



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: Geografía e Historia

**Videojuegos en el proceso enseñanza-aprendizaje:
la saga Assassin's Creed como recurso didáctico
en la enseñanza de la Historia en la ESO**

**Videogames in the teaching-learning process:
the Assassin's Creed saga as didactic resource in
the teaching of History in ESO**

Autor: Daniel Alonso Montero

Tutor: Dr. Juan José Palao Vicente

En Salamanca a 3 de junio de 2023
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Trabajo Fin de Máster:

Máster Universitario en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas

Especialidad: Geografía e Historia

Videojuegos en el proceso enseñanza-aprendizaje: la saga Assassin's Creed como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia en la ESO

**Videogames in the teaching-learning process:
the Assassin's Creed saga as a didactic resource in the
teaching of History in ESO**

Autor: Daniel Alonso Montero

Tutor: Dr. Juan José Palao Vicente

Curso: 2022-2023

Dedicado a mi muy estimada hermana Sara, por enseñarme que los sueños te muestran el camino para llegar a las más preciosas metas.

Introducción.....	p. 1
I. Metodología.....	p. 4
II. Entre lo lúdico y lo educativo.....	p. 6
II.1. Un acercamiento al aprendizaje a través del <i>Rolplay</i>	p. 8
II.2. El videojuego como un recurso didáctico: un caso práctico.....	p. 11
III: Planteamientos teórico-legislativos y su conexión a la herramienta didáctica.....	p. 16
III.1. El uso del videojuego en el marco legislativo de la educación de CyL.....	p. 18
III.2. Relación de los contenidos expuestos en el marco legislativo con la utilidad de los videojuegos de la saga <i>Assassin's Creed</i>	p. 23
IV. <i>Assassin's Creed</i> : una aproximación a la narrativa.....	p. 25
IV.1. ¿Qué es <i>Assassin's Creed</i> ?.....	p. 25
IV.2. La utilidad de <i>Assassin's Creed</i> como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.....	p. 25
V. Propuesta didáctica.....	p. 34
V.1. Metodología: aplicación del recurso didáctico en el aula.....	p. 35
VI. Desarrollo ejemplificativo del recurso didáctico.....	p. 38

VI.1. Situación de aprendizaje: la civilización fluvial del antiguo Egipto.....	p. 38
Conclusiones.....	p. 55
Bibliografía.....	p. 57
Anexos.....	p. 60
Anexo I: Encuesta.....	p. 60
Anexo II: Tablas de datos.....	p. 61
Tabla de datos I.....	p. 61
Tabla de datos II.....	p. 62
Tabla de datos III	p. 63

Resumen.

En los últimos tiempos hemos podido observar cómo la sociedad ha ido evolucionando a través de lo que se podría denominar como la era digital. Con esto, debemos entender que la educación, como una “acción social”, debe ir evolucionando de manera paralela a la sociedad.

Esto nos hace pensar que, al igual que ocurrió con otro tipo de incorporaciones, tales como los medios audiovisuales al ámbito educativo, sería interesante el poder incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera completa o complementaria la utilización de los videojuegos como un recurso didáctico en sí, con la finalidad de que actúen como un dinamizador del interés, en muchas ocasiones perdido, de los adolescentes por el estudio de la Historia a través del atractivo que genera el videojuego.

Para poder optar por esta vía, es imprescindible que el cuerpo de docentes tenga un conocimiento, no solo de algunos de los videojuegos que pueden ser utilizados con dicha finalidad, como es el caso del que aquí presentamos *-Assassin's Creed-*, sino que también posean el conocimiento necesario para poder llevar a cabo la utilización de los mismos. Por ello, en el presente trabajo se ha optado por la realización de una propuesta didáctica acogida por el marco legislativo vigente para la comunidad de Castilla y León que actúe como dinamizador de este movimiento de “gamificación” en el aula, así como del desarrollo, a modo de ejemplo, del posible uso de una de las entregas de la saga como un recurso didáctico propiamente dicho.

Palabras clave: *Assassin's Creed*, enseñanza-aprendizaje, videojuegos, gamificación, educación, docente, propuesta didáctica, marco legislativo.

Abstract.

In recent times we have been able to observe how society has evolved through what could be called the digital age. With this, we must understand that education, as a "social action", must evolve in parallel with society.

This makes us think that, as happened with other types of incorporations, such as audiovisual media into the educational field, it would be interesting to be able to incorporate the use of video games as a complete or complementary way into the teaching-learning process. didactic resource itself, with the purpose of acting as a catalyst for the interest, often lost, of adolescents in the study of History through the attraction generated by the video game.

*In order to opt for this route, it is essential that the teaching body have knowledge, not only of some of the videogames that can be used for this purpose, as is the case of the one we present here *-Assassin's Creed-*, but also they also possess the necessary knowledge to be able to carry out the use of the same. For this reason, in the present work we have opted for the realization of a didactic proposal accepted by the current legislative framework for the community of Castilla y León that acts as a catalyst for this movement of "gamification" in the classroom, as well as the development, as an example, of the possible use of one of the installments of the saga as a didactic resource itself.*

Keywords: Assassin's Creed, teaching-learning, video games, gamification, education, teacher, didactic proposal, legislative framework.

Introducción

No hace falta realizar una observación muy meticulosa ni muy pausada para darnos cuenta de que la realidad sociocultural que nos rodea se encuentra regida, en casi su totalidad, por la abundancia tecnológica. Buena prueba de ello es que la mayoría de las personas llevan a cabo sus acciones desde las más cotidianas hasta las menos cotidianas, a través de procesos en los que, de manera más o menos directa, emplean algún tipo de dispositivo tecnológico.

Esto viene a confirmar la gran importancia que la mayoría de las personas dan en sus vidas al proceso tecnológico y lo extremadamente atractivas que resultan las nuevas tecnologías para la población en general y, muy particularmente, para el grupo de población comprendido entre la edad infantil y la adolescencia. Teniendo en cuenta este panorama se puede afirmar que el escenario tecnológico está convirtiéndose en una realidad que se multiplica y que se ha instalado en todos los ámbitos de la vida. Ahora bien, si tomamos como referencia ámbito educativo en el marco de la acción enseñanza-aprendizaje se nos plantea una serie de dudas a la hora de tratar el desarrollo y la utilización de las nuevas tecnologías en las aulas.

En relación con esta cuestión, resulta necesario señalar que en los centros educativos la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito docente ha estado marcada fundamentalmente por el empleo de determinados recursos y soportes, la mayoría de los cuales ha estado determinada por las políticas y los planes de las correspondientes consejerías de cada comunidad autónoma. Esto no quiere decir que no se haya apostado por la introducción en el aula de algunos aspectos tecnológicos. Además, sería descabellado afirmar de forma generalizada que los centros educativos no cuentan con tecnología o no han evolucionado digitalmente hablando en los últimos tiempos. No obstante, no es menos cierto que no siempre consiguen sacar todo el potencial posible de los recursos digitales de los que disponen. No debe pasarse por alto tampoco que la implantación y utilización de muchos de esos recursos depende las características de los centros educativos, del alumnado y de los propios docentes.

Pese a estas particularidades, resulta obvio que el desarrollo o la puesta en marcha de las nuevas tecnologías en las aulas es cada vez mayor -ordenadores, proyectores, pizarras electrónicas, internet, etc. Sin embargo, en muchas ocasiones, no se obtiene todo el potencial de este “boom tecnológico” al que, hasta ahora, estamos haciendo alusión, bien sea por la imposición de ciertas restricciones o simplemente por la falta de explotación de los recursos disponibles.

El presente trabajo no pretende ser una investigación sobre la digitalización de los centros educativos ni sobre el abuso o la infrautilización de las tecnologías en los mismos. Al contrario, esta propuesta pretende llevar a cabo, por una parte, una identificación del potencial que presenta el uso de videojuegos en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por el otro, mostrar su utilidad, en dicho proceso, gracias a lo llamativo que resulta para el alumnado. Este planteamiento, sin embargo, no resulta óbice para llevar a cabo un planteamiento crítico con

respecto al uso de la tecnología en general y de los videojuegos en particular en los centros educativos.

Este trabajo presenta una propuesta didáctica en la que la protagonista será una saga de videojuegos para el apoyo de las sesiones explicativas en la materia Geografía e Historia de los cursos primero, segundo y cuarto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que estos videojuegos hayan sido creados con un fin puramente lúdico, es decir, como una simulación artificial que persigue el objetivo de entretener, puede dársele otros usos, tal y como se pretende desarrollar en este trabajo. El potencial como elemento motivador para los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite, desde nuestro punto de vista que el alumnado pueda «aprender con diversión».

Obviamente, resulta de vital importancia en una propuesta como esta y, de forma general, en el uso de los videojuegos en el proceso enseñanza-aprendizaje aclarar una serie de aspectos. En primer lugar, no es nuestra intención considerar el videojuego como el eje vertebrador de dicho proceso. Tampoco es el objetivo de este trabajo el demostrarlo. En el campo de las metodologías activas existen otras propuestas que resultan más apropiadas en la enseñanza-aprendizaje. Además, hay que partir de la base que, a excepción de determinados casos, la mayoría de los videojuegos no han sido concebidos como instrumentos pedagógicos ni como elementos del proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho, la mayoría de ellos no suelen contar con narrativas apropiadas para ser utilizados con dicha finalidad, corriendo el riesgo de caer no caer en el terreno de la ficción o de los falsos históricos. Sin embargo, y a pesar de los problemas que plantea el uso de estos recursos, existen videojuegos que presentan un alto contenido en materia educativa. Uno de ellos es la saga *Assassin's Creed* que es el ejemplo utilizado en esta propuesta didáctica para la materia de Geografía e Historia.

A partir de estas reflexiones, este trabajo lleva a cabo una exposición de la utilidad de los videojuegos como recursos didácticos, la elaboración de una propuesta didáctica y el desarrollo ejemplificativo del recurso didáctico a través de la entrega de *Assassin's Creed: Origins*.

Esta propuesta se ha estructurado en seis apartados y sus correspondientes subapartados. El primero de ellos tiene como objetivo presentar de forma breve los motivos que me han llevado a realizar la presente propuesta y la metodología empleada para tal fin.

El segundo, titulado “*Entre lo lúdico y lo educativo*”, está dedicado al análisis de las oportunidades que brindan algunos videojuegos en el campo de la enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia, centrándonos en el caso de la saga *Assassin's Creed*, con la que vamos a trabajar en el presente trabajo. Este capítulo está constituido por dos apartados, por un lado, un apartado bajo el título “Un acercamiento al aprendizaje a través del *rolplay*”, en el que se pretende realizar una observación sobre el cómo se ha planteado hasta el momento la utilización de los videojuegos o en su defecto de la “gamificación” como un recurso didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la etapa de la Educación Secundaria. Por otro lado, un segundo apartado que, bajo el título “El videojuego como un recurso didáctico: un caso práctico”, se defiende la defensa de la idea de que los videojuegos pueden ser utilizados como un recurso didáctico más en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y, para la cual, nos basaremos en la utilización de un caso práctico realizado en el IES Torres Villarroel de Salamanca.

Por su parte, el tercero de los apartados, “*Planteamientos teórico-legislativos y su conexión a la herramienta didáctica*”, estará dedicado a la observación de las competencias y los contenidos expuestos en el marco legislativo para los cursos de 1º, 2º y 4º de la ESO y su posterior conexión con las narrativas de las diferentes entregas de *Assassin’s Creed*.

El apartado cuarto “*Assassin’s Creed: una aproximación a la narrativa*”, tiene como objetivo único y exclusivo la presentación de la saga de videojuegos con la que vamos a crear nuestra propuesta de recurso didáctico. En él se va a desmenuzar la saga de videojuegos *Assassin’s Creed* con la finalidad de poder plantear las posibilidades que ofrece dicha saga de videojuegos en el ámbito educativo y más en concreto en el del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, entre otras.

Los apartados quinto y sexto, por su parte, se podrían considerar como el eje central de este trabajo, pues estarán destinados a la realización y explicación del planteamiento de la propuesta didáctica, por un lado, y por otro, a la realización del desarrollo del recurso didáctico que se quiere proponer -en este caso realizaremos, a modo de ejemplo, el desarrollo del recurso para la situación de aprendizaje de la civilización egipcia, perteneciente al primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria-.

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a mi queridísima madre Amelia, por ser la luz que siempre alumbró mi camino correcto, a mi padre Eduardo, por enseñarme que el esfuerzo actúa como llave maestra, a D. Juan José Palao Vicente, como tutor de este Trabajo Fin de Máster, a Dña. Ana María Barba Vicente, por haberme brindado la oportunidad de acompañarla y aprender de su día a día como gran docente de secundaria, a todos y todas los alumnos y alumnas del IES Torres Villarroel a los que he tenido la oportunidad y el placer de impartir clase, por tener el don más preciado, la honestidad. Y como no podría ser de otra forma, a mis muy queridos amigos y compañeros de oficio, Alberto González López, Marta González Martín y Alberto Gutiérrez Paniagua, porque sin vosotros este curso no hubiera sido lo mismo.

I. Metodología

En el transcurso de mi período de prácticas durante el presente máster universitario, pude apreciar los escasos cambios que se habían producido desde mi niñez con respecto al sistema tradicional de las clases. En ellas sigue predominando la clase magistral, se sigue valorando la existencia de un libro de texto y, en el mejor de los casos, la exposición, en algunas ocasiones, de recursos visuales o audiovisuales tradicionales como una fotografía o un vídeo documental expuesto a través de un proyector. Durante este periodo de observación pude también apreciar que, en la mayoría de las ocasiones, los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria se mostraban poco atraídos por la materia de Geografía e Historia, llevándome a pensar en si esta situación podría deberse a la temática expuesta o la metodología didáctica aplicada. Coincidiendo con mi período de prácticas, se instalaron en las aulas pizarras electrónicas. El uso por parte de algunos-as docentes supuso un cambio en el interés que gran parte del alumnado con respecto a muchas de las sesiones en el aula. Ese cambio de interés me hizo reflexionar sobre la posibilidad de poner en marcha una propuesta didáctica a partir de un recurso extraído directamente de una saga de videojuegos de acción y aventuras ambientados en sucesos y personajes históricos como es el caso de *Assassin's Creed*.

El punto de partida de esta propuesta fue la realización de una encuesta entre el alumnado para comprobar hasta qué punto podía resultar de interés en el proceso enseñanza-aprendizaje la introducción de este tipo de recursos (**Anexo I**). Tal y como se podrá comprobar más adelante, los resultados indicaban el potencial que presentaba este tipo de recursos.

Esta propuesta ha sido elaborada tomando como referencia la legislación en materia de educación en España y en la Comunidad de Castilla y León, que se desarrolla en el BOE y en el BOCYL, especialmente de los Decretos 39/2022 de 29 de septiembre y 40/2022 de 29 de septiembre entre otros, con la finalidad de elaborar una propuesta didáctica ajustada a la normativa educativa.

Una vez establecido el marco legislativo, se procedió a realizar un análisis del papel de la denominada “gamificación”, y más concretamente del uso de los videojuegos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cara a confirmar la viabilidad y utilidad que este tipo de recursos presentan en el marco actual de la Educación Secundaria. Debe señalarse al respecto que, a pesar de lo novedoso y actual que pueda parecer este concepto, la bibliografía al uso no resulta tan abundante como pudiera pensarse en un primer momento. Si bien es cierto que existe todo un corpus bibliográfico dedicado al uso de juegos y recursos lúdicos en el aula, la mayoría de ellos se centra en la etapa de Educación Primaria y en el caso de la Educación Secundaria y Universitaria tiene como objetivo un tipo de recursos muy concretos destinados a la elaboración contenidos interactivos del tipo *Kahoot* o *Genially*. No obstante, en los últimos tiempos la producción científica sobre el empleo de videojuegos en el aula, tanto a nivel de Educación Secundaria Obligatoria como Universitaria se ha incrementado considerablemente, prueba del interés que este tipo de contenidos y recursos despierta en la comunidad educativa. Buen ejemplo de ello es la reciente publicación por iniciativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional de un libro dedicado a este tema (Escandell y Merchán, 2022).

Para llevar a cabo esta propuesta se ha utilizado como guía de contenidos los manuales de texto de la materia vigentes en el IES Torres Villarroel de Salamanca. Ellos han servido de referencia a la hora de seleccionar los recursos didácticos obtenidos del videojuego. Para obtener dichos recursos, ha sido necesario explorar las múltiples vías que ofrece esta saga de videojuegos de cara a recopilar todos aquellos elementos que se ajustaban a los contenidos y objetivos generales y específicos de la materia, así como a las competencias. Aunque esta propuesta se centra en uno de los títulos, ha sido necesario realizar un recorrido completo por toda la saga para exponer el potencial que presenta para los diferentes períodos históricos que componen la materia de Historia a lo largo de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

II. Entre lo lúdico y lo educativo

Resulta evidente que, hoy en día, sigue habiendo docentes en diferentes niveles educativos de la Educación Secundaria Obligatoria, que apuestan por un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional donde la utilización de recursos tecnológicos en las aulas resulta bajo, cuando no anecdótico.

Esta situación de evitación o de rechazo al uso de las nuevas tecnologías que se genera no se corresponde, al menos en líneas generales, con el miedo o la preocupación que estas puedan plantear ni tampoco a la idea generalizada que trataremos a continuación sobre los aspectos peyorativos que estas pueden generar en el desarrollo educativo y cognitivo de los niños y niñas, así como de los, -as jóvenes. Más bien, en la mayoría de las ocasiones, este rechazo a la utilización de las nuevas tecnologías o recursos digitales se fundamenta en el temor al desconocimiento del funcionamiento de estas tecnologías por parte del propio docente (Esnaola, 2006, p. 113). Esta constatación sigue teniendo vigencia casi veinte años después, tal y como he podido comprobar durante la realización de mis prácticas en el IES Torres Villarroel de Salamanca. Contrariamente a lo que pueda parecer, esta circunstancia no tiene una explicación generacional. No existe una correspondencia marcada ni clara entre la edad de los docentes y el uso de esos recursos tecnológicos. El tópico de que los profesores que presentan cierta edad y experiencia no utilizan los recursos tecnológicos no siempre se cumple, como tampoco se cumple el contrario.

