido lúdico que permite el aprendizaje motivacional de la historia. Desde esta perspectiva, prácticas como la realizada por Taylor<sup>102</sup> con *Civilization II* así lo corroboran, pues son una herramienta narrativa que involucra al estudiante en la historia, desde las primeras etapas educativas hasta la universidad.

Profundizando en algunas experiencias concretas en las que se ha usado este videojuego en las aulas, observamos que una de las entregas más utilizadas es *Civilization III*. Metzger y Paxton<sup>103</sup> consideran este juego como un recurso para hacer reflexionar sobre cómo las civilizaciones emergen, crecen y desaparecen debido a cuestiones geográficas, económicas, sociales, culturales, etc., fomentando la reflexión sobre diferentes hipótesis a la hora de tomar decisiones e invitando a los estudiantes a que piensen sobre en qué condiciones la historia podría haberse desarrollado de forma diferente.

De acuerdo con Andión Echarrí y Mugueta Moreno<sup>104</sup> el juego *Civilization III* posibilita el aprendizaje de historia en base a tres de los pilares fundamentales ya comentados: causalidad, temporalidad y relevancia histórica. El jugador puede apreciar cómo las decisiones tomadas repercuten en el avance conseguido y puede reflexionar sobre problemáticas históricas como la repercusión de la obtención de recursos, el crecimiento demográfico y tecnológico, etc. Igualmente, el transcurso del juego permite el trabajo de contenidos referidos a la temporalidad, la evolución o la simultaneidad de hechos en el tiempo. Y, en cuanto a la relevancia histórica, la interrelación de un determinado sistema de gobierno, la investigación en tecnología o los avances culturales, pueden enseñar a los estudiantes la importancia de los aspectos sociales, económicos y culturales de la historia. Finalmente cabe destacar que estos mismos autores indican que también existe un componente ético que permite reflexionar sobre procesos como los de conquista, el valor de la diplomacia, y las relaciones entre ciudadanos.

Por otro lado, la implementación de *Civilization III* realizada por Squire y Barab<sup>105</sup> demostró que su uso, con una planificación previa correcta, permite involucrar al alumnado de forma eficaz y única. Los estudiantes comenzaron a hacer diferentes preguntas en las que pusieron de manifiesto su interés por la comprensión conceptual sobre historia mundial, geografía y política. Sin embargo, los propios autores evidencian la complejidad del trabajo previo por parte de los docentes, necesario para su integración eficaz en el aula.

Con respecto a *Civilization IV*, Pagnotti y Russell<sup>106</sup> reflejan capacidades similares a las ediciones anteriores. Puede utilizarse para el aprendizaje de contenidos relacionados con el tiempo, la continuidad, el cambio, y otros más específicos conectados con las relaciones mercantiles de oferta y demanda o el desarrollo tecnológico. Además, los resultados obtenidos por estos autores evidenciaron una mejora actitudinal durante el desarrollo de las sesiones en las que se utilizó el videojuego. Por su parte, Pererira-García y Gómez González<sup>107</sup> son más críticos. Exponen que este tipo de videojuegos se instala en una tendencia unificadora de la historia donde los hechos históricos son interpretados bajo un único prisma, reproduciendo una visión de la sociedad, dominada por el eurocentrismo y el imperialismo. Por lo que piden una mayor corrección y actualización de sus contenidos, descentralizando la historia de occidente, y ofreciendo nuevas oportunidades a los usuarios de otras culturas.

La entrega siguiente, *Civilization V*, es definida por Ford<sup>108</sup> en base a cuatro conceptos fundamentales, que bien pueden ser utilizados para el resto de entregas: exploración, expansión, explotación y exterminación. Este autor de nuevo resalta el predominio de una visión de la historia centrada en occidente y cómo la homogeneización de la narrativa del juego hacia la progresión social puede silenciar las historias reales de algunas civilizaciones.

La última entrega de este videojuego hasta la fecha es *Civilization VI*. Erdem y Pamuk<sup>109</sup> han demostrado que su uso es una herramienta viable de aprendizaje para el desarrollo de habilidades como el pen-

<sup>102</sup> Tom TAYLOR, (2003). "Historical simulations and [...]", op. cit.

<sup>103</sup> Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, "Gaming History: A Framework [...]", op. cit.

<sup>104</sup> Carlos ANDIÓN ECHARRÍ e Íñigo MUGUETA MORENO, *Análisis educativo. Sid Meier's Civilization III*. Games to Learn History, 2020. Recuperado de <https://www.gtlhistory.com>

<sup>105</sup> Kurt SQUIRE y Sasha BARAB, "Replaying history: engaging [...]", op. cit.

<sup>106</sup> John PAGNOTTI y William B. RUSSELL, "Using Civilization [...]", op. cit.

<sup>107</sup> Sofía PEREIRA GARCÍA y Fernando GÓMEZ GONZALVO, "La reconstrucción del paso del tiempo en el videojuego Sid Meier's Civilization IV. Una perspectiva educativa", *Revista LifePlay*, 4(4), 2015, pp. 13–27.

<sup>108</sup> Dom FORD, "eXplore, eXpand, eXploit, eXterminate": Affective Writing of Postcolonial History and Education in Civilization V", *Game Studies*, 16(2), 2016.

<sup>109</sup> Serdar ERDEM y Akif PAMUK, "Historical Strategy Games [...]", op. cit.



samiento histórico, la comprensión y la reflexión de los cambios acontecidos durante la historia. Por su parte, Mikel Burguete<sup>110</sup> ha realizado un exhaustivo análisis desde el punto de vista educativo en el marco del proyecto *Game To Learn*. En este estudio destaca como temas históricos a desarrollar en esta entrega, la evolución científica, tecnológica-militar, artístico-cultural, así como la evolución de los regímenes de gobierno y de los dogmas religiosos. Uno de sus puntos fuertes radica en la identificación del cambio y la continuidad históricos. El videojuego no se ajusta a fechas o acontecimientos reales, por lo que no proporciona conocimiento histórico en sentido estricto, pero sí un conocimiento conceptual y estratégico sobre el desarrollo de las civilizaciones. Como contenidos educativos estructurantes, remarca su importancia en el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico como la causalidad, temporalidad y la relevancia histórica, en términos similares a los ya planteados para *Civilization III*. Sobre la relevancia histórica, llama la atención en que el videojuego se basa en un desarrollo contrafactual desde el primer momento del juego, por lo que no hay acontecimientos históricos. Sí se puede profundizar sobre diferentes formas de gobierno (monarquía, república mercantil, teocracia,...) a las que se otorga una serie de características más o menos paradigmáticas de esos tipos de gobierno. También, mediante la construcción de maravillas, se construyen edificios que pueden ser representativos de cada civilización o era. Otro elemento interesante desde el punto de vista de la relevancia histórica son las características únicas que se le atribuyen a cada civilización y personaje, que suelen coincidir con estereotipos socialmente aceptados. En cuanto a la dimensión ética de la historia, el comportamiento belicista puede ser penalizado por el resto de civilizaciones. Ocurre igual con las conversiones religiosas forzadas. Por último, este autor concluye que este videojuego ofrece un acercamiento a la perspectiva histórica desde el punto de vista del contexto, los personajes, los tipos de edificios y estilos artísticos de cada época, como también de los avances tecnológicos y culturales que fueron claves en el desarrollo de cada civilización.

A pesar de algunos de los beneficios ya contrastados para el trabajo con la temporalidad, también encontramos algunas consideraciones a tener en cuenta. Se dispone de un contador temporal que trata de reproducir una cronología histórica, que permite cierta orientación temporal al alumnado, aunque hay que tener cierto cuidado, pues los cambios de etapas no son exactos, la duración de los turnos se va modificando sin criterio cronológico, y se pueden producir anacronismos con los personajes, lo que puede llevar a equívoco a un usuario poco crítico.<sup>111</sup> No obstante, trabajos como los de Koebel<sup>112</sup> inciden en que lo importante de este videojuego en cuanto a la representación del tiempo se refiere más al uso de la “longue durée” de Braudel frente a una historia política tradicional construida sobre narrativas de actores individuales que no impulsa el cambio histórico. Sobre estas reflexiones, la aportación de los docentes sigue siendo muy importante a la hora de ayudar a los estudiantes a diferenciar entre la realidad y lo lúdico.

### *Europa Universalis*

*Europa Universalis* (Paradox) también es una saga de videojuegos de estrategia, como los anteriores, en este caso en tiempo real. Su última entrega, *Europa Universalis IV*, ha sido evaluada, en cuanto a contenidos, muy por encima de los que se pueden incluir en un libro de texto de Educación Secundaria,<sup>113</sup> hasta el punto que Carles García Lafuente en su tesis doctoral sobre *El potencial educativo de los videojuegos en la enseñanza de las ciencias sociales: el caso de Europa Universalis IV* llega a afirmar que el contenido textual del juego podría ser superior en cantidad y cercano en calidad a muchos manuales de Historia Moderna<sup>114</sup>.

Según el texto de presentación, que podemos encontrar en la página web de Paradox: “The empire building game *Europa Universalis IV* gives you control of a nation to guide through the years in order to create a dominant global empire. Rule your nation through the centuries, with unparalleled freedom, depth and historical accuracy”<sup>115</sup>. El jugador debe tomar las riendas de una nación y hacerla evolucionar en el tiempo según

<sup>110</sup> Mikel BURGUETE GOROSQUIETA (2020). Análisis educativo. *Civilization VI*. GTLHISTORY. Disponible en <https://www.gtlhistory.com>

<sup>111</sup> *Ibidem*

<sup>112</sup> Greg KOABEL, “Simulating the Ages of Man: Periodization in Civilization and Europa Universalis IV importante para la periodización”, *Loading...*, 10(17), 2018, pp. 60-76.

<sup>113</sup> Carles GARCÍA LAFUENTE y Remedios MORIL, “La enseñanza de la Historia Moderna en 2º de la ESO a través del videojuego *Europa Universalis IV*”, en D. Marín y otras (Coords.), *Tecnologías de la desregulación de los contenidos curriculares. Actes II Jornades*. Valencia, Universidad de Valencia, 2017, pp. 168-175.

<sup>114</sup> Carles GARCÍA LAFUENTE, *El potencial educativo [...]*, op. cit.

<sup>115</sup> Paradox. *Europa Universalis*. <https://www.paradoxplaza.com/europa-universalis-all/>

sus intereses. Para ello, debe gestionar un número importante de variables sociales, económicas, políticas y culturales con la finalidad de obtener recursos para la expansión militar y diplomática. Así, el jugador se encarga de la gestión financiera, de la obtención de recursos, de la concesión de fondos para subvencionar el desarrollo tecnológico de sus ciudades y provincias, de obtener recursos fiscales y comerciales, de controlar el descontento social, de gestionar la tolerancia hacia otras religiones, etc.<sup>116</sup>

En esta ocasión, el tiempo en el que se desarrolla la acción se limita en exclusiva a la Edad Moderna, iniciándose, según la entrega, en diferentes años de la segunda mitad del siglo XV y finalizando a finales del siglo XVIII o principios del XIX. A diferencia de *Civilization*, los desarrolladores de Paradox producen un grupo de videojuegos, cada uno de los cuales cubre una “época” de la Historia Mundial<sup>117</sup>. *Europa Universalis* se centra en un mundo determinado por el dominio del modelo de estado-nación de Westfalia y las fuerzas del comercio internacional.<sup>118</sup> No obstante, este tiempo también se estructura en eras que tendrán una serie de particularidades según la nación elegida. Estas son: “Era de los descubrimientos”, “Era de la Reforma”, “Era del absolutismo” y “Era de la Revolución”. El paso de una a otra en este juego no se centran exclusivamente en decisiones tecnológicas y económicas, sino que se permite un progreso ligado a otras cuestiones (culturales, religiosas, militares,...).<sup>119</sup>

La geografía histórica representada en el videojuego es de destacar.<sup>120</sup> El mapa del juego se extiende por todo el mundo conocido en cada momento, dividido en estados y provincias, aunque solo se activan los territorios que se corresponden con la nación elegida. El resto se deben “descubrir”. Se puede elegir entre una gran cantidad de reinos, repúblicas, principados, etc. con los que empezar a jugar, desde los más conocidos, occidentales y no occidentales (Francia, Inglaterra, Castilla, Omán, Mongolia, Estados Pontificios,...) a otros no tanto como la Confederación Iroquesa en Norteamérica o los Timúridas de Oriente Próximo. Siempre bajo un prisma histórico, pues como el videojuego permite comenzar en el año que se quiera, dentro de la franja temporal de cada título, a las “naciones independientes” existentes al inicio del juego se le van añadiendo todas aquellas que se van formando durante los siglos posteriores<sup>121</sup>. No hay que olvidar su dimensión bélica. Si bien es cierto que el jugador puede hacer evolucionar su nación como considere, durante el desarrollo se plantean una serie de objetivos que deben superarse para conseguir recompensas interesantes. La mayoría de estos objetivos están relacionados con la guerra<sup>122</sup>. Las naciones se ven inmersas en las guerras y batallas más conocidas. Parte del atractivo del juego radica en poder hacer frente a las dificultades históricas a las que se tuvieron que enfrentar los gobernantes de la época<sup>123</sup>. *Civilization IV* comienza en el contexto histórico del final de la Guerra de los Cien Años y la caída del Imperio Bizantino y concluye tras las Guerras Napoleónicas. Si se elige Castilla al inicio del juego, por ejemplo, uno de los objetivos que se plantearán será el de “finalizar la reconquista” con la anexión del Reino de Granada.<sup>124</sup> Posteriormente, se debe participar en la Guerra de Sucesión Castellana o en las Guerras Italianas y si el usuario consigue las victorias necesarias frente a Francia y Austria, podrá llegar a formar el Imperio.<sup>125</sup>