La anterior afirmación, basada en el desconocimiento por parte del docente, se puede fundamentar en la observación a través de la incorporación de diferentes dispositivos tecnológicos al aula, apreciando cómo los dispositivos más habitualmente utilizados son aquellos que producen, en líneas generales, menos desconocimiento en cuanto a su uso por parte de los docentes, como podrían ser, por ejemplo, el uso del proyector con la finalidad de proyectar *ppt* o reproducir películas-documentales, entre otras. Sin embargo, tanto una parte de los docentes como de los estudiosos de la materia coinciden en que los recursos visuales y audiovisuales son recursos que estimulan el aprendizaje del alumnado en el aula (Bartolomé, 1999, p. 11) y ejercen un gran avance en el propio autoaprendizaje tanto dentro como fuera del marco espacial doméstico (Bartolomé, 1999, p. 29). Incluso, estos recursos llegan a mostrarse como verdaderos medios de expresividad que favorecen al alumnado (Bartolomé, 1999, p. 61).

Ahora bien, si este tipo de recursos visuales y audiovisuales expuestos a través de un proyector son, en la mayoría de las ocasiones, bien recibidos por el cuerpo docente ¿por qué la utilización de los videojuegos en el aula no está de igual modo extendida para con dicha finalidad?

Ya en el año 2006, la psicopedagoga Graciela Alicia Esnaola expuso que el videojuego puede ser comprendido como una “ventana digital” donde el jugador puede verse identificado de una manera más o menos directa con el personaje protagonista (Esnaola, 2006, pp. 128-129), lo que permite, a través del atractivo que genera en el estudiante, que el videojuego puede ser comprendido como una herramienta puramente lúdica que cuenta con al menos dos elementos

extra si los comparamos, por ejemplo, con la apreciación de, como hemos ejemplificado anteriormente, una película o un documental al uso. Estos dos elementos extra serían, por un lado, la interacción que el estudiante-jugador puede llevar a cabo en todas y cada una de las secuencias del propio videojuego, mientras que el segundo de estos elementos podría ser designado bajo la palabra “adicción”¹, es decir, que la elevación de dificultades que se experimenta a lo largo del videojuego y esa sensación de “autorreto”, de volver a intentarlo en el caso de que se produzca un fracaso, es un suceso que va generando, a lo largo del proceso de fracaso-intento, una cierto sentimiento motivador y de afán de autosuperación (Camuñas y Cambil, 2020, pp. 237-238).

De este modo, si nos valemos de este último elemento extra al que nos hemos referido como es el caso de la “adicción”, se puede derivar en la manifestación de una cierta preocupación por los efectos nocivos que las tecnologías o, en nuestro caso, los videojuegos pueden provocar sobre el desarrollo de los niños y los jóvenes. No obstante, este temor fundamentado bajo la nocividad que puede, o no, provocar el uso de las tecnologías es en su gran mayoría un fundamentación prejudicial sin un rigor científico propiamente dicho, que en la gran mayoría de las ocasiones provoca un sentimiento de rechazo o evitación del uso de las mismas (Esnaola, 2006, pp. 114-115) produciéndose, de esta manera, un intento de degeneración del uso de la tecnología en diferentes aspectos de la vida, como podría ser, en este caso, en el ámbito de la educación, pero ¿por qué?

Si atendemos a las explicaciones que Daniel Camuñas García y María de la Encarnación Cambil Hernández nos proporcionan, podemos observar cómo este “rechazo” sobre la utilización de los videojuegos como un recurso en el proceso de la enseñanza-aprendizaje tiene como base el propio cuerpo docente. Una parte del profesorado muestra una baja formación en el uso de los videojuegos en las aulas, de tal modo que se da una gran dificultad de incorporación de este tipo de recursos en el ámbito educacional o al menos de una manera completamente efectiva, por lo que se puede considerar que la gran mayoría del cuerpo docente no se encuentra todavía preparada para dar este salto tan tecnológico (Camuñas y Cambil, 2020, pp. 237-238), provocando ese temor a lo nuevo o ese miedo al cambio que termina derivando en rechazo.

No obstante, este rechazo no puede ser considerado de manera general para todo el cuerpo docente, pues nos encontramos con situaciones muy dispares en cuanto a la utilización de las tecnologías como recursos pedagógicos, observando cómo se da la existencia de docentes que advierten resistencia al uso de este tipo de recursos debido al desconocimiento como usuarios, mientras que otros docentes opinan de manera contraria, mostrando la necesidad de tener un mayor acceso a las tecnologías para poder considerarlas y tratarlas de una manera más adecuada en el proceso de enseñanza (Esnaola, 2006, pp.113-114, Camuñas y Cambil, 2020, p. 238 y Manzanares, 2020, p. 271).

En el presente apartado haremos hincapié en aquellos aspectos que creemos fundamentales para poder entender de una manera más precisa los motivos que han llevado a realizar esta propuesta didáctica. Partimos de la utilidad que presenta la utilización de los videojuegos como

¹ El término “adicción” no debe de ser entendido aquí bajo un significado peyorativo, sino como un término que designa motivación y afán por la superación.

un recurso de apoyo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje durante la Educación Secundaria Obligatoria para, a continuación, desarrollar un caso práctico adaptándolo al currículo educativo y por lo tanto transportando la teoría al aula, mediante una experiencia desarrollada en el IES Torres Villarroel de Salamanca en un grupo de alumnos y alumnas del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

II.1. Un acercamiento al aprendizaje a través del *rolplay*

Tal y como muestra la bibliografía científica dedicada a la materia, la educación debe ser concebida como una acción social en su plenitud. Por lo tanto, y como acción social, la educación debe evolucionar de forma paralela a la propia transformación y cambios que se produzcan en el seno de la sociedad.

Dicho esto, nos encontramos con que a medida que ha ido evolucionando la sociedad, ampliando su digitalización, se han ido manifestando ciertas polémicas en la evolución de la educación. Un ejemplo de ello podría ser la de la polémica vivida entre autores y docentes sobre la propia incorporación al aula, por ejemplo, del Power Point (Pindado, 2005, pp. 61-62). Esta misma polémica es que está vigente a la hora de hablar de la incorporación de los videojuegos al ámbito educativo. A pesar de ello, tenemos que ser conscientes de que, como expone Juan Carlos Manzanares, el aula tiene que ser concebida como un espacio dedicado al aprendizaje. Desde esta perspectiva, este espacio, tanto material como metodológico, debe adaptarse a las nuevas características sociales y de esa manera evolucionar junto a ellas. Esta adaptación nos permitirá, a su vez, entender la acción docente de otra manera e incluso provocar, frente a la conveniencia del alumnado, una introducción de los contenidos de una manera mucho más atractiva y visual, por lo que cabe interiorizar que las TIC dotan a la educación de un gran abanico de posibilidades emprendedoras (Manzanares, 2020, p. 272).

A pesar de ello, nos encontramos muy comúnmente con una cierta reticencia por parte del cuerpo docente a la incorporación de estos recursos digitales en el aula. Según un estudio realizado por el INTEF -Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado-, la mayor parte de los docentes que los aplican los utilizan de una forma complementaria a los contenidos tradicionales. Parte de esta reticencia deberse, en gran parte, al sentimiento de complejidad a la hora de incorporarlos, a la falta total de medios tecnológicos en los centros o incluso al propio desconocimiento, como trataremos en el siguiente apartado, a la hora de encontrar o seleccionar los recursos más adecuados. Ante esta situación, cabe hacernos la pregunta de si esta reticencia está causada directamente por parte del propio cuerpo docente. La respuesta es no, pues, haciendo uso del estudio del INTEF al que nos hemos referido anteriormente, el 87,9% del profesorado coincide en la consideración de los recursos digitales como un “activo altamente motivador para el alumnado”, lo que nos hace pensar en que el desencadenante directo de la situación expuesta anteriormente no es otra causa que la propia formación del profesorado, que se traduce como escasa en este tipo de cuestiones referidas a la incorporación y aplicación en el aula de este tipo de herramientas y que podría ser subsanada mediante una formación complementaria del profesorado (Manzanares, 2020, pp. 270-271).

Ahora bien, antes de comenzar a tratar sobre las posibilidades que proporciona la utilización de los videojuegos en el aula, creemos oportuno referirnos, de una manera breve, al fenómeno educativo conocido como la “gamificación”. Este no tiene otra funcionalidad que la de actuar como potenciador de los procesos de aprendizaje, eso sí, a través del juego o, en este caso, el videojuego, bajo el objetivo de desarrollar diversos procesos en la acción de enseñanza-aprendizaje que resulten de manera creativa y sobre todo efectiva. Esta metodología, además del uso educativo propiamente dicho, tiene como finalidad el impulsar aspectos puramente socio-afectivos como serían, por ejemplo, la cohesión, la integración y la motivación del alumnado, lo que favorecerá, sin lugar a dudas, la creatividad y el sentido crítico del alumnado (Marín, 2015, en línea: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>).

Por todo ello, la “gamificación” es considerada por algunos autores como “la utilización de mecánicas de juego en contextos y espacios no lúdicos con el fin de promover ciertas habilidades del alumnado” (Soto, 2021, p.69). Por su parte, otros autores como Juan Carlos Manzanares se refieren a la “gamificación” como una técnica educativa que ha supuesto una auténtica revolución en el terreno pedagógico, generando el mayor impacto de las últimas décadas en esta cuestión, por centrarse, como seña de identidad, en la utilización de los juegos como recursos habituales para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Manzanares, 2020, p. 275).

Además, se puede considerar que la “gamificación” se divide en diferentes elementos, entre los cuales destacarían los dinámicos, los mecánicos y los componentes, los cuales a su vez se subdividirían en otro tipo de “subelementos” (Manzanares, 2020, p. 277), entre los que entraría en juego la importancia de la narrativa e incluso, como vimos anteriormente las relaciones socio-afectivas, como sería el caso de las relaciones sociales provocadas por el propio juego – bien sea en equipo o individual–, las limitaciones o restricciones, las emociones o el progreso de los considerados como estudiantes-jugadores (elementos dinámicos) (Manzanares, 2020, pp. 279-282 y Castañeda, 2021, p. 68).

Además, no podemos olvidar que los juegos presentan, como se señaló en el estado de la cuestión del presente trabajo, un grado de “adicción” provocado por la entrada en juego de la superación de retos, la obtención de recompensas e incluso la competitividad o la cooperatividad con respecto a otros compañeros (los denominados elementos mecánicos). Por último, no debe obviarse el atractivo que supone el fenómeno *rolplay*, a través del cual se da una gran importancia a los avatares, así como al desbloqueo de contenidos e incluso al aumento de la dificultad por los diferentes niveles -elementos componentes- (Manzanares, 2020, pp. 279-283).

Es posible que al tratar sobre la “gamificación” tendamos a pensar en la utilización de ciertos juegos de mesa u *online* como podrían ser el *Kahoot*, el *Preguntados*, el *Genially*, el *Cortex Challenge* o el *Through The Ages: una nueva historia de la civilización*, entre otros, pudiendo dejar de lado la utilidad de los videojuegos. Pero nada más lejos de la realidad, pues según una publicación del Grupo F9 bajo el título “Ocho propuestas didácticas”, los videojuegos pueden ser introducidos perfectamente en el marco del aula y ser utilizados como un recurso didáctico. Eso sí, para ello se considera que se deben de tener en cuenta diferentes premisas, tales como la edad del alumnado, pudiendo observar como nosotros queremos

destinarlos a un alumnado que comprende entre los 12-16 años de edad –estudiantes adolescentes– a los que pueden resultarles atractivos, así como el contenido y la narrativa de los mismos, pues no podemos olvidar que la mayoría de videojuegos están diseñados con el fin último del entretenimiento y lo que queremos es enseñar a través de ellos, y por último el tiempo de juego que se quiere destinar (Grupo F9, 2000, pp. 70-80; García y Belda, 2021, p. 1009).

Obviamente, sería fácil señalar que la introducción de los videojuegos en el aula está destinada a generar interés y la atracción que generan estos en el alumnado. No obstante, numerosos autores destacan otra serie de cualidades que los videojuegos generan en el alumnado, lo que incita a pensar en la superación de las visiones negativas que se puedan generar hacia los videojuegos y su utilización en aula. Como señala Verónica Marín, estos son uno de los mayores potenciadores dentro de la propia educación, pues consiguen “despertar la curiosidad por conocer, por desarrollar habilidades, reforzar la autoestima y reforzar el valor tanto en uno mismo como de la comunidad”, entre otras (Marín, 2015, En línea).

Por su parte, el videojuego también puede actuar como un mediador en las relaciones que se producen entre individuos de diferentes etnias, pues como menciona Lina Higuera a través de palabras de Duff (2004), tanto a los niños como a los jóvenes les resultan llamativos los personajes ficticios, así como las historias que forman parte de un repertorio cultural. A través de elementos de interacción social consiguen desarrollar una pertenencia a un grupo, siendo aquí donde el juego tendría una fuerte intervención permitiendo que las personas puedan asumir un rol de un determinado personaje ayudando, desde este modo, al favorecimiento de la comunicación y por lo tanto de las relaciones sociales (Higuera, 2020, p. 40).

Esta teoría, aunque de forma más escueta, ya fue expuesta por Montero, Ruiz y Díaz en el año 2010, quienes apuntaban que “según numerosos estudios e investigaciones relacionados con el componente socioeducativo de los videojuegos, su utilidad para mejorar o modificar las relaciones sociales, trabajar por competencias, o su posible relación con comportamientos más violentos, xenófobos o sexistas” (Montero, Ruiz y Díaz, 2010, p. 21).

Además de este factor socioeducativo que promueve la utilización de los videojuegos, Julián Pindado asocia los videojuegos con diversas posibilidades cognitivas, apuntando que “los juegos de arcade, acción, rol y plataformas, permiten un desarrollo de aspectos motores, manuales y de reflejos. Otro tipo de videojuegos como los de estrategia y simulación, son relacionados con el desarrollo intelectual” (Pindado, 2005, pp. 56-57). Todo ello nos permite observar la gran utilidad que los videojuegos brindan en el desarrollo del conocimiento a través del entrenamiento de la memoria, la resolución de problemas, la atención, la concentración, la creatividad e incluso el pensamiento crítico, entre otras de las ventajas.

Frente a esta postura, existe otra que cuestiona o, al menos, matizan la incorporación y utilización de los videojuegos en el aula. Entre sus mayores representantes se encuentran Flood, Heath y Lapp. Aunque estos autores justificaban ya en el año 1997 la inclusión de los videojuegos por su desarrollo de las cualidades en el aprendizaje a través de las nuevas formas artísticas y de expresión, consideraron, no obstante, la necesidad de meditar sobre su utilización como una propia forma de arte narrativa, siendo esto un inconveniente para su incorporación y utilización en el aula como parte del currículo escolar (en Pindado, 2005, p. 58).

Otra serie de autores fueron todavía más allá. Entre ellos destaca Hepburn, quien, en el año 2000, afirmaba que los videojuegos constituyen una herramienta un tanto perniciosa, aunque, aun así, apoyaban su inclusión en el currículo escolar con un único fin experimental, para poder examinar, valorar y conocer sus efectos (en Pindado, 2005, p. 58. En contra Esnaola, 2006).

II.2. El videojuego como recurso didáctico: un caso práctico

En el presente apartado se pretende realizar, a través de un caso práctico, una observación sobre la utilización de los videojuegos como un recurso didáctico que puede ser empleado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria.

El punto de partida fue la realización de una encuesta al alumnado de 1º de ESO *grupos 5 y 6* durante el periodo de intervención del *practicum* realizado en el IES Torres Villarroel de Salamanca. Obviamente, esta acción atiende al objeto previsto de poder atender de primera mano los pensamientos que manifiesta el dicho alumnado en el transcurso de las clases magistrales en la materia de Geografía e Historia.

Antes de llevar a cabo la realización de la encuesta, el autor de este trabajo impartió una serie de clases magistrales relacionadas con la temática de la civilización de la antigua Grecia, realizando las explicaciones a través o con el apoyo de recursos visuales y audiovisuales extraídos de una de las entregas de la saga *Assassin's Creed*.

Para la realización de este caso práctico se ha contado con la participación de un total de 21 alumnos y alumnas que, además de acudir a las clases magistrales donde se ha utilizado este tipo de recurso didáctico, han cumplimentado correctamente la encuesta a la que nos referiremos a continuación (**Anexo I**). Además, también se ha contado con la colaboración, en forma de cumplimentación de la encuesta, de la profesora titular de la materia de Geografía e Historia en el ya mencionado curso y centro educativo, así como de la participación, del mismo modo que la anterior, de otra profesora en prácticas en ese mismo periodo. No obstante, cabe aclarar que los resultados de las encuestas de estas dos últimas personas serán analizados a posteriori y de manera independiente.

Los resultados obtenidos a través del alumnado (**Anexo I y Anexo II: Tabla I**), nos permitirán realizar un pequeño estudio sobre los citados problemas que genera el uso de los videojuegos en el aula, a la que se ha aludido en el apartado anterior. Asimismo, nos permite obtener una serie de conclusiones que resultarán de utilidad a la hora de argumentar el empleo de los videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta obvio que la muestra que se ha tomado para la realización de la mencionada encuesta resulta poco significativa, puesto que el número de alumnas y alumnos encuestados es reducido -un total de 21 alumnos y alumnas. Sin embargo, esto no quiere decir que los resultados no tengan una validez real, pues consideramos que reflejan el sentir de la mayoría del alumnado en esa fase educativa. No obstante, somos conscientes de que pueden presentarse diferencias en los resultados obtenidos atendiendo a la franja de edad, las características de los centros educativos, etc.