La saga *Europa Universalis* ha publicado desde el año 2001 cuatro entregas (*Europa Universalis I-IV*), cuatro extensiones (todas para *Europa Universalis III*) y 17 DLC (para *Europa Universalis IV*). Al igual que sucedía en el caso de *Civilization*, estos videojuegos se encuentran dentro de los considerados como simulaciones de estilo conceptuales dentro del género “Historia Construcciónista”<sup>126</sup>. En este sentido, Mugueta Moreno y Jiménez Alcázar<sup>127</sup> destacan que “la geografía histórica, los acontecimientos históricos, la geopo-

<sup>116</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, *Análisis educativo. Europa Universalis II. Games to Learn History*, 2020, [Recuperado en <https://www.gtlhistory.com/videojuegos-analizados/>]

<sup>117</sup> Junto a *Europa Universalis* para la Edad Moderna, destaca la saga *Imperator: Rome* para la Edad Antigua, *Crusader Kings* para la Edad Media, y *Victoria* o *Hearts of Iron* para la Contemporánea.

<sup>118</sup> Greg KOABEL, “Simulating the Ages [...]”, op. cit. pp. 60-76.

<sup>119</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado [...]”, op. cit.

<sup>120</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

<sup>121</sup> Francisco Javier URIAS AGUIRRE, *Los videojuegos en el aprendizaje de la Historia. Propuesta práctica sobre el videojuego Europa Universalis IV*, TFM, Logroño, 2013, pp. 33-34.

<sup>122</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado [...]”, op. cit.,

<sup>123</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, *Análisis educativo. Europa Universalis II. Games to Learn History*, 2020, Recuperado de <https://www.gtlhistory.com>

<sup>124</sup> Alexis JÚLVEZ MONJÓN. *Los videojuegos como herramienta para la enseñanza de la Historia en el aula: Análisis de la saga Europa Universalis*. TFM, Universidad de Zaragoza, 2020.

<sup>125</sup> Daniel ESCADELL MONTIEL, “Del Cid y la zarrampla: el imaginario caballeresco español en los videojuegos”, *Monografías aula Medieval*, 6, 2017, pp. 109-123.

<sup>126</sup> Adam CHAPMAN, *Digital games [...]*, op. cit.

<sup>127</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

lítica de la época moderna que podemos encontrar en *Europa Universalis*, es absolutamente genial, aunque evidentemente el formato digital tiene ciertas rigideces que en ocasiones impiden una fidelidad histórica estricta, o un análisis más profundo de las problemáticas sociales y culturales”.

Desde el punto de vista educativo, para Ayén<sup>128</sup> este tipo de juegos en los que se gestionan todas aquellas variables ligadas a cada partida (economía, militar, diplomacia, etc.) son los que ofrecen más capacidades de aprendizaje, al tiempo que recrean los contextos con una alta fidelidad histórica. En esta línea, Mugueta Moreno y Jiménez Alcázar<sup>129</sup> apuntan que *Europa Universalis* permite desarrollar en el estudiante algunas ideas clave como la causalidad, la temporalidad o la relevancia histórica. El jugador, durante el transcurso de cada partida, debe elegir entre diferentes opciones económicas (librecambismo o mercantilismo), políticas (oligarquía o monarquía), culturales (apostar por la innovación y el desarrollo o, por el contrario, por la estabilidad) o religiosas (catolicismo, protestantismo,...), todas ellas con consecuencias directas o indirectas que se deben valorar. García Lafuente<sup>130</sup> incide en que esta saga tiene un gran potencial para la enseñanza de la historia debido a su capacidad de desarrollar contenidos como el espacio y el tiempo histórico, la casualidad histórica, la empatía histórica o la historia contrafactual. Sin embargo, aunque se ofrece la posibilidad de construir una historia propia, apartándose en gran medida de la real, se hace dentro de un contexto histórico muy verosímil, en el que todos sus elementos (económico, social, militar o religioso) tienen una base histórica.

IMAGEN 3: EUROPA UNIVERSALIS IV.



Fuente: [www.paradoxplaza.com](http://www.paradoxplaza.com)

Dentro del proyecto *Game To Learn* contamos con el análisis educativo de dos entregas: *Europa Universalis II* y *Europa Universalis IV*. Sobre la primera de ellas, Mugueta<sup>131</sup> señala que uno de los grandes valores desde el punto educativo es su programación en base a la causalidad histórica. Expone numerosos ejemplos que permiten reflexionar a los estudiantes sobre la causalidad, ya que, como hemos comentado anteriormente, el juego va proponiendo tomar decisiones que pueden implicar apostar por un tipo de políticas u otro. Además, en este sentido, *Europa Universalis II* también permite trabajar la ucronía, ya que el desarrollo normal del juego puede transcurrir por una evolución distinta de la Historia, lo que favorece la comparación y el estudio de la causalidad. Esta idea coincide con la señalada por Apperley<sup>132</sup>, quién plantea que videojuegos como *Europa Universalis II* permite a los estudiantes deconstruir los paradigmas teleológicos que declaran inevitables los eventos. La historia contrafactual puede socavar la idea de predestinación que grupos dominantes adoptan para justificar su hegemonía. En cuanto a la temporalidad, Mugueta continúa su informe exponiendo que el videojuego nos permite recorrer la historia mundial de la Edad Moderna y observar la

<sup>128</sup> Francisco AYÉN, "Aprender Historia con [...]", op. cit.

<sup>129</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos, [...]*, op. cit.

<sup>130</sup> Carles GARCÍA LAFUENTE, *El potencial educativo [...]*, op. cit.

<sup>131</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, *Análisis educativo. Europa [...]*, op. cit.

<sup>132</sup> Tom H. APPERLEY, "Modding the Historians' Code: *Historical Verisimilitude and the Counterfactual Imagination*", en M.W. Kapell y A.B.R. Elliott (eds.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*, London, 2013, pp. 185-198.



evolución histórica de los países más importantes. La relevancia histórica se centra sobre todo en observar la importancia de la economía y la diplomacia. Concluye que este videojuego “nos puede ayudar a conocer mejor la historia política de la época moderna, a través de sus mapas y de la interacción entre los diferentes países, y de la evolución en el tiempo de cada uno de ellos, en función de sus éxitos y fracasos, y de sus épocas de esplendor o de decadencia”.

El análisis de *Europa Universalis IV* se ha realizado por Tobalina<sup>133</sup>. Siguiendo una misma estructura, en lo referente a causalidad, incide en que las dinámicas del juego permiten reflexiones profundas sobre todo tipo de situaciones propias de los estados modernos. Sobre temporalidad, esta entrega incluye un número menor de sucesos históricos, pero el juego procura que la nación elegida siga una evolución similar a la real a través de las misiones y algunos acontecimientos de carácter histórico que se alcanzan en determinados momentos de la partida. Las propias normas del juego intentan velar para que el desarrollo no se aleje radicalmente de los resultados históricos reales. En cuanto a la relevancia histórica, las decisiones tienen consecuencias coherentes con las dinámicas y mentalidades de la época. El jugador va a observar una Edad Moderna “alternativa” pero con unos procesos muy similares a los reales.

Otros temas o enfoques interesantes que se pueden abordar desde este videojuego es la hegemonía del apartado militar sobre el civil en la representación del pasado, la historia de las mujeres y el colonialismo. Sobre el primero, Venegas Ramos<sup>134</sup> señala que no existe sociedad civil en *Europa Universalis IV* como tampoco existe representación figurativa de la población de la ciudad. La sociedad, a partir de la versión 1.26 del videojuego, se divide en clérigos, burgueses y nobles. A cada provincia se le podrá asignar uno de estos estamentos con diferentes ventajas. Por lo tanto, “la inclusión de estos tres estamentos no corresponde a una intención de representación cívica o social sino a la inclusión de una mecánica que aporte complejidad a la gestión de la política interna de los Estados seleccionados por el jugador”. Mugueta<sup>135</sup> (2017) demostró que el alumnado, al enfrentarse por primera vez a juegos como este, debe ir aprendiendo a adaptar su comportamiento beligerante a las mecánicas del videojuego, pues el uso o abuso de los conflictos bélicos es penalizado. Por otro lado, uno de los DLC de *Europa Universales IV*, *Women in History* (2015), aborda la historia de las mujeres, desde un enfoque que trata de aportar luz a la falta de visibilidad de la mujer en los videojuegos.<sup>136</sup> Este contenido descargable agrega 100 nuevos eventos centrados en mujeres importantes de la historia como la reina Isabel I de Inglaterra, Catalina de Medici, Isabel la Católica, Margarita de Austria o sor Juana Inés de la Cruz, así como imágenes femeninas para cada uno de los 22 tipos de consejeros con los que cuenta el juego, que podrán asumir roles de liderazgo en determinados lugares o de asesores en la corte.<sup>137</sup> Por último, según León-Atiencia et al.<sup>138</sup> *Europa Universalis IV* también permite a los estudiantes reflexionar sobre el impacto de la conquista a través del estudio de la implementación de relaciones de explotación y sometimiento de la población aborígen. La relación entre estados que comercian entre sí está condicionada por el poder militar sobre las rutas comerciales de Europa, los estados de otros continentes solo aspiran a detener esa preponderancia más allá del movimiento comercial que puedan crear.

Un aspecto a destacar es la representación geográfica y la calidad de los mapas históricos, sobre todo, en su última edición. Según García Lafuente se muestran unos “mapas visualmente impactantes y correctos, superiores en calidad y dimensión a los que podemos encontrar ya no únicamente en otros videojuegos sino en otro tipo de medios, como los aparecidos en los libros de texto escolares”<sup>139</sup>. De hecho, estos mapas ya se han utilizado en experiencias educativas como la realizada por Antonio Carrasco<sup>140</sup> en el ámbito universitario o el campus escolar “Historia y videojuegos”<sup>141</sup> con alumnado de Educación Primaria y Secundaria. En este último trabajo, se concluye que con la utilización de este juego (junto a *Rise of Venice*) los alumnos han

<sup>133</sup> Eva TOBALINA, *Análisis educativo. Europa Universalis IV. Games to Learn History*, 2020, Recuperado de <https://www.gtlhistory.com/>

<sup>134</sup> Alberto VENEGAS RAMOS, “Hiperhistoria, el uso del pasado [...]”, op. cit.

<sup>135</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, “El campus escolar [...]” op. cit.

<sup>136</sup> Carles GARCÍA LAFUENTE y Remedios MORIL, “La enseñanza de la Historia [...]”, op. cit.

<sup>137</sup> *Europa Universales IV, Women in History*. Disponible en [https://eu4.paradoxwikis.com/Women\\_in\\_History](https://eu4.paradoxwikis.com/Women_in_History)

<sup>138</sup> Jaime D. LEÓN-ATIENCIA, Darwin G. GARCÍA-HERRERA, Luís B. CABRERA-BERREZUETA y Juan C. ERAZO-ÁLVAREZ, “Videojuegos y enseñanza-aprendizaje [...]”, op. cit.

<sup>139</sup> Carles GARCÍA LAFUENTE y Remedios MORIL, “La enseñanza de la Historia [...]”, op. cit.

<sup>140</sup> Antonio CARRASCO RODRÍGUEZ, “Gamificación y dinámicas grupales en la docencia universitaria de la Historia Moderna”, en Rosabel Roig-Vila (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, 2019, Alicante, Universidad de Alicante, 2019, pp. 251-262

<sup>141</sup> Íñigo MUGUETA MORENO, “El campus escolar “Historia y videojuegos”: Diseño, resultados y conclusiones”. *Clio: History and History Teaching*, 44, 2018, pp. 9-25.



desarrollado al menos dos competencias de pensamiento histórico como son la representación de la Historia y la imaginación histórica. Los videojuegos parecen ayudar a la comprensión de la causalidad, y también al desarrollo de la empatía histórica y el pensamiento deductivo. No obstante, concluyen que el uso de estos videojuegos de estrategia comerciales por sí solos no contribuyen al desarrollo de la competencia de “interpretación histórica”, por lo que habría que ampliar la experiencia e introducir nuevos recursos y metodologías.

En este punto, debemos resaltar de nuevo el papel del educador durante su uso. Ya Squire<sup>142</sup> en la implementación realizada de *Europa Universalis II* dentro del aula demostró que un uso descontextualizado no aseguraba que el alumnado comprendiese los contenidos específicos que el profesor quería lograr. En esta misma línea, Egenfeldt-Nielsen<sup>143</sup> en su propósito de investigar con adolescentes eventos y narrativas históricas a través de videojuegos como *Europa Universalis II*, encontró una serie de limitaciones en el aprendizaje de la historia a través de esta dinámica educativa. Este autor comprobó que el alumnado carecía de habilidades de pensamiento histórico para ser capaz de relacionar la teoría con los contenidos sobre los que se sustenta el videojuego, así como del uso de la información histórica factual. Señala como ejemplo la incompreensión del alumnado para saber los motivos por los cuales no se podía reclutar el mismo número de personas entre las diferentes provincias; siendo por tanto incapaz de establecer relaciones entre tales hechos con la demografía de cada zona. De este modo, comprobó que, pese a que algunos alumnos eran capaces de hacer reflexiones elaboradas y discutir lo que acontecía en el videojuego, pues lograban una visión general adecuada de la Edad Moderna, el objetivo pretendido de alcanzar la comprensión plena de hechos históricos no era alcanzado. Establecieron ciertas conexiones históricas, pero no todas las pretendidas.