Aun así, los resultados de esta encuesta serán analizados de una forma aislada, de tal manera que servirán para poder observar la evolución del pensamiento de un grupo determinado de alumnas y alumnos de entre los 12-14 años de edad en la materia de Geografía e Historia, que han pasado de recibir las clases magistrales con la utilización, en algunas ocasiones, de recursos visuales o audiovisuales bien asentados –fotografías, vídeos documentales y *ppt*–, a percibir esas mismas clases con el empleo de recursos didácticos extraídos de un videojuego de acción y aventuras como es el caso de *Assassin's Creed: Odyssey*.

Llegados a este punto, si pasamos a realizar el análisis pertinente de los resultados que el alumnado encuestado nos ha brindado, podemos observar cómo, con respecto al comienzo de las clases magistrales impartidas por el autor de este trabajo, un 38% del alumnado encuestado (8 alumnos-alumnas) ha mostrado tener un pensamiento negativo de que los videojuegos pudieran ser utilizados en el aula como un recurso didáctico a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un 19% (4 alumnos-alumnas) mantiene un pensamiento dubitativo ante dicha cuestión, mientras que un 43% (9 alumnos-alumnas) piensan que puede ser posible la dicha utilización de los videojuegos en el aula. Eso sí, testifican que depende de qué tipo de videojuegos (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 13**).

Al realizar las preguntas referidas a si conocen y/o han jugado a alguna de las doce entregas principales que componen la saga *Assassin's creed*, los resultados son bastante dispares. No obstante, se constata un balance negativo, pues un 38% del alumnado encuestado (8 alumnos-alumnas) asegura no conocer ninguna de las entregas de la saga, mientras que un 33% (7 alumnos-alumnas) declara conocer, al menos, una de las entregas. El 29% restante (6 alumnos-alumnas) dice creer haber escuchado hablar sobre la misma, pero no la conoce de primera mano o al menos no se percata de ello (**Anexo II, Tabla I, Pregunta1**). Sin embargo, cabe aclarar que tan solo la mitad del alumnado que ha asegurado conocer alguna de las entregas de la saga, lo ha jugado alguna vez en su vida, es decir, que tan solo un 9,5% de la muestra (2 alumnos-alumnas) ha jugado alguna vez a algún videojuego de la saga en cuestión. Todos ellos coinciden, quizá por su edad, en que han jugado a la entrega que se corresponde bajo el título *Assassin's Creed: Odyssey*, ambientado en la Grecia antigua (lo veremos más detalladamente en el apartado III. Por su parte, el otro 9,5% (2 alumnos-alumnas) asegura conocer alguna de las entregas, pero no haber jugado, mientras que el 81% restante (17 alumnos-alumnas) nunca ha tenido un contacto directo con estos videojuegos (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 2**).

Un dato que puede parecernos curioso, es el que 7 de las alumnas y alumnos que dicen conocer alguna de las entregas de la saga *Assassin's Creed* (un 33% del alumnado encuestado), afirma que este tipo de videojuegos es una herramienta bastante útil para aprender acerca de la Historia de una manera lúdica y entretenida. Se constata, además, que un 86% del alumnado encuestado (18 alumnos-alumnas) coincide, tras la puesta en marcha de las clases magistrales apoyadas por este tipo de herramientas didácticas, en que este tipo de videojuegos sería un buen recurso didáctico en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la historia, mientras que el 14% restante (3 alumnos-alumnas) se presenta dubitativo ante dicha cuestión (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 5**).

Ahora bien, al finalizar el periodo de intervención del autor de este trabajo en el que se dio la utilización de recursos visuales y audiovisuales extraídos de la entrega *Assassin's Creed*:

Odyssey como apoyo a las explicaciones pertinentes a la temática de la civilización griega, se pudo observar un cambio en la mentalidad del alumnado encuestado, de tal forma que ahora un 76% del alumnado encuestado (16 alumnos-alumnas) afirma que la utilización de imágenes y vídeos extraídos de la mencionada entrega han sido totalmente útiles en el proceso de aprendizaje, mientras que el otro 14% (3 alumnos-alumnas) se mantiene dubitativo y tan solo un 10% (2 alumnos-alumnas) afirma no haber observado ninguna utilidad en dicho proceso (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 7**). Pero ¿por qué se pudo producir este cambio en la mentalidad del alumnado?

Si bien, hay que tener en cuenta, que el alumnado presente, en su gran mayoría, un cierto desinterés por la materia de Geografía e Historia, que se genera en líneas generales el alejamiento que presenta la materia con respecto a su vida diaria, así como por la poca identificación que sienten en el estudio del pasado -afirmaciones otorgadas por el propio alumnado en su primer día de clase con el autor de este trabajo-.

Partiendo de esta de esta base, nos encontramos con que el cambio de mentalidad del alumnado al que nos hemos referido anteriormente con respecto a la utilización de los videojuegos en el aula, puede deberse al acercamiento y atractivo que genera este tipo de recursos tales como los videojuegos a la vida cotidiana del alumnado -recordemos que en la actualidad nos encontramos inmersos en una realidad extremadamente digitalizada-, provocando así un mayor interés del alumnado por la Historia a través de una mejora en el atractivo del aprendizaje ocasionado por la utilización de este tipo de recursos didácticos.

Es más, si seguimos analizando los resultados del alumnado encuestado, nos encontramos con que, al finalizar las clases magistrales apoyadas de este tipo de recursos, un 71% del alumnado encuestado (15 alumnos-alumnas) asegura que le ha resultado atractivo el uso de imágenes extraídas de un videojuego del género de acción y aventuras en el aula (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 8**).

De este mismo modo, un 80% del alumnado encuestado (19 alumnos-alumnas) asegura que ha conseguido mantener mejor el ritmo en las clases gracias a la visualización de este tipo de recursos visuales y audiovisuales, mientras que tan solo un 10% (2 alumnos-alumnas) considera no haber notado ningún cambio en su rendimiento durante el transcurso de estas sesiones (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 9**).

Esas mismas cifras porcentuales que acabamos de presentar coinciden con las respuestas positivas que el alumnado ha considerado a la hora de responder a la cuestión referida a la concentración, en la cual un 80% del alumnado encuestado (19 alumnos-alumnas) asegura haber notado una mejora en la concentración y atención a la explicación (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 10**), así como al propio entendimiento de lo que se explica en cada sesión, asegurándonos, un 80% del alumnado encuestado (19 alumnos-alumnas), que este tipo de recursos les ha sido útil a la hora aprender y comprender los diferentes aspectos de la Historia de la antigua Grecia explicados en el aula (**Anexo II, Tabla I, Pregunta 11**).

Por su parte, y conectando con lo que explicábamos en líneas anteriores, nos encontramos con que un 95% del alumnado encuestado (20 alumnos-alumnas) considera que este tipo de recursos hace más ameno el transcurso de las clases magistrales, calificando así, a este tipo de

recursos, como "buena idea", "ayuda a entender mejor las explicaciones", "es como estudiar jugando", "una forma de enseñar y aprender entretenida y divertida", "las imágenes se ajustan a la realidad y al saber que se trata de un videojuego resultan más llamativas", "hace que la Historia sea más entretenida", entre otras valoraciones (**Anexo II, Tabla I, Preguntas 12 y 15**).

Con todo lo que hemos venido comentando y analizando hasta el momento, podemos observar cómo la utilización de este tipo de recursos digitales no solo ofrece un mayor interés para el alumnado, sino que también sirve como una propia herramienta de estudio, de motivación, de crítica constructiva, de estudio imaginativo y divertido, entre otras muchas cualidades.

Ahora bien, hasta el momento se podría decir que hemos realizado un análisis de los resultados de las encuestas realizadas al alumnado del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria del IES Torres Villarroel de Salamanca, lo que nos ha facilitado el acceso a la mentalidad del alumnado en el proceso del aprendizaje. Sin embargo, para poder realizar este análisis, pero desde la acción de la enseñanza, se deben analizar las respuestas obtenidas de las encuestas de la profesora titular, así como de la profesora en prácticas. Antes de la puesta en marcha del periodo de intervención del autor de este trabajo, la profesora en cuestión –rondando los 50 años de edad– asegura no conocer ni haber tenido interacción con ninguna de las entregas que conforman la saga *Assassin's Creed*, y expresa sus dudas a la hora de asegurar que este tipo de videojuegos pueda ser un buen recurso didáctico en el proceso de enseñanza de la Historia, llegando a afirmar su negativa con el pensamiento de que estas entregas de la saga *Assassin's Creed* pudieran servir como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Una vez finalizado el periodo de intervención del autor, la profesora da una respuesta afirmativa en cuestiones referidas a la utilidad de estos recursos, así como en el atractivo, el interés, la mejora en el ritmo y el rendimiento, así como en el desarrollo de la concentración y el apoyo al aprendizaje que genera este tipo de recursos en el alumnado. Su cambio de opinión con respecto a la utilidad de este tipo de recursos en el aula queda reflejada en una de sus respuestas al señalar que: "Es muy positiva la visualización de las imágenes extraídas de la entrega en uso porque su estética y diseño son muy actuales, haciendo de dichas imágenes algo cercano al alumnado".

Por su parte, la profesora en prácticas –24 años de edad– asegura conocer y haber tenido contacto directo con algunas de las entregas de la saga *Assassin's Creed*, en especial con la entrega de *Odyssey* (entrega utilizada para explicar la civilización de la antigua Grecia). Además, asegura que las entregas que componen la saga serían una buena herramienta didáctica para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia debido a su ambientación y fidelidad con los sucesos históricos (*vid.* el apartado III), por lo que responde afirmativamente a las cuestiones referidas a la utilidad, el atractivo, etc. Afirmando que "este tipo de recursos proporciona un acercamiento del alumnado, no solo con la Historia, sino también con el Arte y la Geografía".

Como podemos observar, las respuestas que se han obtenido de estas dos personas han sido muy similares exceptuando las preguntas realizadas a priori, pero esto ¿a qué se puede deber?

Como se comentó con anterioridad, en la mayoría de los casos, los docentes no perciben este tipo de recursos como un elemento que pueda ser directamente utilizado en el aula, bien sea causa del desconocimiento en cuanto a su aplicación como usuarios o bien sea a causa de una escasa formación en cuanto a esta materia se refiere, lo que se traduce en desinformación y por lo tanto en rechazo que provoca, a su vez, una gran dificultad de incorporación y utilización de los mismos.

Sin embargo, a pesar de lo expuesto, también cabe señalar la diferencia de edad como un factor a tener en cuenta a la hora de incorporar y utilizar este tipo de recursos en el aula. Esto, tal y como se puede observar en la diferenciación de los resultados de las encuestas de la profesora titular y la profesora en prácticas, no se debe tanto el desconocimiento de este tipo de recursos tales como la “gamificación”, sino que lo que se puede suponer en este caso es la diferenciación en el conocimiento de la existencia de los propios videojuegos a los que estamos haciendo alusión, lo que obviamente dificulta la tarea de poder utilizarlos con fines educativos. Sin embargo, podemos observar cómo una vez conocidos estos videojuegos, la percepción de ellos con respecto a su utilidad didáctica es diferente, es decir, que el pensamiento cambia inclinándose la balanza hacia la utilización de estos videojuegos como recursos didácticos.

Finalmente, si hacemos una pequeña comparación de las respuestas obtenidas por medio de las encuestas, tanto del alumnado como de la profesora, nos damos cuenta de que estos dos grupos que conforman el proceso de la enseñanza-aprendizaje coinciden en las capacidades beneficiosas que tiene la utilización de este tipo de recursos en el aula, provocando un acercamiento del alumnado no solo a la materia en cuestión, sino también al propio profesorado e incluso a la institución educativa, pues como mencionó uno de los alumnos a los que se realizó la encuesta "es mejor aprender divirtiéndose".

III. Planteamientos teórico-legislativos y su conexión a la herramienta didáctica

Como hemos podido observar a lo largo del presente trabajo, este tiene como objeto final la realización de una propuesta didáctica basada en la utilización, como recursos didácticos, de los videojuegos que componen la saga *Assassin's Creed* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en los niveles de 1º, 2º y 4º de ESO.

Ahora bien, se cree oportuno aquí el realizar una breve explicación sobre el porqué se ha llevado a cabo la elección de estos niveles educativos para la realización de la propuesta didáctica, debido a que este tipo de propuestas también serían válidas para otros niveles educativos como, por ejemplo, Bachillerato puesto que para este otro nivel podría llevarse a cabo, no en todo el currículo, pero sí en algunas partes del mismo.

No obstante, para explicar el motivo de la elección de estos niveles educativos tan concretos podemos atender a factores tales como la edad y maduración del alumnado, así como la adaptación de los propios videojuegos al currículo educativo.

Atendiendo al primero de los factores, nos encontramos con una notable diferencia de edades entre el primer nivel educativo al que nos hemos referido para dicha propuesta y el último; es decir, que nos encontramos con que, en un transcurso educativo normal, el alumnado de 1º de ESO es formado por alumnos y alumnas de grupos de edad de entre los 12-13 años de edad, mientras que el alumnado de 4º de ESO tendrá una edad de entre 15-16 años. Por su parte, los dos niveles de Bachillerato comprenden a un alumnado de entre los 16-18 años de edad. Estas características son importantes a la hora de poder llegar a analizar esta propuesta, ya que, como vimos anteriormente, la Historia, aun tratándose de una materia con un alto nivel formativo, se corresponde con una de las materias de secundaria que los alumnos perciben con un mayor grado de dificultad debido, en su gran mayoría, a su alto grado en memorización, así como la percepción de la lejanía de la Historia de la realidad que rodea a este alumnado, provocando de ese modo un elevado desinterés (Camuñas y Cambil, 2020, pp. 234-235.).

Obviamente, esta dificultad a la que se alude con respecto a la materia de Historia no puede ser generalizada para todos los alumnos de la ESO, de igual modo que sucedería en el caso de Bachillerato. Sin embargo, se considera que la edad del alumnado juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia como es la de Historia, siendo asociada, la edad, al mayor o menor grado de madurez y serenidad que presenta el alumnado, que a su vez se refleja en la mayor o menor dificultad de comprensión, atención y memorización, entre otras. Con esto, lo que se pretende demostrar, en líneas generales, es que partiendo de que el alumnado se presenta con una gran heterogeneidad ya en un mismo nivel educativo, tenemos que tener en cuenta, también, las diferentes necesidades, así como los diferentes grados de exigencia que se pueden aplicar en los diferentes niveles de la Educación Secundaria y también Bachillerato. Por lo tanto, con esto que acabamos de exponer se tiene que tener claro no solo el nivel de exigencia, sino también la forma en la que queremos transmitir una serie de conocimientos con la intencionalidad de que el alumnado se vea más interesado en la materia

y adopte una mayor facilidad de retención de la información, defectos que se consideran más proclives en la fase de la Educación Secundaria Obligatoria que en la de Bachillerato (Carretero, 1985, pp. 2-11)

Por su parte, dejando a un lado las características del propio alumnado, se debe señalar que el segundo de los factores al que nos hemos referido anteriormente se enmarca en el ámbito legislativo, para el cual nos apoyaremos de los Decretos 40/2022 y 39/2022 de 29 de septiembre del BOCYL.

Dicho esto, cabe hacer la mención de que la utilización de videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia es una práctica que puede llevarse a cabo desde los niveles más bajos de la educación, hasta los niveles más elevados, entre ellos, los niveles universitarios².

Sin embargo, se debe de atender a la puesta en marcha del currículo educativo teniendo en cuenta que la saga de videojuegos utilizada en esta ocasión como herramienta para la creación de esta propuesta didáctica, cuenta entre sus entregas con unas narrativas que, aunque ambientadas en muy diversas épocas, hacen que sea complicado en niveles educativos como Bachillerato, aunque en ningún momento se descarta su utilización y buen funcionamiento en dicho nivel educativo.

De esta manera, y centrándonos en el caso de Bachillerato, si atendemos al Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León, nos encontramos con que los contenidos de la materia de Historia de 1º de Bachillerato se encuentran establecidos en el aprendizaje de un marco temporal muy concreto, como sería el caso de la Edad Contemporánea.

En este caso, como se ha mencionado con anterioridad, la utilización de algunas de las entregas de la saga sería posible, por ejemplo, se podrían utilizar *Assassin's Creed: Unity - Revolución Francesa-* y *Assassin's Creed: Syndicate -Consecuencias de la Revolución Industrial en Inglaterra-*. Del mismo modo ocurriría si observamos el currículo ofrecido en el BOCYL – Decreto 40/2022, de 29 de septiembre- para 2º de Bachillerato, el cual no presenta tanto un problema temporal, sino espacial, ya que la materia de Historia, en este caso, se encuentra detallada en el marco espacial español, no ambientándose, como veremos en el capítulo III, ninguna de las entregas en ese marco espacial.

No obstante, si de manera complementaria, atendemos al Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Castilla y León, nos encontramos con que el currículo que se nos ofrece para los cursos de 1º, 2º y 4º de ESO en la materia de Historia se ajusta mejor a las narrativas que hemos atendido anteriormente, pudiendo utilizar todas o casi todas las entregas a las que nos hemos referido anteriormente, pudiendo llevar a cabo, de una mejor manera, la propuesta didáctica que se explicará a continuación.

² Un ejemplo de ello es el que nos encontramos en la Universidad Complutense de Madrid. (Telemadrid, [en línea], URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fL1MrSK0fa4>, consultado el 30 de mayo de 2023).

III.1. El uso del videojuego en el marco legislativo de la educación en CyL

Debemos aclarar que para la realización del presente apartado vamos a trabajar con el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Castilla y León (BOCYL) con el objetivo, no de realizar una programación didáctica, sino de proporcionar un acercamiento al marco legislativo vigente en cuanto a la materia de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria en el marco espacial de la comunidad de Castilla y León.

Para el presente trabajo es de especial interés trabajar el Decreto sobre la materia de la Historia en los distintos niveles educativos que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, además de exponer cuáles son las competencias en las que se desea contribuir a través de la materia y los contenidos que abarca cada uno de los niveles educativos de la misma en la mencionada materia.

Dicho esto, lo primero que podemos apreciar, es que el Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, define la materia de Geografía e Historia, en líneas generales, como una materia esencial para el análisis y la comprensión de una realidad cambiante como fruto de la implicación de las acciones humanas a lo largo del tiempo, así como una herramienta para la obtención de respuestas con respecto a uno mismo y al mundo que le rodea (p. 49143).

Antes de continuar, cabe aclarar que, posiblemente, el “título” que hemos utilizado para referirnos a esta definición puede provocar una cierta confusión, pues durante lo que llevamos de trabajo hemos estado tratando y centrando nuestra mirada a la materia de Historia, mientras que ahora nos hemos referido a esta bajo el título Geografía e Historia. La aclaración a esta duda se puede obtener atendiendo a que en la Educación Secundaria Obligatoria, tanto la rama de la Historia como la de la Geografía, se encuentran situadas bajo un mismo título o materia, es decir, que no nos vamos a encontrar con dos materias individuales –una para la Historia y otra para la Geografía–, sino que lo que nos encontramos es con una única materia en la que el temario actuará como “diferenciador”, por ejemplo, se puede observar cómo en la materia de Geografía e Historia de 1º de ESO se entremezclan los contenidos de una y otra rama de estudio, sin embargo, esto cambiará en el resto de los cursos encontrándonos con que en 2º y 4º de ESO, aunque denominándose la materia del mismo modo, los contenidos serán exclusivamente dedicados a la rama de la Historia, mientras que, por el contrario, en 3º de ESO serán exclusivamente de Geografía.

Con respecto a las competencias clave en las que se dividen los contenidos de la materia, podemos encontrarnos con un total de siete, entre las que se encuentran:

- La competencia de Comunicación Lingüística (CCL).
- La Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM).
- La Competencia Digital (CD).
- La Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).
- La Competencia Ciudadana (CC).

- La Competencia Emprendedora (CE).
- La Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC).

Estas siete competencias clave se pondrán en marcha de una forma más o menos directa a través de las propias situaciones de aprendizaje.

Una detalle importante que podemos resaltar al estar trabajando sobre la utilización de videojuegos como recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, es la conexión que estos presentan en cuanto a la Competencia Digital (CD), considerándose esta como “fundamental para que el alumnado comprenda los fenómenos geográficos, sociales y culturales y que sepa trabajar con la información procedente de muy diversas fuentes, tanto tradicionales, como audiovisuales, y digitales, y no todas con el mismo grado de fiabilidad y objetividad. Se busca que generen entornos de aprendizaje en los que no solo se compartan contenidos propios de la materia, sino que sean capaces de poner en práctica y ejercer sus fundamentos con un sentido cívico, crítico y reflexivo” (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, pp. 49144 - 49145). Trabajaremos más adelante en esta consideración.

Por su parte, a la hora de tratar sobre los contenidos del nivel educativo al que nos vamos a referir nos encontramos con que estos se encuentran divididos en tres bloques:

- A. Retos del mundo actual.
- B. Sociedades y territorios.
- C. Compromiso cívico, local y global.

Los primeros se centran en el desarrollo o la comprensión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de los contenidos expuestos en la materia. Por su parte, los segundos se centran en “los métodos de investigación en el ámbito de la Geografía e Historia, las relaciones multicausales de los fenómenos históricos, las formaciones identitarias, el nacimiento de expresiones artísticas y culturales, etc.”. Por último, el tercero de los bloques se concentra en la puesta en marcha de los derechos humanos y universales, la igualdad y la cohesión social (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, p. 49146).

Sin embargo, con todo lo mencionado hasta el momento, cabe destacar que, para la realización de la presente propuesta didáctica, tendremos que centrarnos en el bloque de los contenidos de sociedades y territorios, ya que es en este bloque donde se nos proporciona una visión detallada de las líneas de investigación histórica que se trabajarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dicho esto, si nos centramos en los contenidos del bloque sociedades y territorios del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria en materia de estudio histórico, nos encontramos con que estos se dividen en los siguientes contenidos (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, p. 49153):

- Métodos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.

- Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos fuentes y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo.

- Análisis multidisciplinar del origen del ser humano y del nacimiento de la sociedad. Grandes migraciones humanas y el nacimiento de las primeras culturas. Paleolítico. Neolítico. Edad de los Metales. El nacimiento de la autoridad: familia, clan, tribu, casta, linaje. Desigualdad social y disputa por el poder desde la Prehistoria. Formación de oligarquías. La transformación humana del territorio y la distribución desigual de los recursos y del trabajo. Evolución de los sistemas económicos, de los modos de vida y de los modelos de organización social. La lucha por la supervivencia en la Prehistoria.

- Condicionantes geográficos e interpretaciones históricas del surgimiento de las civilizaciones. Las grandes rutas comerciales y las estrategias por el control de los recursos: talasocracias e imperios, conquista y colonización. Economía y sociedad. El estatus social en la Antigüedad. Expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

- Las raíces clásicas de la cultura occidental. La organización política del ser humano el mundo antiguo: democracias, repúblicas, imperios y reinos. Grecia: desde sus orígenes hasta el imperio de Alejandro Magno. Interpretación del territorio y del paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: el nacimiento de las polis. Violencia y conflictos armados. El crecimiento de los ejércitos desde los hoplitas. Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Las formulaciones estatales en el mundo Antiguo. Origen y etapas de la historia de Roma. Monarquía, República e Imperio. Los civiles durante las guerras. La expansión por el Mediterráneo. El papel de la religión en la organización social, la legitimación del poder y la formación de identidades: politeísmo, monoteísmo y el surgimiento de las grandes religiones. Arte y cultura.

- Aspectos significativos de la Prehistoria en la Península Ibérica. Atapuerca. El arte prehistórico. España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad: Prehistoria y Edad Antigua. La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La huella humana y la protección del patrimonio ambiental, histórico, artístico y cultural en Castilla y León.

Podemos observar que si estos contenidos son estructurados mediante bloques temporales quedarían divididos en el estudio de la Prehistoria y la Edad Antigua, encontrándonos con la concentración del estudio de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte.

Por su parte, si realizamos la misma operación con los contenidos del bloque sociedades y territorios del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, nos encontramos con que estos se dividen en (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, pp. 49156-49157)

- Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.

- Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración.

- La organización política la Edad Media: imperios y reinos.

- Complejidad social en la Edad Media: la sociedad estamental. La imagen del poder y la evolución de la aristocracia.

- La influencia de las civilizaciones judía e islámica en la cultura europea.

- Urbes, ciudades, villas y aldeas. El arte románico y el arte gótico. El nacimiento de las primeras universidades.

- La lucha contra las epidemias y pandemias. La Peste Negra. Evolución de los ciclos demográficos en la Edad Media.

- España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad en la Edad Media. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas. La repoblación en el valle del Duero. Las cortes estamentales. Las cortes de León.

- Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad.

- El nacimiento del Estado Moderno. Los Reyes Católicos. La unión dinástica. La construcción de las identidades culturales, de la idea de Europa, y del eurocentrismo, a través del pensamiento y del arte. Los tercios.

- Herejías, persecuciones y guerras de religión.

- Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión

- Ciencia, medicina y avances tecnológicos. Racionalismo y empirismo en la explicación de la realidad frente a las supersticiones.

- Los Austrias menores. El gobierno de válidos. La guerra de los Treinta Años.

- Evolución de la teoría del poder. El parlamentarismo inglés.

- Organización social en la Edad Moderna. - El Siglo de Oro.

Contenidos que al ser estructurados en líneas temporales quedarían divididos en los periodos de la Edad Media y la Edad Moderna, sirviendo como objeto de estudio no solo los acontecimientos políticos, sino también el estudio de las sociedades, las culturas y la evolución artística a través del tiempo.

Por último, en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se presenta un bloque de contenidos que se estructura en (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, pp. 49163-49164)

- Métodos de investigación en el ámbito de la Historia. Metodologías del pensamiento histórico. Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo. Contraste entre interpretaciones de historiadores. Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración. Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.

- La transformación política de los seres humanos: de la servidumbre a la ciudadanía. La conquista de los derechos individuales y colectivos en la Época Contemporánea.

- La crisis ideológica, social y política del Antiguo Régimen. El nacimiento de Estados Unidos. La Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico. La Guerra de Independencia española y la constitución de 1812. La ley como contrato social.

- El sistema de la Restauración como resistencia al cambio: el Congreso de Viena. Las revoluciones liberales del siglo XIX.

- El desarrollo de los movimientos nacionalistas. Las unificaciones italiana y alemana.

- La transformación del modelo productivo del Antiguo Régimen. El origen del sistema capitalista.

- Causas y proceso de la revolución industrial. Las fases de la revolución industrial hasta nuestros días. Las limitaciones de la industrialización en España. Consecuencias económicas, sociales y políticas de la revolución industrial. El imperialismo colonial.

- Los movimientos por la igualdad: el movimiento obrero y su crítica a los excesos del capitalismo. Socialismo, anarquismo e internacionales. La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Mujeres relevantes de la historia contemporánea.
- Manifestaciones artísticas del siglo XIX como consecuencia de los cambios científicos, tecnológicos y la nueva sensibilidad social.
- La evolución de los sistemas liberales en Europa a través de las fuentes. Los sistemas políticos en la segunda mitad del siglo XIX. Evolución y adaptación de los sistemas liberales y del constitucionalismo en España: del reinado de Isabel II a la Restauración.
- Las relaciones internacionales y el estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias en la primera mitad del siglo XX. Las relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo. Las vanguardias artísticas como consecuencia de un mundo en crisis.
 - La Primera Guerra Mundial y la Organización de la paz. Las revoluciones rusas.
 - La evolución del sistema capitalista: crisis del período de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo.
 - La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. El Holocausto. La Organización de las Naciones Unidas y la defensa de los derechos humanos.
 - La Dictadura de Primo de Rivera y fin del régimen de la Restauración. Del proyecto reformista republicano a la Guerra Civil española. La dictadura franquista.
- Los fundamentos geoestratégicos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad: Guerra Fría y política de bloques, los conflictos de la descolonización y el nuevo orden mundial. Las nuevas subordinaciones económicas y culturales. El papel de los organismos internacionales. La lucha por los derechos laborales y sociales: el estado del bienestar.
- Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.
- España ante la modernidad. Estrategias para la identificación de los fundamentos de la España contemporánea: la transición a la España democrática y la constitución de 1978. Ordenamiento normativo autonómico, constitucional y supranacional como garante del desarrollo de derechos y libertades para el ejercicio de la ciudadanía. Contextualización y explicación de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en la formación de una identidad multicultural compartida.
- Las formaciones identitarias: ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales. Ciudadanía europea y cosmopolita.
- La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal. La perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado.

Bloques que se corresponden al estudio de los periodos temporales de finales de la Edad Moderna y los acontecimientos de la Edad Contemporánea.

Por su parte, cabe destacar que la exposición de los contenidos que se deben abordar en cada uno de los niveles de la educación secundaria obligatoria, son un fiel espejo al que podemos mirar para valorar las fundamentaciones que, realizadas con anterioridad, a la hora de hablar de la evolución de las exigencias para con el alumnado.

III.2. Relación de los contenidos expuestos en el marco legislativo con la utilidad de los videojuegos de la saga *Assassin's Creed*

Aunque con anterioridad se han expuesto todos los contenidos de los cursos primero, segundo y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria del bloque sociedades y territorios, es de suponer que las entregas que componen la saga *Assassin's Creed* son un recurso que puede considerarse como limitado, es decir, que son videojuegos que se componen en torno a una narrativa “predeterminada” como hemos podido observar en el Capítulo II, por ello se considera oportuno realizar un llamamiento a la consciencia, ya que estos videojuegos podrán ser utilizados para algunos de los contenidos expuestos anteriormente debido a que, por su parte, sería descabellado el pensar que estos darían para abordar todos y cada uno de los contenidos aquí expuestos. Debido a esto, se considera de gran importancia el realizar un análisis que permita posicionar o conectar cada entrega a uno o varios contenidos.

Dicho esto, y comenzando por los contenidos del primer curso, se ha dado ya la consideración de que estos se encuentran divididos en la secuenciación temporal de la Prehistoria y la Edad Antigua, más concretamente en torno a las civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, por lo que en cuanto a entregas se refiere, para este curso podríamos hacer uso de *Assassin's Creed: Origins* y *Assassin's Creed: Odyssey* bajo los siguientes contenidos (Decreto 39/2022, p.49153):

- Las raíces clásicas de la cultura occidental.
- La organización política del ser humano el mundo antiguo: democracias, repúblicas, imperios y reinos.
- Grecia: desde sus orígenes hasta el imperio de Alejandro Magno.
 - o Interpretación del territorio y del paisaje.
 - o La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: el nacimiento de las polis.
 - o Violencia y conflictos armados.
 - o El crecimiento de los ejércitos desde los hoplitas.
 - o Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros.
- Las formulaciones estatales en el mundo Antiguo.
- Arte y Cultura.

Por su parte, para el segundo de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en la materia de Geografía e Historia podríamos hacer uso de las entregas *Assassin's Creed: Valhalla*, *Assassin's Creed*, *Assassin's Creed II*, *Assassin's Creed: Brotherhood* y *Assassin's Creed: Revelations* debido a sus narrativas ambientadas en la Edad Media y la Edad Moderna, permitiéndonos trabajar con algunos de los contenidos como (Decreto 39/2022, pp. 49156-49157):

- La organización política la Edad Media: imperios y reinos. Complejidad social en la Edad Media: la sociedad estamental. La imagen del poder y la evolución de la aristocracia.
- La influencia de las civilizaciones judía e islámica en la cultura europea.
- Urbes, ciudades, villas y aldeas. El arte románico y el arte gótico.
- Herejías, persecuciones y guerras de religión.
- Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad.
- La lucha contra las epidemias y pandemias.
- Ciencia, medicina y avances tecnológicos. Racionalismo y empirismo en la explicación de la realidad frente a las supersticiones.

Por último, en el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria se podrían trabajar algunos de los contenidos a través de las entregas *Assassin's Creed: Black Flag*, *Assassin's Creed: Rogue*, *Assassin's Creed: III*, *Assassin's Creed: Unity* y *Assassin's Creed: Syndicate* por su ambientación mayoritariamente contemporánea, pero sin olvidar que algunos de los contenidos aportados para este curso se limitan, también en el final del Antiguo Régimen. Por ello, a través de las mencionadas entregas se podrían trabajar contenidos tales como (Decreto 39/2022, pp. 49163-49164):

- La crisis ideológica, social y política del Antiguo Régimen.
- El nacimiento de Estados Unidos.
- El sistema de la Restauración como resistencia al cambio: Las revoluciones liberales del siglo XIX.
- El desarrollo de los movimientos nacionalistas.
- El imperialismo colonial.
- La Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico.
- La transformación del modelo productivo del Antiguo Régimen. El origen del sistema capitalista:
- Causas y proceso de la revolución industrial. Las fases de la revolución industrial hasta nuestros días. Consecuencias económicas, sociales y políticas de la revolución industrial.
- Los movimientos por la igualdad: el movimiento obrero y su crítica a los excesos del capitalismo.
- La Primera Guerra Mundial.

Los datos recogidos pueden resumirse en una tabla de datos que recoja la conexión entre el título de la entrega de la saga de videojuegos *Assassin's Creed*, con la época en la que transcurre la entrega en cuestión, el nivel educativo al que puede corresponderse y los contenidos que se pueden trabajar a través de cada entrega (**Anexo II, Tabla III**).

IV. *Assassin's Creed*: Una aproximación a la narrativa

IV.1. ¿Qué es *Assassin's Creed*?

Resulta necesario presentar el videojuego que va a servir de base a nuestra propuesta didáctica. *Assassin's Creed* o “el Credo del Asesino”, traducido al castellano, es una saga de videojuegos compuesta por, hasta hoy en día, un total de doce entregas del género de acción y aventuras³, jugados en tercera persona y desarrollados por la compañía Ubisoft (García y Belda, 2021, p. 1006). Estos videojuegos tienen una característica muy importante en cuanto a la propuesta didáctica, objeto de este trabajo, pues cada uno de estos videojuegos se encuentra ambientado en un periodo histórico diferente, desde la época ptolemaica en el antiguo Egipto (ss. III-I a.C.) hasta la Revolución Industrial en la Inglaterra de entre los siglos XVIII-XIX.

Un dato que puede parecernos curioso es la gran longevidad de esta saga, pues el primero de los videojuegos fue lanzado a la venta el 13/11/2007 bajo el título *Assassin's Creed*, entrega que propulsaría el lanzamiento posterior de todas las demás existentes hasta hoy en día bajo este título, encontrándonos con que el último de los videojuegos de esta saga lanzado a la venta es *Assassin's Creed: Valhalla* (10/11/2021) y con la noticia de un nuevo lanzamiento en este año 2023 bajo el título *Assassin's Creed: Mirage* (En línea: <https://www.ubisoft.com/es-es/game/assassins-creed/all-games>).

Más allá de lo expuesto hasta el momento, se observa un verdadero fenómeno trans-media producido por esta saga de videojuegos, ya que podemos encontrarnos con una producción de diferentes líneas narrativas a través de distintos soportes bien complementados entre sí, como sería la existencia de, al menos, una película estrenada en cines el 23/12/2016 y ambientada en la Andalucía del año 1492, durante las Guerras de Granada. Por su parte, también se da la existencia de diez libros escritos por Oliver Bowden ambientados en épocas similares a las que se dan en los videojuegos, por ejemplo, el primero de estos libros se conoce bajo el título *Assassin's Creed: Renaissance* (2010), que se ambienta en la Florencia renacentista, además de los comics, figuras y demás *merchandising* que se oferta. Sin embargo, cabe aclarar que, a pesar de este poderoso fenómeno trans-media al que nos hemos referido, los principales responsables del éxito de este título han sido sin lugar a duda los propios videojuegos, encargados, de permitir presenciar de una manera “vívida” algunos de los acontecimientos más importantes de la historia de la humanidad (Leiva y Ortiz, 2020, p. 249).