### Assassin's Creed

A diferencia de los anteriores, *Assassin's Creed* es una saga de videojuegos catalogada dentro del género de acción y aventura, en la que un jugador en primera persona interactúa con libertad por diferentes escenarios y momentos históricos. Esta saga es un claro ejemplo de producto transmedia ya que la historia detrás del título se ha desplegado también a través de otros medios de comunicación, como el cine o la literatura. Su argumento gira en torno a dos temporalidades: una próxima a la actualidad, en la que Desmond Miles, uno de los últimos supervivientes de la hermandad de los Hassassins (asesinos), decide abandonarla. En paralelo, *Abstergo Industries*, multinacional tras la que se ocultan los caballeros templarios, decide secuestrarle para tratar de sumergirse en sus recuerdos. A través de un artefacto tecnológico capaz de recrear los recuerdos, el propósito de la multinacional es alcanzar codiciados artilugios, conocidos como Fragmentos del Edén, capaces de lograr un poder inmenso para conquistar el mundo y cambiar el destino de su poseedor. Sin embargo, un miembro de la hermandad consigue rescatar a Miles y convencerlo para que les ayude a encontrar estos fragmentos antes que *Abstergo Industries*. De este modo, llegamos a la segunda temporalidad dentro de estos videojuegos, donde el jugador, en cada entrega, dirige a un personaje de la sociedad secreta de los Hassassins que debe cumplir una serie de misiones relacionadas con la búsqueda de esos fragmentos, para lo que deberá enfrentarse a diferentes enemigos a lo largo de la historia con ayuda de personajes históricos como, por ejemplo, Leonardo da Vinci, Solimán el Magnífico, Cristóbal Colón o Isabel la Católica. Stuart<sup>144</sup> caracteriza a este videojuego como *stealth game*, en el cual la derrota de los rivales depende más del sigilo que de la fuerza bruta. Para Wildt<sup>145</sup> estas misiones tienen como trasfondo el poder de la religión y las conspiraciones en el trascurso de la historia, especialmente entre dos sociedades secretas: los *Hassassins* y los templarios. Por todo ello, siguiendo la clasificación de Chapman<sup>146</sup> esta saga de videojuegos se incluye dentro de aquellos considerados simuladores de historia de estilo realista, englobándolos así en el género historiográfico de “Historia Reconstruccionista”.

<sup>142</sup> Kurt SQUIRE y Sasha BARAB, “Replaying history: engaging [...]”, op. cit.

<sup>143</sup> Simon EGENFELDT-NIELSEN, *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Video Games*. Tesis doctoral, Universidad de Copenhague, 2005.

<sup>144</sup> Keith STUART, “Assassin's Creed and the appropriation of history”, Disponible en: <https://www.theguardian.com/technology/gamesblog/2010/nov/19/assassin-s-creed-brotherhood-history>, 2010

<sup>145</sup> Lars de WILDT, “Everything is true; nothing is permitted”. Utopia, Religion and Conspiracy in ASSASSIN'S CREED”. *Playing Utopia*, 2019, pp. 149–186.

<sup>146</sup> Adam CHAPMAN, *Digital games as history [...]*, op. cit.

Sin duda una de las principales ventajas del uso de este videojuego en el ámbito educativo es el realismo de los contextos históricos y geográficos representados. De acuerdo con Walsh<sup>147</sup>, los creadores de la saga de *Assassin's Creed* tenían como premisa desde el principio crear entornos lo más realistas posibles. Pese a tener que reproducir escenarios para más de 40 horas de juego, estos no debían ser repetitivos ni alejados de la realidad. Por este motivo, se centran en recrear hasta el más mínimo detalle de cada ciudad, con sus habitantes de diferentes clases sociales, lugares más populares, etc. De este modo, la recreación histórica que en *Assassin's Creed* podemos encontrar no se basa solo en los escenarios arquitectónicos de la época, sino también en la sociedad, en la que diferentes personajes históricos se entremezclan en la vida de personas anónimas (herrereros, mercaderos, banqueros,...). Algunos solo se introducen de manera testimonial, pero otros desempeñan un papel fundamental en la narrativa, ya que son los que proporcionan materiales y proponen actividades que permiten avanzar en las tramas principales y secundarias de esta saga<sup>148</sup>. Esta cuestión también se señala en el estudio de Téllez Alarcía e Iturriaga Barco<sup>149</sup> en el que además de destacar la amplitud del recorrido tanto a nivel cronológico como geográfico, se incide en la precisión con la que se recrean los escenarios y su profundidad desde diferentes perspectivas: arquitectónica, social, política, geográfica, de cultura material y tecnología.

De acuerdo con Spring<sup>150</sup>, cada uno de los juegos publicados, se centra en recrear con la máxima rigurosidad un espacio geográfico e histórico concreto: el primer juego de *Assassin's Creed* (2007) reconstruye las ciudades de Jerusalén, Masyaf, Acre y Damasco durante el siglo XII y la época de las Cruzadas. La segunda entrega de la saga, *Assassin's Creed II* (2009), está ambientada en el Renacimiento italiano recreando Florencia, Forlì, San Gimignano y la campiña toscana. *Assassin's Creed: Brotherhood* (2010) y *Assassin's Creed: Revelations* (2011) expanden el escenario a las ciudades de Roma y Constantinopla durante el siglo XVI. *Assassin's Creed III* (2012) lleva al jugador a 1775 en los albores de la Guerra de la Independencia estadounidense, e incluye reconstrucciones de ciudades como Boston o Nueva York. *Assassin's Creed IV: Black Flag* (2013) permite a los jugadores navegar por las islas coloniales del Caribe en el siglo XVIII. *Assassin's Creed Unity* (2014) tiene lugar en París durante la Revolución Francesa, concretamente durante el año 1789.

Además de estos títulos, en los últimos años la saga ha continuado con las entregas de: *Assassin's Creed: Rogue* (2014), ubicada en América del Norte a mediados del siglo XVIII, durante la Guerra de los Siete Años; *Assassin's Creed: Syndicate* (2015), que recrea Londres en 1868, durante la Revolución Industrial. *Assassin's Creed: Origins* (2017), que retrocede al Egipto de Cleopatra; *Assassin's Creed: Odyssey* (2018) viaja a la Antigua Grecia; y *Assassin's Creed: Valhalla* (2020) se enmarca en la violencia medieval a través de los Vikingos.