IV.2. La utilidad de *Assassin's Creed* como recurso didáctico para la enseñanza de la historia

Con el objetivo de mostrar las posibilidades que la saga *Assassin's Creed* ofrece como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, se cree oportuno realizar de una manera resumida un acercamiento a la ambientación de todos y cada uno de los

³ Es importante destacar que hay más videojuegos bajo el mismo título, pero aquí nos centraremos en los más relevantes, en las entregas que conforman la saga principal.

videojuegos que componen la saga. Obviamente, no se pretende entrar aquí en detalles tales como la propia narrativa o hilo conductor que persiguen, pues esta se encuentra dirigida al público con un carácter puramente lúdico, sino que lo que se pretende es estimar las posibilidades que presenta este tipo de videojuegos y que pueden ser perfectamente utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Dicho esto, podemos comenzar señalando que estos videojuegos presentan una evolución notable desde su primer lanzamiento en el año 2007 hasta el último de los videojuegos de la saga del año 2021, tanto en su elaboración gráfica, como en las posibilidades de jugabilidad. Un ejemplo de ello es la ampliación de lo que se considera como “mundo abierto”, es decir, que el primero de los videojuegos lanzados contaba con un mapa de jugabilidad bastante escueto en referencia con los últimos videojuegos lanzados al mercado. Además de esto, cabe hacer la mención de que esta saga de videojuegos cuenta con un factor dinamizador, ya que se encuentra disponible en diferentes plataformas (*PlayStation, Xbox, PC, Mac OS, Nintendo DS, Nintendo Wii* y dispositivos *Android*), es decir, que facilitaría su uso en el aula debido a que puede ser puesto en marcha a través de un ordenador.

Ahora bien ¿qué se expone en los videojuegos de esta saga para convertirlos en un recurso didáctico en la materia de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria?

Si comenzamos a analizar estos videojuegos sin seguir el orden de su lanzamiento al público, sino en un orden cronológico dependiendo de su narrativa, nos encontramos en primer lugar con *Assassin's Creed: Odyssey*, el cual se ambienta entre los años 431-422 a.C., es decir, en el inicio y transcurso de las Guerras del Peloponeso, más concretamente en la conocida como “Guerra Arquidámica”.

Las posibilidades que se ofrecen en cuanto a localización son muy elevadas, pues el juego permite viajar todo lo largo y ancho de la antigua Grecia bañada por el mar Egeo (**Imagen 1**), así como los lugares más icónicos de este paisaje, por ejemplo, el templo de Zeus, el ágora y la acrópolis ateniense, entre otras muchas posibilidades.



Imagen 1: Mapa de la antigua Grecia perteneciente al videojuego *Assassin's Creed: Odyssey*. (Imagen extraída del videojuego *Assassin's Creed: Odyssey*.)

Además, en este videojuego se da la presencia de diferentes personajes históricos, como es el caso de Aspasia, el historiador Heródoto, los reyes espartanos Arquidamo II y Pausanias, el general espartano Brásidas, los políticos atenienses Cleón de Atenas y Pericles, el general ateniense Alcibiades, el dramaturgo Tespis, el comediante Aristófanes, los poetas Eurípides y Sófocles, la poetisa Praxila, el considerado como padre de la medicina Hipócrates, los escultores Fidias y Policleto, el filósofo Demócrito de Abdera, el filósofo y matemático Pitágoras y el filósofo Sócrates, así como su mujer Jantipa. Por su parte, también nos permite

realizar un acercamiento a la mitología griega, encontrándonos cara a cara con diferentes criaturas mitológicas como es el caso del Cíclope, la Medusa, el Minotauro y la Esfinge, así como lo que se podrían denominar como animales legendarios, como es el caso de la Cierva de Cirene, la Osa Calisto, el Jabalí de Erimanto y el Jabalí de Calidón, el Lobo Licaón, la Hiena Leucrota, el León de Nemea y el Toro de Creta.

Por su parte, *Assassin's Creed: Origins*, se encuentra ambientado en la época Ptolemaica del antiguo Egipto, entre los años 49-44 a.C. (guerra civil entre Pompeyo y César). Con respecto a las posibilidades espaciales que nos ofrece esta entrega, nos encontramos con un mapa que abarca la parte oeste del antiguo Egipto y donde nos podemos encontrar lugares icónicos de este paisaje, como serían, entre otros, las Pirámides de Giza, el Valle de los Reyes, los templos de Karnak, Luxor, Abu Simbel, etc.

El tercero de los videojuegos es el que se corresponde con el título *Assassin's Creed: Valhalla*. En este caso nos encontramos con un salto temporal bastante grande, pues pasamos del periodo de la Antigüedad a la Alta Edad Media. Esta entrega que se encuentra ambientada entre los años 872-878, correspondiéndose a la historia y la mitología vikinga, encontrándonos con que el transcurso del videojuego se da en su gran mayoría en la Noruega del siglo IX, así como en la Inglaterra de dicho siglo durante el proceso de las denominadas como invasiones vikingas. Con respecto al mapa del que se dispone a través de esta entrega, se ha de comentar la gran extensión que este presenta, obviamente, multiplicando las oportunidades didácticas, pues nos encontramos con la aparición de Noruega, Inglaterra (reinos de Northumbria, Mercia, East Anglia y Wessex), Irlanda, Francia, y Vinland (norte de América y Canadá) **(para visualizar estos mapas de la entrega dirigirse al enlace: <https://theartofgaming.es/guia-assassins-creed-valhalla-el-mapa-completo-y-los-reinos/>)**. Además, entre los personajes históricos que se presentan en esta entrega se encuentran, el Rey Osvaldo de Northumbria (604-642), el Rey Alfredo el Grande de Wessex (848-899), el Rey noruego Harald I el Rubio (850-933), el Rey Ceolwulf II de Mercia (¿?-881), el Rey Rixing de northumbria (n.d.), el conquistador de York Ivar el deshuesado (x-873) y los comandantes vikingos Halfdan (¿?-877) y Ubbe Ragnarsson (¿?-878). (En línea: <https://wotpack.ru/es/top-10-istoricheskikh-personazhej-v-assassin-s-creed-valhalla/?q=es%2Ftop-10-istoricheskikh-personazhej-v-assassin-s-creed-valhalla%2F#i-6>). Brindándonos, también un acercamiento a las creencias religiosas y mitologías nórdicas, como son, por ejemplo, el caso de lugares como Asgard y Jotunheim.

La cuarta entrega sobre la que vamos a tratar se corresponde al primer videojuego de la saga que, como mencionamos con anterioridad, fue lanzado en el año 2007. Este videojuego al que nos estamos refiriendo se conoce bajo el título *Assassin's Creed*, el cual se encuentra ambientado en el marco temporal de finales del siglo XII, más concretamente en el año 1191, es decir, durante el desarrollo de Tercera Cruzada o Cruzada de los Reyes (mayo de 1189-septiembre de 1192). Por su parte, si nos referimos al marco espacial o escenario en el que transcurre la narrativa de este videojuego, nos encontramos con que este se da en lo que podríamos denominar como una fracción geográfica concreta de Tierra Santa (**Imagen 2**), es decir, que el juego se ve ambientado, a diferencia de las entregas citadas anteriormente, en zonas concretas como son, por ejemplo, las ciudades de Masyaf, Damasco, Acre y Jerusalén.

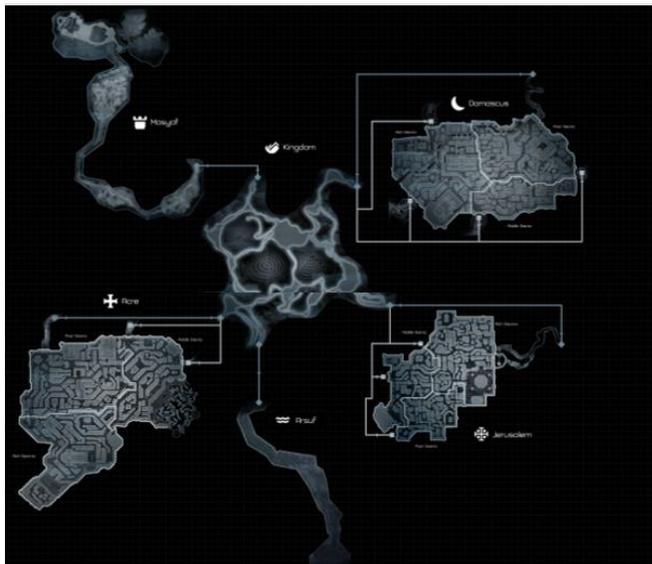


Imagen 2: Mapa completo del videojuego *Assassin's Creed*. Se encuentra dividida en Masyaf, Acre, Damasco y Jerusalén. (Imagen extraída del videojuego *Assassin's Creed*).

Además de lo mencionado hasta el momento, y en lo referido a los personajes históricos que aparecen en esta entrega, nos encontramos entre otros con el geógrafo Jubair Al Hakim (1145-1217), el Rey Ricardo I de Inglaterra o Ricardo corazón de León (1157-1199) y el Sultán de Egipto y Siria Salah Al'din o Saladino (1138-1193). Por su parte, cabe hacer la mención de que esta entrega no tendrá una narrativa tan extensa como las anteriores, pero permite apreciar varios aspectos de la historia, de la cultura y la mentalidad de la época, así como la visita de lugares emblemáticos como la Mezquita de los Omeyas, la Mezquita de Sinan Pasha, el Zoco Sorouja o la Ciudadela de Saladino en Damasco (En línea: <https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki/Damasco>), la Iglesia del Santo Sepulcro, la Cúpula de la Roca o la Iglesia de Santa Ana en Jerusalén (En línea: <https://assassinscreed.fandom.com/es/wiki/Jerusal%C3%A9n>).

Hasta ahora hemos podido ir observando que cada videojuego se ha ambientado en un marco espacio-temporal diferenciado, sin embargo, en esta ocasión nos encontramos con que las entregas *Assassin's Creed II* y *Assassin's Creed: Brotherhood* están ambientadas en la misma época, pudiendo considerarse la segunda de las entregas mencionadas como una secuela de la anterior. De esta forma *Assassin's Creed II* se encuentra ambientada en el marco temporal del renacimiento, más concretamente entre los años 1476 y 1499, mientras que la entrega *Assassin's Creed: Brotherhood* se ambienta entre los años 1499 y 1507 constituyendo, de este modo, la ya mencionada continuidad temporal. Ahora bien, en cuanto al marco espacial, escenario de estas entregas, nos encontramos con que el primero (AC II), se encuentra ambientado en las regiones italianas de la Toscana, como son San Gimignano, Monteriggioni y Florencia, así como en la Romagna/Forlì y Venecia (**Imagen 3**), mientras que el segundo de los videojuegos al que nos referimos está ambientado por completo en la ciudad de Roma en este período (**Imagen 4**).

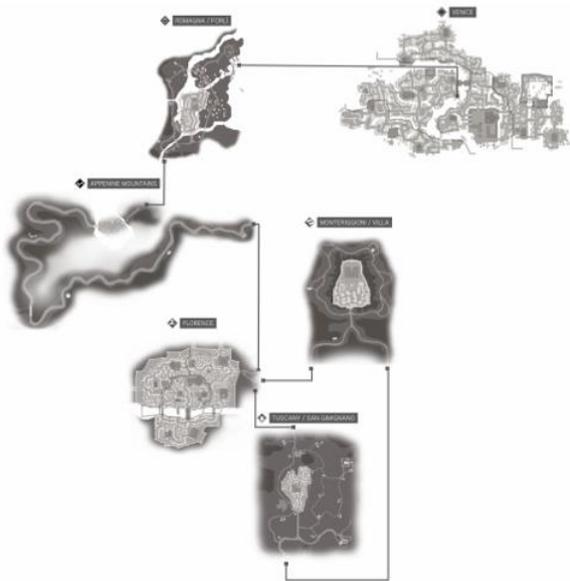


Imagen 3: Mapa completo *Assassin's Creed II*. De abajo a arriba se divide en San Gimignano, Monteriggioni, Florencia y (Toscana), la Romagna/Forlì y Venecia. (Extraída de: <https://mapgenie.io/assassins-creed-2/maps/italy>).



Imagen 4: Mapa de Roma. *Assassin's Creed: Brotherhood* (Extraída de: <https://mapgenie.io/assassins-creed-brotherhood/maps/italy>)

Con respecto a los personajes históricos que aparecen en estas dos entregas nos encontramos con que, en la entrega de *Assassin's Creed II* se cuenta con la presencia del político veneciano Agostino Barbarigo (1419-1501), el general Bartolomeo d'Alviano (1455-1515), Bianca Riario Sforza (1478-1522) y Caterina Sforza (1463-1509), el duque Giovanni Mocenigo (1408-1485), el político Giuliano de Medici (1453-1478), Lorenzo de Medici (1449-1492) y Piero de Medici (1472-1503), Leonardo Da Vinci (1452-1519), Nicolás de Maquiavelo (1469-1527), el poeta Angelo Poliziano (1454-1494) y Octaviano Riario (1479-1523). Por su parte, en *Assassin's Creed: Brotherhood*, se da la existencia de la aparición de algunos personajes que se repiten de la anterior entrega, como es el caso, por ejemplo, de Nicolás de Maquiavelo o

Leonardo Da Vinci, entre otros. Sin embargo, se cuenta con la presencia de otros personajes históricos, como es el caso del pintor renacentista Gian Giacomo Caprotti da Oreno o también conocido como *Salai* (1480-1524), el señor de Mentana Fabio Orsini (1476-1503) o el condotiero Micheletto Corella (¿? - 1508). Más relevancia tendrán los personajes que hacen alusión a la familia Borgia, entre los que se destacan a César Borgia (1475-1507), Juan Borgia (1446-1503), Lucrecia Borgia (1480-1519) y el Papa Rodrigo Borgia “Alejandro VI” (1431-1503).

Pasando a la siguiente entrega a la que vamos a hacer alusión, nos encontramos con *Assassin's Creed: Revelations*, la cual se encuentra ambientada en el marco espaciotemporal de entre los años 1511-1512 en la ciudad de Constantinopla (**Imagen 5**), por lo que podemos deducir que se ambienta en lo que podemos denominar como la segunda mitad de la Edad Clásica del Imperio Otomano (1453-1566).



Imagen 5: Mapa de la ciudad de Constantinopla ofrecido por el videojuego *Assassin's Creed: Revelations*. (Imagen Extraída del videojuego *Assassin's Creed: Revelations*).

Por su parte, algunos de los personajes históricos que brindan su apariencia en esta entrega son el comerciante y explorador Niccolò Polo (1230-1294), el marinero y cartógrafo Piri Reis (1465-1554), el líder del movimiento chiita Sahkuli (¿?-1511), el sultán del imperio otomano Selim I (1470-1520) y el príncipe otomano Sehzade Ahmet (1466-1513), entre otros.

Assassin's Creed IV: Black Flag, es la octava entrega a la que vamos a hacer alusión. Esta entrega se encuentra ambientada entre los años 1715-1722 en el marco espacial de las Islas del Mar Caribe lo que hace que las posibilidades espaciales sean más extensas que, al menos, en las tres últimas entregas a las que se ha hecho alusión anteriormente.

Como podemos observar, esta ambientación espacio-temporal se adecúa a la denominada como edad de oro de la piratería, por lo que, en esta entrega, nos encontraremos con personajes históricos como la pirata irlandesa Anne Cormac o también conocida como *Anne Bonny* (1697-¿?), la pirata inglesa Mary Read (1685-1721), los piratas ingleses Charles Vane (1680-1721), Benjamin Hornigold (1680-1719), Bartholomew Roberts (1682-1722) o el mismísimo Edwar

Teach o mejor conocido como *Barbanegra* (?-1718), otros piratas como John Rackham (1682-1720) o Stede Bonnet (1688-1718). Además, también nos encontramos con figuras históricas más politizadas como son el caso del corsario y gobernadore de las Bahamas Woodes Rogers (1679-1732) o el caballero de la orden española de Santiago Laureano de Torres y Ayala (1645-1722).

La siguiente entrega a la que vamos a hacer referencia, se conoce bajo el título *Assassin's Creed: Rogue*. Esta entrega se encuentra ambientada en el marco temporal de la mitad del siglo XVIII, más concretamente entre los años 1752-1760. Con respecto al marco espacial, tiene como escenario principal la parte norte del continente americano. Entre los personajes históricos que aparecen en esta entrega, podemos destacar a algunos tales como el fundador de la ciudad de Jonhstown, Willian Jonhson (1715-1774), el oficial del ejército británico y el capitán de la marina real británica George Monro (1700-1757) y James Cook (1728-1779) respectivamente, los políticos Benjamin Franklin (1706-1790) y George Washington (1732-1799), así como Lawrence Washington (1717-1752).

Por su parte, *Assassin's Creed III* se ambienta en la América colonial de entre los años 1754-1783. Debido a esto se puede decir que esta entrega centrará su narrativa en torno a la Revolución Americana (1763-1783). La ambientación espaciotemporal a la que hace referencia esta entrega, y debido a la proximidad con la de la entrega anterior, nos encontramos con la “repetición” de algunos de los personajes históricos, como son el caso, por ejemplo, de William Jonhson, Benjamin Franklin o George Washington. Sin embargo, nos encontramos también con un “elenco” completamente renovado, pudiendo observar que en su gran mayoría se tratan de personajes históricos cercanos a la política o al ejército, entre estos personajes se puede destacar al general estadounidense y al soldado británico del ejército continental Israel Putnam (1718-1790) y Charles Lee (1731-1782) respectivamente, al soldado británico Edwar Braddock (1695-1755), al coronel James Barrett (1710-1779), al mensajero Paul Revere (1735-1818), a Thomas Jefferson (1743-1826) uno de los principales autores de la declaración de la independencia de estados unidos, a Samuel Adams (1722-1803) uno de los padres fundadores de Estados Unidos, a John Hancock (1737-1793) presidente del segundo congreso y a Benedict Arnold (1741-1801).

Por consiguiente, la entrega número once a la que nos vamos a referir se conoce bajo el título *Assassin's Creed: Unity*. Esta saga se ambienta en Francia, más concretamente en el París de los años 1789-1794 (**Imagen 6**), es decir, que nos encontramos en los cinco primeros años de la Revolución Francesa. Este episodio nos facilitará hacernos una pequeña idea de que algunos de los personajes históricos que aparecen en esta saga serán Napoleón Bonaparte (1769-1821), la política Anne-Josèphe Théroigne de Méricourt (1762-1817), la reina de Suecia y Noruega, Desirée Clary (1777-1860), la reina consorte de Francia, María Antonieta (1755-1793), la asesina de Jean-Paul Marat, Charlotte Corday (1768-1793), el revolucionario sacerdote, Jacques Roux (1752-1794), el revolucionario francés, Honoré Gabriel Riquetti

(1749-1791), el general Alexandre Dumas (1762-1806), el marqués de Sade, Donatien Alphonse François de Sade (1740-1814) o François Hanriot (1761-1794), entre otros.



Imagen 6: Mapa del videojuego Assassin's Creed: Unity. Se puede apreciar que se trata de un plano de la ciudad de París. (Imagen extraída del videojuego *Assassin's Creed: Unity*).

Por último, nos gustaría decir que la última entrega a la que vamos a hacer mención, *Assassin's Creed: Syndicate*, se ambienta en la Inglaterra y más concretamente en el Londres de la Revolución Industrial (**Imagen 7**), aunque no es del todo cierto, debido a que esta entrega transcurre en el marco temporal del año 1868, es decir, veintiocho años después de la finalización de la misma. Esto quiere decir que, aunque esta entrega no se da en el marco histórico de la revolución Industrial Inglesa, estará ambientada en las consecuencias que la ciudad de Londres viviría tras la finalización de la misma, entre las que se pueden destacar la verdadera esclavitud que sufrían las familias obreras, la mano de obra infantil y las luchas de bandas, entre otras. Por su parte, si hacemos, como hemos venido haciendo hasta el momento, un repaso de los personajes históricos que aparecen en esta entrega, nos encontramos con la presencia de los científicos Charles Darwin (1809-1882), Alexander Graham Bell (1847-1922), David Brewster (1781-1868), los políticos William Gladstone (1809-1898), Karl Marx (1818-1883) y Benjamin Disraeli (1804-1881), el escritor Charles Dickens (1812-1870), el médico Arthur Conan (1859-1930) y la enfermera Florence Nightingale (1820-1910), el policía Frederick Abberline (1843-1929) y la Reina Victoria (1819-1901). Además de esto, cabe destacar que en esta entrega se dan una serie de secuencias que suceden en la ciudad de Londres y más en concreto en el Puente de la Torre durante la I Guerra Mundial, en estas secuencias se cuenta con la aparición del político y militar Winston Churchill (1874-1965).



Imagen 7: Mapa del videojuego Assassin's Creed: Syndicate. Se puede apreciar el plano de la ciudad de Londres dividido por distritos. (Imagen extraída del videojuego *Assassin's Creed: Syndicate*).

Tras este acercamiento a las doce entregas o títulos centrales que componen la saga de videojuegos *Assassin's Creed*, mediante el marco espacio-temporal y la mención de los personajes históricos más relevantes con los que cada entrega cuenta, cabe aclarar que esta serie de videojuegos no solo contempla estas tres características, sino que en sus narrativas y a través del propio transcurso de cada videojuego se pueden apreciar, de una forma bastante realista, las características socioculturales de la época y el lugar donde se ambienta cada entrega. Además, también nos encontramos con lo que podríamos considerar como un acercamiento histórico-económico, encontrándonos, por ejemplo, con que en cada entrega se dará el uso de la moneda establecida para la época y el lugar de ambientación, por ejemplo, en dracma en el caso de las entregas ambientadas en la antigua Grecia y el Egipto Ptolemaico, el florín en las dos entregas ambientadas en la Italia del Renacimiento, en la entrega ambientada en el Imperio Otomano del siglo XVI se da la utilización del akçe, las libras esterlinas o francesas en las entregas ambientadas en la América colonial o la Revolución Francesa.

Además, de todo lo mencionado con anterioridad, cabe hacer una breve mención, sobre la existencia de una base de datos en todas y cada una de las entregas de la saga, la cual se caracteriza por su funcionamiento, es decir, que a medida que se va avanzando en el transcurso del videojuego, cuando a través del funcionamiento del *rolplay* vamos teniendo contacto con los diferentes personajes históricos, se van añadiendo sus biografías en la base de datos, un ejemplo de ello es la de Nicolás de Maquiavelo (**Imagen 8**).

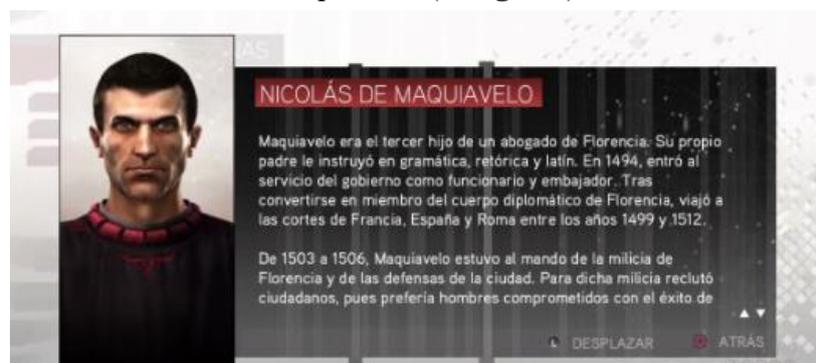


Imagen 8: Parte de la base de datos de Nicolás de Maquiavelo en *Assassin's Creed II*. Imagen extraída de *Assassin's Creed II*.

De este modo y para concluir con este apartado, se podría decir que con todo lo que hemos podido apreciar hasta el momento, podemos comenzar a confeccionar una tabla que irá tomando forma a lo largo del presente trabajo, de tal modo que lo que se ha podido apreciar quedaría simplificado de la siguiente manera, apreciando una conexión directa con el título de la entrega y la época de su ambientación (**Anexo II, Tabla II**).

V. Propuesta didáctica

Como se ha señalado, la Historia es una materia que, en líneas generales, crea entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria una sensación de alejamiento de la realidad del mismo. Esta percepción provoca entre el alumnado un cierto sentimiento de dificultad a la hora de enfrentarse a la materia, traduciéndose en un cierto grado de desinterés en los contenidos y de dificultad a la hora de llevar a cabo el manejo y estudio de la materia. También, se ha podido observar a través de la legislación y de la experiencia del *practicum* que este tipo de situaciones pueden evitarse en la mayoría de las ocasiones a través de la utilización de diversos recursos didácticos que puedan servir como un móvil atractivo para el alumnado. Unos recursos que se encuentren inmersos en la realidad actual del alumnado, por ejemplo, en el ambiente que les rodea y con los que, por lo tanto, se sientan más identificados.

Obviamente, como se mencionó en el apartado II, este tipo de recursos tiene que ser estudiado, manejado y valorado por el equipo docente para poder ser trasladado de manera correcta y eficiente al aula. Estas acciones desagradan, en algunas ocasiones, al equipo docente más tradicional, provocando un cierto distanciamiento con respecto a este tipo de recursos. Cabe señalar que, en la mayoría de las ocasiones esta situación viene dada por una escasa formación del equipo docente en cuanto a la visión de eficacia de este tipo de recursos como son los videojuegos, produciendo una visión escéptica en cuanto a la utilización y eficacia de recursos tales como el que aquí se presenta.

No es el objetivo de este trabajo hacer una exposición de las ventajas o desventajas que presentan los videojuegos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria con respecto a la materia de Historia, ni tampoco el pretender convencer de la utilización del recurso que aquí se presenta. Con esta propuesta se pretende incitar a la experimentación mediante la puesta en marcha de la creación de un recurso didáctico perfectamente utilizable en la materia de Geografía e Historia durante los cursos que componen la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Dicho esto, la propuesta didáctica que se presenta no es otra que la de la creación de un recurso didáctico a través de la saga de videojuegos *Assassin's Creed*, con el fin de realizar una experimentación y ponerlo en práctica, no en la totalidad de grupos que componen cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en un IES determinado, sino en un cierto número de grupos. Por ejemplo, en el caso de un IES con varias líneas en los cursos de primero, segundo y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, esta propuesta sería aplicada a una de las líneas. De esta forma, nos permitirá comparar los resultados entre los grupos que han seguido un sistema exclusivo de clases magistrales apoyados por TICS tradicionales aquellos otros en los que la clase magistral ha hecho uso de recursos visuales y audiovisuales extraídos de las diferentes entregas de la saga *Assassin's Creed*.

Para poder llevar a cabo esta propuesta didáctica, resulta necesario dar unos pequeños matices en la metodología de la utilización del propio recurso que a continuación se va a exponer, así como la elaboración, desarrollo y exposición del recurso didáctico en sí mismo.

V.1. Metodología: aplicación del recurso didáctico en el aula

A la hora de aplicar esta propuesta didáctica resulta necesario tomar como referencia la legislación educativa vigente en lo concerniente a la metodología y los recursos didácticos. Según el artículo 9.1. “Las competencias específicas plasman, para cada una de las materias, la concreción de los descriptores operativos del Perfil de salida. Para su adquisición, los docentes seleccionarán metodologías conforme a los principios establecidos en el anexo II.A.”. Por su parte el artículo 12.2. señala que “Para la elaboración de la programación docente y de los materiales didácticos se utilizarán modelos abiertos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado...”. De la isma forma, el artículo 21. 6. “...el docente buscará la participación del alumnado a través de su propia evaluación y de la evaluación entre iguales” (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, pp. 48859-48869). En todos estos apartados se puede observar una cierta libertad de aplicación metodológica en cuanto a la utilización de materiales didácticos, siempre y cuando estos atiendan a las necesidades educativas del alumnado, su aprendizaje y su participación.

Además de esto, en este mismo Decreto del Boletín Oficial de Castilla y León de 29 de septiembre de 2022 se recoge con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria una serie de competencias digitales referidas a la materia de Geografía e Historia, entre las cuales podemos destacar alguna de ellas, como sería el caso de la que dictamina que “La competencia digital es fundamental para que el alumnado comprenda los fenómenos geográficos, sociales y culturales y que sepa trabajar con la información procedente de muy diversas fuentes, tanto tradicionales, como audiovisuales, y digitales, y no todas con el mismo grado de fiabilidad y objetividad. Se busca que generen entornos de aprendizaje en los que no solo se compartan contenidos propios de la materia, sino que sean capaces de poner en práctica y ejercer sus fundamentos con un sentido cívico, crítico y reflexivo” (Decreto 39/2022, pp. 49144 - 49145).

De este modo, podemos observar cómo dentro de esta normativa de la Educación Secundaria Obligatoria se da una gran importancia o relevancia a la utilización de los recursos digitales como una fuente didáctica que ayude a los alumnos a comprender y trabajar con información de diferentes fuentes, además de ayudarles a llegar a ser críticos con respecto a la mucha o poca fiabilidad de las mismas. Por su parte, en este mismo documento, se refleja la necesidad de relacionar “la búsqueda, la selección y el tratamiento de la información como instrumento imprescindible para el aprendizaje” (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, p. 49145), por lo que se pretende poner en juego los aspectos siguientes:

1. El videojuego, al igual que otras fuentes secundarias, puede servir como un recurso didáctico en sí mismo.
2. El videojuego, al igual que cualquier otra imagen visual o audiovisual, puede ser considerado como un recurso didáctico. Obviamente, estos deberán ser, por un lado, examinados por los profesionales de la materia en la que se quiera utilizar (en este caso en Historia), con la finalidad de asegurarse de que la información que se puede deducir de él sea correcta para poder ser utilizado con fines pedagógicos. Sin embargo, en el caso de que la información que este tipo de recurso ofrece no sea correcta o presente un cierto grado de infidelidad o falsedad con respecto a la temática de estudio, este

podrá seguir siendo considerado como un recurso didáctico, aunque deberá utilizarse con la finalidad de que su aplicación sea llevada a cabo a través de ejercicios **críticos**, que puedan permitir que el alumnado analice estos errores históricos que se reflejen.

Ahora bien, llegados a este punto, resulta necesario realizar un análisis sobre el uso metodológico del recurso didáctico que estamos presentando en el aula.

Algunos autores que defienden la idea de que este tipo de recursos sean utilizados por el alumnado de manera previa a las explicaciones llevadas a cabo en el aula, es decir, de que sean utilizados en el ámbito doméstico con la finalidad de que estos, durante las explicaciones de las clases magistrales, se sientan inmersos en el videojuego. Por su parte, otra serie de autores defensores de la “gamificación” en el aula ven conveniente la utilización de este tipo de recursos en el transcurso de las propias sesiones de aula, situación que permite introducir al alumnado en una “situación competitiva” por su propia superación de retos y dificultades (García y Belda, 2021: 1007-1008). Ahora bien, ¿todo el alumnado que conforma el grupo-aula de los diferentes niveles educativos podrían permitirse este tipo de metodologías? ¿sería efectivo el uso real del videojuego en el transcurso de las sesiones de aula?

Para responder a estas dos cuestiones clave en el desarrollo metodológico del recurso que aquí se está presentando es necesario referirnos, al menos, a tres elementos clave que pueden servirnos como apoyo para resolver este tipo de dudas. Si nos referimos al nivel socio-económico familiar, es obvio que nos encontraremos con una heterogeneidad indiscutible, es decir, que se dará la existencia de familias que se diferencien por su alto o bajo poder adquisitivo. Esta realidad debe tenerse en cuenta a la hora de poder poner en marcha una metodología como la que se expone con anterioridad y que se refiere a la utilización de las entregas en el ámbito doméstico. Esto quiere decir que, aunque nosotros pretendamos utilizar los videojuegos como una herramienta didáctica, estos tienen un origen lúdico que puede degenerar en la no posibilidad de adquisición para algunas familias, ya que los precios de estos oscilan entre los 10 y los 50 € dependiendo de su fecha más o menos reciente de lanzamiento. Además, los videojuegos necesitan del uso de varios dispositivos electrónicos como, por ejemplo, el uso de una videoconsola y un monitor o pantalla de televisión o en su defecto de un ordenador, elementos que pueden dificultar la adquisición de este tipo de recursos a algunas familias para su posterior puesta en marcha en el ámbito doméstico.

Debido a esta situación, resulta necesario buscar una solución que permita la aplicación de esta propuesta a todo el alumnado, sin depender de su entorno socio-económico. Dicho esto, es importante el no confundir la finalidad de este trabajo con la de hacer publicidad o *marketing* a esta saga de videojuegos, sino que se está manejando de una manera estrictamente profesional.

Se ha de comentar también que, como se ha expuesto ya en varias ocasiones, la saga de videojuegos *Assassin's Creed*, aunque aquí la presentemos como una posible herramienta didáctica para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia por su ambientación narrativa, su fidelidad en cuanto a mucha de la información histórica se refiere y otros aspectos que facilitan su utilización con dicha finalidad, es una saga que ha sido creada con un fin puramente lúdico. Se trata de una saga de videojuegos que se puede enmarcar dentro del género de acción y aventuras en la que en ocasiones aparecen escenas de violencia que no son aptas

para menores de 18 años de edad. Esto hace que, si se desea utilizar como una herramienta didáctica, tenga que ser controlada por el propio docente, tal y como veremos más adelante. Obviamente, esto no supone la imposibilidad de llevar este tipo de entregas al marco espacial del aula, es decir, de “gamificar” el aula a través de este tipo de videojuegos, pues al igual que sucedería con la utilización de otros recursos tales como, por ejemplo, el cine, sería una cuestión más próxima a la utilización y manejo que el propio docente haga de él, que los problemas que los propios videojuegos puedan generar. Es más, se puede proponer que las dos primeras sesiones que se vayan a utilizar en una determinada situación de aprendizaje, el docente utilice el videojuego a modo de presentación de la temática. Por ejemplo, para la temática del Antiguo Egipto, el docente puede utilizar la entrega *Assassin's Creed: Origins* durante las dos primeras sesiones para trasladar el videojuego al aula, presentarlo y hacer uso de él a modo de *rolplay*.

No obstante, esta teoría de la utilización del videojuego en el aula tiene que ser también, a nuestro juicio, acompañada de la posibilidad de que el tiempo de duración de cada sesión brinde para ello. Hay que tener en cuenta que la temporalización es un factor fundamental en el transcurso de las clases, pues la duración de estas sesiones se encuentra limitada en unos 50 minutos aproximadamente, hecho que, a nuestro parecer, dificulta, que no imposibilita, el propio manejo en el aula del videojuego. Por este motivo se ha propuesto anteriormente la utilización a modo de *rolplay* durante tan solo las dos primeras o últimas sesiones de cada situación de aprendizaje.

A pesar de ello, con todo lo que hemos dicho hasta el momento, puede parecer que estamos tirando por tierra nuestros propios argumentos. Sin embargo, nada más lejos de la realidad, pues lo que se pretende es dar una visión real y, de ese modo, poder facilitar la puesta en práctica de la utilización de este tipo de recursos didácticos.

Por ello, cabe aclarar que, desde nuestro punto de vista, la metodología del uso de este recurso se basa en la preparación y la utilización por parte del docente de las amplias y variadas posibilidades que presenta, a través de la extracción de los recursos de las diferentes entregas de la saga *Assassin's Creed*. Esos recursos podrá trasladarlos con facilidad al marco espacial del aula de un modo definido y controlado, hecho que se asemejaría a la propia utilización de la exposición de fotografías, dibujos, películas, documentales, etc., pero dándole una visión más modernizada que se acerque a la realidad tecnológica en la que vivimos, provocando de ese modo un acercamiento a los intereses del alumnado y resultándole así más atractivo.

VI. Desarrollo ejemplificativo del recurso didáctico

En el presente apartado se va a llevar a cabo lo que podríamos denominar el desarrollo del recurso didáctico, es decir, que intentaremos poner en práctica todo lo que hemos venido explicando hasta el momento. Obviamente, en algunas ocasiones del presente trabajo se ha hablado de la posibilidad de la utilización, mediante extracción de las entregas de la saga *Assassin's Creed*, de recursos visuales y sonoros, sin embargo, ante esta afirmación se ha de tener en cuenta la imposibilidad de exponer sobre papel el último recurso, que, sin ser un elemento con fiabilidad histórica, sí que puede contribuir a hacer más atractivo el uso de los videojuegos en el aula.