Para la creación de estos videojuegos se contó en todo momento con un historiador que asesoraba en su creación<sup>151</sup>, algo bastante infrecuente a la hora de desarrollar videojuegos comerciales. Su colaboración permitió a los diseñadores ambientarse en cada momento histórico; conocer las armas que estaban disponibles, las tradiciones, y cualquier detalle importante de ese tiempo y lugar recreado. Por todo ello, la saga pretende ese marcado carácter de rigurosidad que lo hace potencialmente útil como recurso pedagógico en la enseñanza de la historia<sup>152</sup>.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, pese a esta rigurosidad, existen diferentes acontecimientos históricos en los que los creadores describen los hechos de forma diferente debido a maquinaciones secretas<sup>153</sup>. Por este motivo, a pesar del éxito que han tenido estas entregas de videojuegos, son numerosas las críticas recibidas con respecto a la recreación histórica realizada, particularmente debido a la integración de elementos ficticios y futuristas en ambientes que pretenden ser cercanos a la historia real<sup>154</sup>. Este hecho debe tenerse en cuenta por los docentes en base a dos premisas: saber de estas diferentes lecturas del pasado en los juegos y aprovecharse de ello para fomentar la reflexión en el aula. Además, algunos estudios

<sup>147</sup> Ben WALSH, "Signature pedagogies, assumptions and assassins: ICT and motivation in the history classroom", en T. Haydn (Ed.), *Using new technologies to enhance teaching and learning in history*, Routledge, 2012, pp. 131-142.

<sup>148</sup> María E. CAMBIL-HERNÁNDEZ, Daniel CAMUÑAS-GARCÍA y Rafael MARFIL-CARMONA, "La imagen de la Edad Moderna [...]", op. cit.

<sup>149</sup> Diego TÉLLEZ ALARCÍA y Diego ITURRIAGA BARCO, "Videojuegos y aprendizaje [...]", op. cit.

<sup>150</sup> Dawn SPRING, "Gaming history: computer [...]", op. cit.

<sup>151</sup> *Ibidem*

<sup>152</sup> *Ibidem*

<sup>153</sup> Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, "Gaming History: A Framework [...]", op. cit.

<sup>154</sup> Ramón MÉNDEZ, "El videojuego como medio documental: tipologías de representación videolúdica de la realidad". en Juan F. Jiménez Alcázar, Gerardo F. Rodríguez, Stella Maris Massa (eds.). *Humanidades digitales y videojuegos*, 2020, p. 91-105.

sobre el uso de la saga *Assassin's Creed* demuestran que los estudiantes que interactúan con estos videojuegos quieren posteriormente conocer más sobre las representaciones históricas que en ellos acontecen<sup>155</sup>, evidenciándose así la capacidad motivacional que permite el trabajo con este tipo de videojuegos.

Otra de las grandes ventajas de esta saga es su diseño “*open world*” por el que el jugador puede transitar con libertad por una enorme variedad de caminos, que permite transferir un mayor conocimiento de cómo eran las ciudades y sus formas de vida al estudiante<sup>156</sup>. Esta gran amplitud de espacios jugables es infrecuente, lo que permite poder profundizar en un gran número de contenidos históricos referidos a la Edad Moderna. En esta línea, Cambil-Hernández et al.<sup>157</sup> destacan algunos de los principales acontecimientos históricos reflejados en aquellas entregas basadas en la Edad Moderna, como pueden ser: la conspiración de los Pazzi (1478-1480), el pontificado del papa Borgia Alejandro VI (1492-1503), las campañas militares de César Borgia (1499-1504) o el reinado de Selim I en el Imperio Otomano (1512-1520).

Centrándonos en las particularidades de aquellas entregas que se desarrollan en el marco temporal de la Edad Moderna, podemos comenzar por *Assassin's Creed II*. Este título está ambientado en el Renacimiento, donde conocemos a Ezio, joven de clase acomodada de la ciudad de Florencia. Este joven se ve envuelto en una disputa entre familias, con los templarios de trasfondo. Asesinado su padre, inicia su venganza, para lo que es instruido en el arte del “asesinato” por su tío Mario Auditore, quien le confiesa que su padre, además de banquero, era miembro de la hermandad de los Hassassins. Para alcanzar su objetivo, Ezio viaja por gran parte de la Toscana eliminando a múltiples enemigos; desde su rival ya desde la infancia Vieri de Pazzi a Rodrigo Borgia.

IMAGEN 4: ASSASSIN'S CREED II.



Fuente: [www.ubisoft.com/es-es/](http://www.ubisoft.com/es-es/)

De acuerdo con Navarro Morales<sup>158</sup>, en esta entrega del juego, a diferencia de lo que suele ocurrir con las representaciones arquitectónicas de los entornos lúdicos, se presenta una imagen fidedigna de las ciudades italianas del siglo XV, convirtiéndose así en un recurso interesante en la enseñanza del patrimonio y la historia del arte. En concreto, en esta entrega, se representan las ciudades de Venecia, Roma, Florencia, Forli y San Gimignano durante el Renacimiento. Down<sup>159</sup> utilizó este videojuego como herramienta pedagógica para el estudio de la arquitectura durante el Renacimiento con sus alumnos. Los resultados obtenidos reflejan una situación en la que el alumnado se mostraba motivado, al tiempo que aprendía diferentes contenidos relacionados con la arquitectura más emblemática de los lugares que se visitaban, como puede ser

<sup>155</sup> Jana RADOŠINSKÁ, “Portraying Historical Landmarks [...]”, op. cit.

<sup>156</sup> Dawn SPRING, “Gaming history: computer [...]”, op. cit.

<sup>157</sup> María E. CAMBIL-HERNÁNDEZ, Daniel CAMUÑAS-GARCÍA y Rafael MARFIL-CARMONA, “La imagen de la Edad Moderna [...]”, op. cit.

<sup>158</sup> María E. NAVARRO MORALES, “La arquitectura como elemento narrativo en *Assassins Creed II*. *Quaderns*, 13, 2018, pp. 93-102.

<sup>159</sup> Douglas N. DOWN, “Historical veneers: Anachronism, simulation, and art history in *Assassin's Creed II*”. *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*, 2013, pp. 215-231.



la catedral de Florencia durante esta época. Además, el juego también permite encontrarse con personajes históricos como Leonardo Davinci, Nicolás Maquiavelo, Catalina Sforza, Lorenzo de Medici o el Papa Alejandro VI<sup>160</sup>.

En cuanto a *Assassin's Creed: Brotherhood*, Pérez Casas<sup>161</sup> apunta que es un ejemplo de cómo se puede entrelazar con acierto la ficción de un entorno lúdico con los hechos de la historia, recreando recursos de un gran valor artístico-cultural y de gran impacto social. La acción tiene lugar en la Italia del siglo XVI, en torno al año 1500. En este momento histórico, el protagonista de la historia, Ezio Auditore, es un asesino que recorrerá diferentes ciudades como Roma, Nápoles, Florencia, Abstergo y Monterrigioni en busca de uno de los elementos esenciales en la historia del juego, como es el fruto del Edén. Pérez Casas<sup>162</sup> justifica el uso de esta entrega debido a que, a partir de los escenarios, las interacciones con los personajes, etc., no solo se recrea un gran número de lugares emblemáticos de Italia, sino también se puede conocer una representación adulterada de la familia Borgia, gracias en parte a la leyenda negra que de esta se ha transmitido. En esta línea, Téllez Alarcia e Iturriaga Barco<sup>163</sup> concretan que, durante el juego, además de los personajes históricos que ya aparecían en *Assassin's Creed II* (Leonardo Davinci Nicolás Maquiavelo y Alejandro VI), podemos encontrar otros nuevos como son el ya mencionado César Borgia o Lucrecia Borgia.