Dicho esto, se debe aclarar la ardua tarea que implicaría el desarrollo del recurso didáctico completo, es decir, de todas y cada una de las entregas vinculadas, como vimos con anterioridad, a cada uno de los niveles educativos que componen la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Además, también se debe de tener en cuenta la extensión con la que contamos para la realización del presente trabajo, por lo que hemos creído oportuno el centrarnos en el desarrollo, a modo de ejemplo, del recurso didáctico para el nivel educativo del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Haciendo un pequeño recordatorio, nos encontrábamos con que los contenidos que se ofrecen en el currículo pertinente a este nivel educativo en el Decreto 39/2022, de 29 de Septiembre del BOCYL (p. 49153), se centran en el estudio histórico perteneciente a la Prehistoria y la Edad Antigua, más concretamente en el estudio de las civilizaciones de Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, de entre las cuales habíamos destacado las del antiguo Egipto y la de la antigua Grecia, vinculándolas con las entregas *Origins* y *Odyssey* de la saga *Assassin's Creed* respectivamente (**Anexo II: Tabla II.**).

Ahora bien, tenemos que tener en cuenta que, para poder llevar a cabo dicha tarea, es aconsejable el contar con el apoyo y la utilización de algunos materiales educativos, como sería, en nuestro caso, el de la utilización de un libro de texto. Obviamente, la utilización del mismo nos serviría como base y guía para poder desarrollar de un mejor modo el recurso didáctico que queremos presentar y así también poder realizar algunas comparaciones. En nuestro caso, vamos a utilizar como modelo de apoyo el libro de texto (Grence, 2015, ISBN: 978-84-680-3528-4).

V.1. Situación de aprendizaje: La civilización fluvial del antiguo Egipto

Podemos comenzar esta situación de aprendizaje haciendo la presentación de un pequeño índice de lo que queremos destacar en el estudio de la civilización del antiguo Egipto en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, en este caso, nos hemos basado en la estructura de la unidad didáctica número nueve del citado libro de texto la cual se presenta estructurada de la siguiente manera:

- Introducción

- Los antiguos egipcios: dónde y cuándo vivieron
 - Egipto, don del Nilo
 - Las etapas de la historia de Egipto
- El gobierno: el faraón
 - El faraón y su corte
 - La administración del Estado
 - Los símbolos del faraón
- La sociedad egipcia
 - Una población mayoritariamente rural
 - La vida en las ciudades
 - Los esclavos y las mujeres
- La religión: dioses y templos
 - Una religión politeísta
 - Los templos
- La vida después de la muerte: las tumbas
 - Mastaba, pirámide e hipogeo
 - Las momias
- El arte egipcio
 - La escultura
 - La pintura

Podemos observar cómo la unidad didáctica que vamos a utilizar para el desarrollo ejemplificativo de este recurso didáctico es la referida a la civilización egipcia. Ante esto, cabe recordar que esta unidad didáctica presentaba su conexión con la entrega *Assassin's Creed: Origins* (**Anexo II, Tabla II y Tabla III**). Esta entrega se ambientaba entre los años 49-44 a.C., es decir, durante la época ptolemaica -Egipto helenístico-. No obstante, esta circunstancia no supone un problema a la hora de poner en marcha este recurso didáctico, pues mediante una buena selección del material visual y audiovisual por parte del docente, este recurso didáctico resulta perfectamente útil.

Verdaderamente, esta ambientación no va a suponer un problema para la explicación de la unidad didáctica del Egipto faraónico al que se hace alusión en el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, pues el videojuego no será utilizado como un recurso narrativo que actúe como hilo conductor de las explicaciones, sino que, por el contrario, será utilizado como un recurso de apoyo a las explicaciones que se realicen a través del libro de texto y a través del cual se perseguirá la obtención de recursos visuales y audiovisuales que acompañen estas explicaciones como veremos a continuación.

Por su parte, también es importante señalar que los creadores del videojuego persiguen una finalidad lúdica de la que nosotros estamos intentando extraer una esencia educativa para poder “aprender-enseñar divirtiéndonos”, por lo que estos creadores se toman diferentes licencias que en ocasiones se traducen en la presencia de errores históricos, pero que, como se señaló con anterioridad, no son causa de desecho, sino que pueden servir para desarrollar el conocimiento crítico del alumnado, un ejemplo de ello, será la utilización del mapa de Egipto que presenta

Assassin's Creed: Origins, en el cual se observan una especie de lagos al oeste del río Nilo que en la realidad no existieron, pero que pueden servir como un ejercicio crítico para el alumnado del primer curso de la ESO.

Así, llegados a este punto y pasando al desarrollo ejemplificativo del recurso didáctico, podemos comenzar observando que la unidad didáctica comienza haciendo una pequeña introducción bajo el hilo conductor de una pequeña reflexión originada bajo la interrogativa ¿cómo se construyó la Gran Pirámide?, la que es respondida de la siguiente manera:

“El faraón Keops eligió la meseta de Gizeh para levantar hace unos 5.000 años la pirámide más grande jamás construida. Su hijo, Kefrén, y su nieto, Micerinos, siguieron el ejemplo. La Gran Pirámide de Keops tiene 147 m de altura. En el espacio que ocupa la base cabrían las cinco mayores catedrales del mundo. Es la única de las siete maravillas de la Antigüedad que sigue en pie. En su construcción participaron unas 50.000 personas y se utilizaron cerca de 2 millones de bloques de piedra. Algunos bloques pesan hasta 50 toneladas”.

Ya durante esta breve explicación se puede comenzar a hacer uso de imágenes extraídas de la entrega *Assassin's Creed: Origins*. Por ejemplo, podemos hacer uso del acercamiento del propio mapa de la entrega donde podremos observar la localización de la meseta de Gizeh, donde se localizan las tres pirámides de Guiza -Keops (Khufu), Kefrén (Khafre) y Micerinos (Menkaure)- (**Imagen 9**).

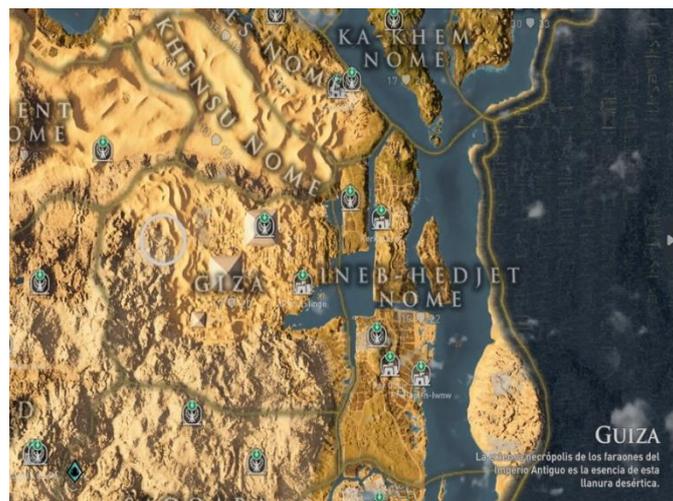


Imagen 9: Meseta de Gizeh con visión “satélite” de las pirámides de Guiza. Extraída de *Assassin's Creed: origins*

Por otro lado, también podemos hacer uso del águila -Senu- que acompaña al protagonista de la entrega y de ese modo nos meternos en la piel del ave. Esto nos permitirá obtener recursos visuales aéreos de las pirámides (**Imagen 10**).

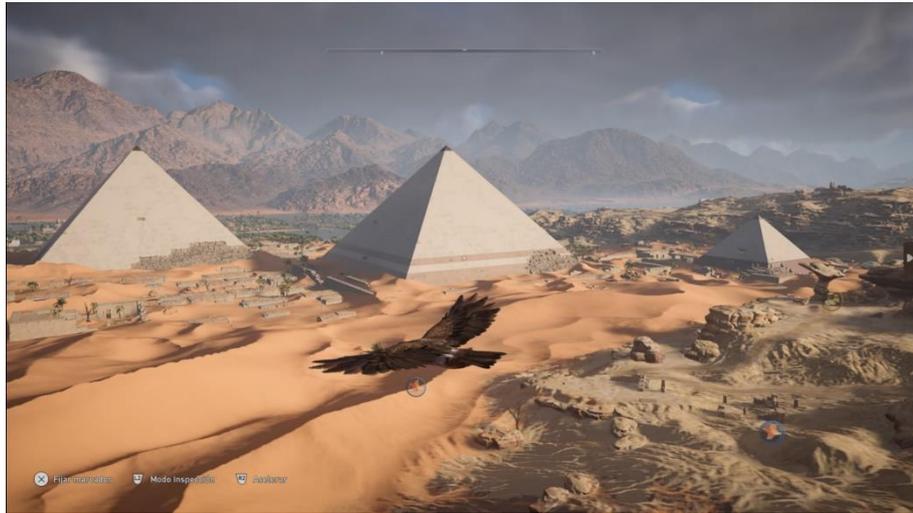


Imagen 10: “Vista de águila” de las pirámides de Guiza. Extraída del videojuego *Assassin’s Creed: Origins*.

Por su parte, una vez finalizada esta pequeña introducción, se pasaría a la realización de la explicación del punto titulado “Los antiguos egipcios: dónde y cuándo vivieron”, el cual se divide en dos apartados “Egipto, don del Nilo” y “Las etapas de la historia de Egipto”, los cuales siguen la siguiente narrativa:

“Egipto, don del Nilo: La civilización egipcia nació hace más de 50.000 años en el noreste de África, junto al río Nilo, en un territorio bañado por el mar Mediterráneo al norte y por el mar Rojo al este. El Nilo atravesaba Egipto de sur a norte, formando una estrecha y larga franja llena de vida en medio de un desierto. Los egipcios llamaban a esta franja las tierras negras, porque las aguas dejaban allí un fértil barro oscuro en el que sembraban. Más allá de las tierras negras se expandían las tierras rojas, es decir, el desierto, en el que solo vivían tribus nómadas o campesinos asentados junto a un oasis. En su desembocadura, el Nilo formaba un amplio delta. El río Nilo era la principal fuente de vida para la población, que se concentraba en sus orillas. Sus aguas abastecían a las personas, eran una vía de comunicación y regaban los campos”.

“Las etapas de la historia de Egipto: Durante la Edad de los metales se formaron dos grandes reinos en el Nilo: uno en el Bajo Egipto, en la zona del delta, y otro en el Alto Egipto, al sur. Cuenta la leyenda que hacia 3100 a.C., el rey Menes unificó ambos reinos y se convirtió en el primer faraón de Egipto. En la historia de Egipto se distinguen tres etapas: El imperio Antiguo (3100-2050 a.C.). En este periodo se establecieron las bases del Estado y de la sociedad de Egipto. El faraón era considerado un dios y tenía en sus manos el poder político y religiosos. Destacaron los faraones Keops, Kefrén y Micerinos, que edificaron las pirámides de Gizeh. Hacia 2200 a.C. comenzó una crisis que provocó el fin del Imperio Antiguo. / El Imperio Medio (2050-1580 a.C.). El faraón Mentuhotep II dio inicio a esta etapa, en la que aumentó el poder del monarca y se produjo una gran expansión hacia el exterior. Se conquistó Nubia, al sur y se realizaron campañas en Libia, al Oeste y Siria, al este. A partir de 1800 a.C. se produjo una época de inestabilidad policia que facilitó la invasión del país por pueblos extranjeros. / El Imperio Nuevo (1580-31 a.C.). Fue una época de esplendor. Egipto conquistó Libia y Siria. Destacaron los faraones Tutmosis I, Amenofis III, Akenatón y Ramses II. A partir de 1100 a.C., numerosos pueblos extranjeros, como los asirios, los persas, los griegos y los romanos, invadieron Egipto”.

Esta narrativa puede ser explicada con el apoyo de recursos extraídos del propio videojuego, ya que, por ejemplo, la explicación puede ser acompañada en su totalidad por la visualización del mapa del antiguo Egipto, pudiendo ser, este, extraído de la propia entrega y dando una “visión satelital” que permite su estudio, así como el desarrollo crítico del alumnado.

Además de esto, si lo que queremos es basar nuestras explicaciones en pos de la originalidad de esta civilización en torno al río Nilo, podemos aprovechar la infinitud de oportunidades que la propia entrega nos ofrece como, por ejemplo, la visualización de asentamientos a orillas del río Nilo (**Imagen 11**), algunas de las embarcaciones que surcaban las aguas este río (**Imagen 12**) e incluso la fauna que habitaba en él (**Imagen 13**), etc. En este caso, se expondrán aquí varios ejemplos, aunque se podrían hacer uso de otros.



Imagen 11: Ejemplo de asentamiento a orillas del Río Nilo. Se puede apreciar como en este asentamiento se da el teñido de tejidos. Extraída del videojuego *Assassin's Creed: Origins*.



Imagen 12: Embarcación típica navegando en el río Nilo.



Imagen 13: Fauna típica del río Nilo. En la imagen se puede apreciar a un pequeño grupo de hipopótamos. Imagen extraída de *Assassin's Creed: Origins*.

Por su parte, el siguiente de los puntos al que vamos a hacer alusión es al que corresponde al título “El gobierno: el faraón”, el cual se encuentra dividido en dos apartados “El faraón y su corte” y “La administración del Estado”. Este punto cuenta con una narrativa explicativa de la que vamos a destacar lo siguiente:

“El faraón y su corte: El antiguo Egipto estaba gobernado por reyes con un poder absoluto llamados faraones. El faraón concentraba todos los poderes (...). Vivía rodeado de riquezas en grandes palacios y disponía de cientos de sirvientes y esclavos. Los egipcios creían que los faraones eran dioses. Cuando un faraón moría le sucedía su hijo. De esta manera se formaron auténticas dinastías.

La administración del Estado: Los nobles eran los miembros de la familia del faraón y de otras familias a las que este había recompensado con extensas tierras y grandes riquezas. Gobernaban las provincias en las que se dividía Egipto: hacían cumplir las órdenes del faraón y recaudaban los impuestos. Los sacerdotes dirigían los ritos religiosos y administraban los templos. Tenían a su servicio a miles de personas que trabajaban para ellos o que debían entregarles una parte de sus cosechas.”

Obviamente, estas explicaciones pueden ir acompañadas de recursos visuales que aludan a ellas, como sería, por ejemplo, el caso del acercamiento del alumnado a la figura del faraón (**Imagen 14 e Imagen 15**) y los sacerdotes (**Imagen 16**) que componen la administración del Estado, que a su vez pueden ser comparadas con las figuras pertenecientes al pueblo llano, como sería, el ejemplo, de campesinos o nómadas (**Imagen 17**).



Imagen 14: Estatua del faraón Ramsés II. (Extraída de *Assassin's Creed: Origins*).



Imagen 15 (Izquierda): Ejemplo de figuras faraónicas. Se pueden apreciar las vestimentas y los complementos de lujo (Extraída de *Assassin's Creed: Origins*).



Imagen 16 (Derecha): Ejemplo de sacerdote trabajando en el proceso de la momificación. (Extraída de *Assassin's Creed: origins*).



Imagen 17: Ejemplo de personas pertenecientes a estratos bajos de la sociedad. Se puede apreciar la presencia de lo que podrían ser hombres nómadas o trabajadores de canteras de piedra en un asentamiento nómada. (Extraída de *Assassin's Creed: Origins*).

Además, se debe tener en cuenta que este punto va acompañado de una pequeña aclaración de sobre la simbología de los faraones, entre la que se puede destacar la serpiente, el nemes o tocado de rayas, la barba postiza, el buitre, el flagelo y el cayado de pastor. Símbolos, que aparecen en determinadas estatuas a lo largo de la entrega, por ejemplo, aquí se presenta la imagen de las estatuas del faraón Ramsés II en la entrada al templo de Abu Simbel, en las cuales se pueden apreciar algunos símbolos de los mencionados (**Imagen 18**), pero también podrían ser estudiados a través de la aparición de algunos sarcófagos (**Imagen 19**).



Imagen 18: Estatuas de Ramses II en la entrada al templo de Abu Simbel. (Extraído de *Assassin's Creed Origins*).



Imagen 19: Sarcófago en la tumba de Keops. (Extraído de *Assassin's Creed: Origins*).

Con respecto al apartado de la sociedad, nos encontramos que este se podría dividir en tres apartados tales como “Una población mayoritariamente rural”, el cual se acompaña de una de narrativa explicativa, que podría resolverse de la siguiente manera:

“La mayoría de la población egipcia estaba sometida al faraón, a los nobles y a los sacerdotes. Nueve de cada diez egipcios eran campesinos que vivían en modestas casas de adobe junto al río Nilo (**Imagen 20**). Cultivaban las tierras del faraón, de los nobles y de los templos. A cambio se quedaban con una parte de la cosecha, pero debían entregar otra parte a los propietarios de las tierras y pagar los impuestos. Por ello vivían pobremente. Durante la crecida del Nilo los campesinos eran reclutados por el faraón para participar en la construcción de pirámides (**Imagen 21**)”.



Imagen 20: Ejemplo de viviendas rurales. En la imagen superior se puede apreciar la localización de la vivienda a orillas del Río Nilo. Además, se puede apreciar que la construcción de las mismas se da con materiales pobres como, madera y adobe, entre otros. (Extraídas de *Assassin's Creed: Origins*).



Imagen 21: Ejemplo de trabajadores en una cantera. Estos trabajadores podrían ser campesinos contratados por el faraón durante la crecida del Nilo o esclavos. (Extraída de *Assassin's Creed: Origins*).

Además de esto, a través de la propia entrega a la que estamos haciendo alusión, se pueden observar diferentes utensilios y herramientas que, al menos, la sociedad rural egipcia utilizaría en su día a día en sus tareas agrícolas. Uno de los ejemplos de esto sería la herramienta denominada como *shaduf* o *shadoof*, mecanismo que se utilizaba con la finalidad de poder extraer agua del río, la cual se puede apreciar fielmente en algunos puntos del videojuego, como es el que se presenta en la imagen a modo de ejemplo (**Imagen 22**).