*Assassin's Creed: Revelations* se centra en la Constantinopla del siglo XVI. En ella, Ezio emprende su último viaje dentro de la saga hacia los orígenes de la hermandad de los Assassins. Su objetivo es conocer los secretos de Altaïr, maestro asesino. Para ello, deberá acceder a la biblioteca de Constantinopla y encontrar cinco llaves, una de ellas en posesión de los templarios bizantinos, lo que le obligará a enfrentarse a ellos. Durante esta entrega se presentan varios hitos históricos relacionados con el Imperio Otomano que, tal y como indica Radošinská<sup>164</sup>, son relativamente desconocidos para los más jóvenes en occidente. Elementos reseñables son las representaciones de Santa Sofía. Adicionalmente, se viaja por otros lugares como Estambul o Capadocia, encontrando a personajes históricos como Solimán el Magnífico, Piri Reis o el Príncipe Ahmet<sup>165</sup>.

*Assassin's Creed III* viaja hasta el continente americano y sitúa la acción en América del Norte en 1775, en los inicios de la Guerra de Independencia. El personaje principal cambia a un joven mestizo llamado Connor Kenway, miembro de la hermandad Assassins que ha jurado garantizar la libertad de su pueblo y su nación. Para ello camina por los campos de batalla de las tierras más salvajes hasta las bulliciosas calles de ciudades como Boston, Nueva York o Filadelfia. Durante su aventura se encontrará a algunos de los personajes históricos más relevantes de la historia de Estados Unidos como George Washington, Samuel Adams o Thomas Jefferson. Los niveles de detalle llegan a tal extremo en esta entrega que incluso se incluyó el habla coloquial, los acentos y dialectos, incluso los insultos, para hacer más creíble el sonido de las ciudades americanas de la época.<sup>166</sup> Si nos centramos en sus ventajas educativas, Kitchell<sup>167</sup> reconoce la capacidad de envolver de forma dinámica al jugador en una experiencia histórica centrada en la Guerra de la Independencia de forma única. Una experiencia que permite conocer algunos de los eventos, lugares y fechas reseñables, aunque bajo un prisma ficticio, condicionado por la presencia y la relevancia del protagonista del videojuego.

La cuarta entrega de esta saga, *Assassins's Creed IV: Black Flag*, gira en torno a la piratería en el mar Caribe durante el siglo XVIII. Es considerado como uno de los videojuegos más populares sobre esta temática<sup>168</sup>. Metzger y Paxton<sup>169</sup> lo definen como uno de los juegos de acción basados en la realización de misiones como corsario más interesantes. En esta entrega, el protagonista es un temible pirata, Edward Kenway, por medio del cual el jugador podrá capitanear barcos, buscar tesoros perdidos o saquear otros barcos. Como se puede leer en la información de su página web, el jugador podrá revivir la edad de oro

<sup>160</sup> Diego TÉLLEZ ALARCIA y Diego ITURRIAGA BARCO, "Videojuegos y aprendizaje [...]", op. cit.

<sup>161</sup> Asís PÉREZ CASAS, "Los límites de la ficción [...]", op. cit.

<sup>162</sup> *Ibidem*

<sup>163</sup> Diego TÉLLEZ ALARCIA y Diego ITURRIAGA BARCO, "Videojuegos y aprendizaje [...]", op. cit."

<sup>164</sup> Jana RADOŠINSKÁ, "Portraying Historical Landmarks [...]", op. cit.

<sup>165</sup> Diego TÉLLEZ ALARCIA y Diego ITURRIAGA BARCO, "Videojuegos y aprendizaje [...]", op. cit.

<sup>166</sup> *Ibidem*

<sup>167</sup> Katie KITCHELL, "What can People Learn about the American Revolution through «Assassin's Creed III»?". *History Class Publication*, 2020.

<sup>168</sup> Christopher P. MAGRA, "Assassin's Creed IV: Black Flag". *The American Historical Review*, 126(1), 2021, pp. 216–217.

<sup>169</sup> Scott A. METZGER y Richard J. PAXTON, "Gaming History: A Framework [...]", op. cit.



de la piratería e interactuar con piratas conocidos como Barbanegra, Calicó Jack o Benjamin Hornigold<sup>170</sup>. Durante esta entrega, el jugador transitará por las islas de las Bahamas, Cuba y Florida, visitando ciudades como La Habana, Kingston o Nasau.

La última de las entregas que hemos considerado que se puede utilizar en la enseñanza de la Edad Moderna es *Assassin's Creed: Rogue*. Se ambienta entre los años 1752-1776, en torno a la Guerra de los Siete Años, de nuevo en la América colonial. En ella, el personaje principal, Shay Patrick Cormac, es un asesino en la hermandad en la ciudad de Nueva York. Sin embargo, durante el transcurso del juego es traicionado y cambia su lealtad para pasar a formar parte de la orden del Temple<sup>171</sup>. Shay, además de emprender la búsqueda de aquellos que lo traicionaron, es requerido por los templarios para encontrar un manuscrito y una caja que parecen ser elementos esenciales para hallar los últimos fragmentos del Fruto del Edén. Esta aventura le lleva a viajar por lugares como River Valley o el Atlántico Norte hasta llegar a Portugal, concretamente Lisboa, donde parece que están escondidos los fragmentos que busca. Radošinská<sup>172</sup> especifica que, a pesar de que en esta entrega la representación de sitios históricos es modesta, sí que se representan lugares emblemáticos como el *Mount Vermond* para subrayar la importancia de la figura de George Washington.

## CONCLUSIONES

James Paul Gee<sup>173</sup> llegó a afirmar que “estoy convencido de que a menudo [los videojuegos] tienen mucho más potencial que buena parte del aprendizaje que se imparte en la escuela”. Sin duda, uno de los beneficios más resaltados en la bibliografía es su innegable capacidad motivadora, dado su marcado componente lúdico, que puede contrarrestar el desinterés por el estudio de la historia. Sin embargo, su utilidad como herramienta educativa ya no puede quedar relegada únicamente a este aspecto. Es necesario constatar sus ventajas e inconvenientes desde otros prismas más cercanos a la adquisición de competencias, en nuestro caso, relacionadas con la formación del pensamiento histórico del alumnado.

La inclusión de los videojuegos históricos como recurso pedagógico no está exenta de reticencias. Buena parte del debate generado en el contexto educativo sobre la integración de estos nuevos recursos es especialmente debido a la idea de que la parte lúdica puede acabar engullendo al rigor académico<sup>174</sup>. No es el objetivo de este trabajo aportar soluciones en este sentido. Las posibilidades educativas de la integración de estas herramientas están más que reconocidas por la comunidad científica y educativa. Pero no debemos olvidar que los docentes, como historiadores, debemos velar para que los recursos utilizados respondan a los objetivos didácticos planteados. La función del profesor en el diseño educativo es importante para no transferir los errores de contenido histórico, si existiesen. Por este motivo, con el objeto de apoyar a la labor docente, la utilización de videojuegos en el ámbito educativo debe basarse en la investigación previa que de ellos exista sobre las potencialidades de su uso y la rigurosidad histórica de los acontecimientos en ellos mostrados.

Como se ha podido observar en este estudio, existe una carencia de conocimiento por parte de los futuros docentes en cuanto a videojuegos educativos capaces de utilizarse para la enseñanza de la Edad Moderna. Lo que corrobora algunas de las conclusiones de trabajos de mayor envergadura sobre el uso de los videojuegos en la enseñanza de la historia<sup>175</sup>, en los que se incide en la necesidad de seguir investigando para que lleguen con mayor facilidad a las aulas, sobre todo, a partir de experiencias y propuestas didácticas concretas que nos permitan evaluar científicamente estas intervenciones y replicar su procedimiento.

Partiendo de este punto, dado que en este estudio analizamos exclusivamente cuatro sagas de videojuegos, pese a ser las más conocidas, las conclusiones a las que llegamos deben estar sujetas a este contexto. Es innegable que existen muchos más títulos que se podrían utilizar. Como ya se ha planteado anteriormente, el inventario de la plataforma *Histogames*, por ejemplo, recoge cerca de 300 videojuegos al filtrar por Edad Moderna, por lo que la investigación sobre el uso de otros títulos también resulta interesante.

<sup>170</sup> *Assassins's Creed IV: Black Flag*, Recuperado de: <https://www.ubisoft.com/es-es/game/assassins-creed/iv-black-flag>

<sup>171</sup> Lars de WILDT, “Everything is true [...]”, op. cit.

<sup>172</sup> Jana RADOŠINSKÁ, “Portraying Historical Landmarks [...]”, op. cit.

<sup>173</sup> James Paul GEE. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe. 2004, p. 56.

<sup>174</sup> Juan F. JIMENEZ ALCÁZAR, “La historia vista [...]”, op. cit.

<sup>175</sup> Íñigo MUGUETA MORENO y Juan F. JIMÉNEZ ALCÁZAR, *Los videojuegos [...]*, op. cit.

Centrándonos en los videojuegos mencionados y analizados en este estudio, podemos apreciar como aquellos con una rigurosidad histórica son potencialmente útiles para el desarrollo del conocimiento histórico y la adquisición de habilidades del pensamiento histórico. Sagas de videojuegos de estrategia como *Age of Empire*, *Civilization* o *Europa Universalis* permiten al alumnado adentrarse de forma activa en la historia y en la toma de decisiones políticas, diplomáticas, económicas o sociales, así como conocer las consecuencias de tomar unas u otras decisiones. El uso de estos videojuegos de estrategia permite trabajar conceptos clave del pensamiento histórico como la relevancia histórica, el cambio y la continuidad, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía o la dimensión ética de la historia. También la temporalidad, aunque con las limitaciones derivadas de la posibilidad que se otorga al jugador de ir evolucionando en tiempos diferentes, la inexactitud en los cambios de época, o los anacronismos de personajes/épocas que se pueden encontrar en algunos de ellos. *Assassin's Creed* está más limitado en este sentido. Su valor radica fundamentalmente en la rigurosidad histórica con la que se abordan los escenarios, hasta el punto de que se le llega a calificar como una "enciclopedia textual y audiovisual"<sup>176</sup>. La libertad de movimiento del protagonista durante la mecánica de juego puede adentrar al jugador en la vida cotidiana de épocas pasadas, lo que le permite conocer cómo eran ciudades desde dentro, ya no solo desde el punto de vista arquitectónico, sino también económico, político y social.

En cuanto a la representación social de la Edad Moderna que se recrea en estos videojuegos, hemos observado cómo se ha trasladado una visión parcial, sesgada y estereotipada de la realidad histórica, condicionada por el eurocentrismo, el colonialismo y la hegemonía de lo militar sobre lo civil. Sin embargo, en mayor o menor medida, dependiendo de la saga y el género del videojuego, los guiones intentan abordar algunos de los procesos, hechos y acontecimientos que han marcado el devenir de la historia en este periodo. Se enfatiza la importancia del Renacimiento, que da nombre a eras o etapas en los juegos de estrategia y se representa arquitectónicamente en el *Assassin's Creed*. La expansión europea y los grandes descubrimientos cobran importancia en los juegos de estrategia al encajar en su mecánica 4x. Los avances científicos y tecnológicos marcan los cambios de época limitados por una visión progresista de la historia. La religión llega a condicionar civilizaciones. Las bases culturales se asientan sobre el Humanismo o la Ilustración, entre otros movimientos. Y sobre todas ellas, la guerra, protagonista en las relaciones internacionales y la formación de imperios. Procesos a los que se suma la representación de grandes personajes en los que predominan gobernantes y conquistadores. En las últimas entregas están introduciendo otros personajes importantes de la historia, como es el caso de las mujeres, con contenidos exclusivos como *Europa Universalis IV, Women in History*. También se observa una descompensación entre lo político y el resto de "historias", y dentro de aquella, prima la exterior frente a la interior. El alumno se introduce en una Edad Moderna "alternativa" pero con procesos históricos muy similares a los reales. Asimismo, la historia que se recrea en los videojuegos no es del todo igual al conocimiento histórico que se genera por la historiografía académica. Como ocurre con los manuales escolares<sup>177</sup>, faltan por incluir temáticas de la historiografía más reciente que pueden contribuir a mejorar la representación de la realidad social en los videojuegos.

Con todo ello, el presente estudio ha pretendido indagar en la imagen que de la Edad Moderna se representa a través de uno de los medios de ocio digital por excelencia, utilizando los cuatro videojuegos más populares entre futuros docentes. Como también conocer sus ventajas en el ámbito educativo en base a experiencias previas. Dejando atrás sus potencialidades, a las que se ha ido haciendo referencia a lo largo del texto, finalmente, queremos destacar la figura del profesor en el proceso de acercamiento de estas nuevas herramientas al aula. El uso de los videojuegos de forma autónoma no logra un aprendizaje tan efectivo como se pudiera esperar. El docente debe fomentar espacios de reflexión en el aula en los que profundizar en la adquisición de habilidades del pensamiento histórico a partir del uso de videojuegos. Asimismo, es conveniente combinar esta herramienta con otros recursos y metodologías. Los videojuegos serían el barro del alfarero que los docentes deben moldear para crear aprendizajes históricos significativos.

<sup>176</sup> María E. CIBIL-HERNÁNDEZ, Daniel CAMUÑAS-GARCÍA y Rafael MARFIL-CARMONA, "La imagen de la Edad Moderna [...]", op. cit.

<sup>177</sup> Cosme J. GÓMEZ CARRASCO y Francisco GARCÍA GONZÁLEZ, "La difícil transposición didáctica [...]", op. cit.