Imagen 22: *Shaduf* o *shadoof*. Sistema para extraer agua del Nilo. Además, se puede apreciar un canal de riego. Extraída de *Assassin's Creed: Origins*.

Por su parte, si nos centramos en el apartado de “La vida en las ciudades” nos encontramos con que mayoritariamente se trata sobre la existencia de personas dedicadas al comercio y a la artesanía, por lo que se daría la presencia de figuras tales como la del comerciante (**Imagen 23**), así como de espacios como, por ejemplo, el mercado (**Imágenes 24**) o el taller de artesanía, entre otros.



Imagen 23: Figura del comerciante nómada en *Assassin's Creed: Origins*. Extraída de *Assassin's Creed: Origins*.



Imagen 24: Ejemplos de mercado en la ciudad. Extraída de *Assassin's Creed: Origins*.

Los esclavos eran utilizados, en la mayoría de las ocasiones como mano de obra al servicio del faraón o al servicio doméstico particular. Del mismo modo, nos encontramos como la presencia de las mujeres era más típica en la vida rural que en las altas esferas, pudiendo dedicarse a las tareas agrícolas, domésticas, etc., por ejemplo, en las siguientes imágenes podemos encontrarnos a una mujer manejando un telar mientras que el hombre lee un papiro (**Imagen 25**) y a dos mujeres ocupándose de la limpieza del suelo dentro de un palacio (**Imagen 26**). No obstante, no sería raro que algunas mujeres de las altas esferas pudieran tomar papeles más importantes pudiendo incluso tener esclavos bajo sus órdenes -cosa que en otras civilizaciones antiguas no sucedía-.



Imagen 25: Mujer de rodillas manejando un telar mientras que el hombre sentado a la mesa lee un papiro. (Extraída de *Assassin's Creed: Origins*).



Imagen 26: Mujeres limpiando una alfombra del interior del palacio de Apries. (Extraída de *Assassin's Creed: Origins*).

Por su parte, ya pudimos destacar en el apartado III la parición en esta entrega de algunos de los dioses egipcios más destacados como, por ejemplo, Anubis o Sobek, entre otros, por lo que sería correcto el presumir que en el punto destinado al estudio de “La religión: dioses y templos”, se podría dar la utilización de imágenes de apoyo extraídas del videojuego y que acompañen a la siguiente narrativa explicativa:

“Los egipcios creían en muchos dioses, es decir, eran politeístas. Su dios principal era el sol, llamado Ra, Amón o Atón. Otros dioses importantes eran Isis, Osiris y Horus -referencia a las divinidades a través de la escultura (Ejemplo en la **Imagen 34**)-. También adoraban a animales, como el cocodrilo (**Imagen 27**), a elementos de la naturaleza, como el Nilo, y al faraón. Los egipcios creían que los ritos religiosos eran necesarios para mantener el equilibrio del universo. Por ejemplo, pensaban que la sucesión de las estaciones o la crecida anual del Nilo dependían de estos ritos. Por ello era imprescindible que cada dios contara con un templo en el que guardar su estatua y realizar el culto religioso. Únicamente los sacerdotes y el faraón podían penetrar en el interior del templo. Cada mañana los sacerdotes realizaban ofrendas a la divinidad (alimentos, incienso, metales preciosos...). El día de la fiesta del dios, los sacerdotes sacaban la estatua en procesión”.



Imagen 27: Imagen predeterminada extraída de *Assassin's Creed: Origins* (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=TMXMUkcGgtk>).

Adoración del cocodrilo *Petesucos*.

Del mismo modo, podríamos recurrir a la explicación de diferentes los templos, para lo cual se podría utilizar, a modo de ejemplo, la siguiente explicación:

“Los templos eran la casa de los dioses. Los construyeron con piedra, un material que resistía bien el paso del tiempo. Eran edificios adintelados, es decir, con techos planos apoyados sobre enormes columnas. La mayoría de los templos tenían dimensiones colosales y seguían la misma estructura: - Una larga avenida llevada a una puerta monumental. La avenida estaba decorada con estatuas con cuerpo de animal y cabeza humana, llamadas esfinges, que protegían el templo (**Imagen 28**). -Se accedía al templo a través de un grueso muro, el pilono (**Imagen 29**). Delante de él estaban los obeliscos, que representaban el camino que unía la tierra con el cielo (**Imagen 30**). - A continuación, se llegaba a un patio rodeado de enormes columnas. - Después, se accedía a la sala hipóstila, cubierta y llena de columnas. - Finalmente, estaba el santuario, donde se conservaba la estatua del dios”⁴.

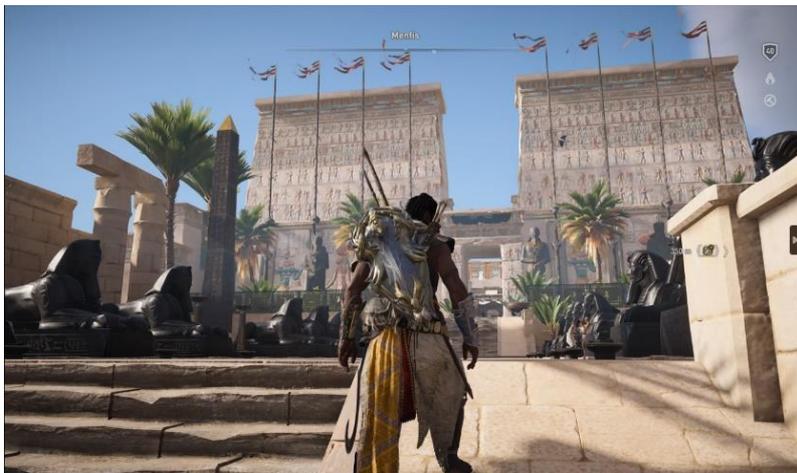


Imagen 28: Avenida de las esfinges y pilono del Templo de Karnak. (Imagen extraída de *Assassin's Creed: Origins*).

Imagen 29: Pilono del Templo de Edfú o Templo de Horus. (Imagen extraída de *Assassin's Creed: Origins*).



⁴ Lo que aquí se expone es una ejemplificación de lo que podría extraerse del videojuego, es decir que, aunque aquí se estén exponiendo imágenes exteriores de diferentes templos, en el videojuego te permite acceder a dichos templos para poder explicar de una forma más detallada las partes del mismo.



Imagen 30: “Vista de pájaro” del Templo de Luxor.

En la imagen se pueden apreciar los obeliscos, el pilono, el patio y el exterior de la sala hipóstila. (Imagen extraída de *Assassin’s Creed: Origins*).



Imagen 31: Entrada del templo de Abu Simbel. (Imagen extraída de *Assassin’s Creed: Origins*).

Por su parte, a la hora de referirnos al apartado de “La vida después de la muerte: las tumbas”, nos encontramos con que en el libro texto se da una pequeña aproximación a las pirámides, de las cuales ya hemos ejemplificado a través de las imágenes **número 9 y 10**. También se hace alusión a los hipogeos, de los cuales se debe de hacer la mención de que en la entrega que estamos utilizando como ejemplo se da la aparición de algunos de ellos, pero al tratarse de tumbas subterráneas es complicado el plasmarlas mediante imágenes en este trabajo debido al poco contraste lumínico que presentan. Cabe destacar también, que tanto las pirámides como los hipogeos son tumbas que cuentan con un conjunto de salas y pasadizos en su interior, para lo que sería de especial curiosidad el tratar de explicarlos a través de unos pequeños vídeos extraídos de la propia entrega, ya que se permite acceder al interior de este tipo de tumbas.

Además de estos dos ejemplos, en el libro de texto utilizado, también se hace alusión a la mastaba, de la cual se hacen las siguientes referencias:

“La mastaba es considerada como la tumba más antigua. Si la observamos desde el exterior nos encontramos con que tiene forma de prisma con las paredes inclinadas (**Imagen 32**). En el interior se da la existencia de una cámara subterránea a la que se accede a través de un pozo”.



Imagen 32: “Vista de pájaro”. En la imagen se pueden apreciar mastabas y pequeñas pirámides escalonadas. (Imagen extraída de *Assassin’s Creed: Origins*).

Para finalizar, nos centraremos en el apartado del “Arte egipcio”, el cual se divide en dos puntos, los cuales se corresponden a “La escultura” y “La pintura”.

La narrativa explicativa con la que contamos a través del libro de texto utilizado vendría a decir sobre la escultura lo siguiente:

“Cuando moría un personaje poderoso, se realizaba una estatua del difunto para que su alma siguiera viva. Por esta razón, las esculturas se realizaban en piedra, para que fueran eternas como el alma. Las esculturas egipcias están hechas para ser vistas de frente y, en la mayoría de los casos, tenían dimensiones colosales. Las figuras son estáticas, transmiten rigidez y están idealizadas, es decir, no muestran el cuerpo como era en realidad, sino como debería ser. También había pequeñas estatuillas de barro que representaban escenas cotidianas, como el trabajo de los escribas, de los artesanos, de los campesinos, etc. Estas formaban parte del ajuar del difunto y su función era servirle en la otra vida”.

A través de esta explicación, observamos cómo la narrativa se centra en la presentación de la escultura temática de los faraones. Sin embargo, como ya hemos puesto algún ejemplo de este tipo de escultura, por ejemplo, en las imágenes referidas al Templo de Abu Simbel con la estatuaria de Ramsés II, se ha creído oportuno aportar otro tipo de ejemplos de escultura egipcia como, por ejemplo, el de la Gran Esfinge de Guiza (**Imagen 33**) o referidas a la escultórica relacionada con la temática religiosa como sería el caso de las esculturas del dios Horus (**Imagen 34**).



Imagen 33: Escultura de la Gran Esfinge de Guiza. A la izquierda, perspectiva aérea otorgada desde la utilización del modo “vista de pájaro”. A la derecha, perspectiva terrestre otorgada por el modo *rolplay*. (Imagen extraída de *Assassin’s Creed: Origins*).



Imagen 34: Escultura religiosa. Estatua del dios Horus a la entrada de su templo. (Imagen extraída de *Assassin's Creed: Origins*).

Por su parte, con respecto a la pintura egipcia, lo que se nos señala es lo siguiente:

“Se conservan una gran cantidad de pinturas egipcias en perfecto estado, debido tanto al clima seco como a que han permanecido escondidas durante milenios en el interior de las tumbas. Los artistas dibujaban cada parte del cuerpo en su forma más reconocible, es decir, las piernas y los pies de perfil, el pecho de frente, el rostro de perfil y el ojo de frente. Utilizaban colores vivos y, al igual que en la escultura, las figuras son hieráticas y sin movimiento. Las figuras carecen de perspectiva y se representan sin sentido de profundidad. Los personajes siguen el principio jerárquico: los más importantes son de mayor tamaño y se sitúan delante de los demás”.

Además de esto que se explica en el texto expuesto, nos encontramos con que en la entrega a la que estamos haciendo referencia se hace uso de las pinturas en los pilonos de los templos (**Imagen 35**), así como en las paredes del interior y del exterior de los mismo (**Imagen 36**), por ello vamos a utilizar, a modo de ejemplo, estas últimas imágenes.



Imagen 35: Pintura destacada en el pilono de un templo. Se pueden observar las características que se exponen en el texto explicativo. (Imagen extraída de *Assassin's Creed: Origins*).

Imagen 36: Pintura destacada en las paredes interiores de un templo. Se pueden apreciar las características expuestas en el texto explicativo. (Imagen extraída de *Assassin's Creed: Origins*).



Conclusiones

A partir de todo lo expuesto a lo largo del presente trabajo, podemos llevar a cabo una serie de observaciones relacionadas con las ideas expresadas en el mismo que nos sirvan a modo de conclusión.

Obviamente, nos hubiera gustado poder hablar de resultados, pero lo cierto es que lo que aquí se ha presentado es una propuesta didáctica encaminada al eje teórico, por lo que no podemos tratar sobre una serie de resultados fehacientes o, al menos, no desde un punto de vista científico como tal.

Sin embargo, sí que hemos podido hacer uso de las experiencias expuestas en el apartado IV, a través de la puesta en marcha de este tipo de recursos didácticos durante el periodo de prácticas con el alumnado del grupo 5 y 6 de la materia de Geografía e Historia en el IES Torres Villarroel de Salamanca. En este sentido, hemos podido comprobar, mediante la observación y la puesta en marcha del caso práctico en dicho centro educativo, el atractivo y la utilidad que la utilización de los videojuegos puede generar entre el alumnado durante el proceso de aprendizaje en la materia de Historia, tanto como recurso didáctico en sí, como si se tratase su utilización como una herramienta complementaria, favoreciendo la concentración, el seguimiento de la clase magistral haciéndola más agradable y amena (**Anexo I y Anexo II: Tabla I**).

A pesar de no haber aportado una serie de resultados basados en una experiencia más amplia, se puede defender la existencia de muchos autores que han estudiado y siguen investigando sobre las cualidades positivas que brinda la utilización de los videojuegos en el aula. Estos estudiosos de la materia aseguran que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los videojuegos que adquieren una mayor importancia son los de carácter puramente lúdico como, por ejemplo, el que nosotros hemos presentado en esta ocasión. Mientras que los videojuegos con un carácter propiamente educativo se relacionan con un menor grado de atraktividad que los anteriores, al menos entre el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Esto se debe a que, como hemos podido observar en varios puntos del presente trabajo, se tiene que brindar la oportunidad de que el alumnado se vea reflejado en los personajes ficticios y se empape del conocimiento a través de la fantasía, produciéndose así lo que Julián Pindado denominó en el año 2005 como “*Eduversión*” o “*Edutainment*”, como resultado de la unión de la educación y la diversión.

También hemos podido destacar que la utilización de este tipo de recursos en el aula, o mejor dicho en el ámbito educativo, se encuentra dentro del marco teórico del proceso denominado como “gamificación”, del cual se ha podido destacar sus muchas y diversas posibilidades, no solo en el puro ámbito del aprendizaje del conocimiento, sino en el desarrollo socio-afectivo dentro del marco espacial del centro, de la creación de una cultura híbrida en la que se defiende la interacción humana a través de la igualdad. Es más, la “gamificación” del aula se considera tan importante que, en el año 2021, al menos en la Universidad de Málaga, se creó una cátedra universitaria conocida como “Cátedra Estratégica de Videojuegos,

Gamificación y Juegos Serios” que se encarga de debatir y divulgar cuestiones tales como el impacto del videojuego y la “gamificación”, así como fomentar la utilización de videojuegos de entretenimiento en el ámbito educativo, etc. (Universidad de Málaga, en línea: <https://catedravideojuegos.uma.es/>).

Por todo ello, se ha podido comprobar en varias ocasiones que la “gamificación”, a través de la introducción de las técnicas de los juegos y videojuegos en el aula, ha resultado, desde sus inicios hasta hoy en día, ser de gran utilidad. Hecho que se demuestra a través de la obtención de resultados positivos en cuanto a desarrollos tales como el intelectual, el de socialización, el de compromiso y el desarrollo cognitivo (Cast.

Por otra parte, cabe hacer la mención de que nosotros, a través del presente trabajo, hemos realizado un análisis de las ventajas que trae consigo la utilización de este tipo de recursos digitales que se adecúan a la evolución social de los últimos tiempos, así como de la puesta en marcha de una propuesta didáctica en sentido teórico.

Para finalizar, se debe hacer hincapié en que en el presente trabajo se ha llevado a cabo, a modo de ejemplo, el desarrollo de lo que podría ser *Assassin's Creed: Origins* como recurso didáctico para realizar las explicaciones pertinentes en la unidad didáctica de la civilización egipcia a través de las clases magistrales pertinentes.

Bibliografía⁵

a) Monografías y artículos

BARTOLOMÉ, A. R. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Barcelona: Grao.

CAMUÑAS, D. y CAMBIL, M. E. (2020). Videojuegos y mundos urbanos. En AZNAR, I., CÁCERES, M.P., MARÍN, J.A. y, MORENO, A. J. (Coords.). *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19*. Madrid: Dykinson. pp. 175-185.

CAMUÑAS, D. y CAMBIL, M. E. (2020). Videojuegos e Historia: posibilidades de innovación en educación. En CAMBIL, M. E. (edit.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria*. Granada: Editorial Universidad de Granada. pp. 232-244.

CARRETERO, M. (1985). Teorías de la adolescencia. En CARRETERO, M., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.

CASTAÑEDA, A. (2021). El “Chinchón sintáctico”: una propuesta de gamificación en el aula. En MANCINAS, R. (Coord.). *Universidad, Innovación e Investigación. Ante el horizonte 2030*. Sevilla: Ediciones Egregius.

ESCANDELL, D. y MERCHÁN, J. (2022). *El videojuego como recurso pedagógico*. Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

ESNAOLA, G. A. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama ediciones.

GARCÍA, M. G. y BELDA, M. (2021). Assassin’s Creed para el aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. *Edunovatic*, 1005-1009.

GEE, P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.

GROS, B. (1998). *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

GROS, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

GRUPO F9. (2000). Ocho propuestas didácticas. *Cuadernos de pedagogía*, 291, pp. 70-80.

HIGUERAS, L. (2020). El juego como potenciador de la cultura híbrida. *Revista educativa HEKADEMOS*, 28, pp. 35-42.

LEIVA, J. M. y ORTÍZ J. A. (2020). Assassin’s Creed y el cambio de paradigma. El videojuego como herramienta didáctica para las ciencias sociales. En CAMBIL, M. E. (edit.). *Nuevas*

⁵ En el presente trabajo se ha utilizado el estilo de citación APA 7.

tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Granada: Editorial Universidad de Granada. pp. 245-259.

MANZANARES, J. C. (2020). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo*, 32, pp. 263-298.

MARÍN, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27 [Disponible en línea].

MARQUÈS, P. R. (1996). Los videojuegos y sus posibilidades educativas. En FERRES, J., MARQUÈS, P. R. Y DARDER, P. (Coords.) *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Editorial Praxis.

MONTERO, E., RUIZ, M. Y DÍAZ, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos: jugar es pensar dos veces*. Madrid: Narcea ediciones.

PINDADO, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bi. Revista de Medios y educación*, 26, pp.55-67.

SOTO, M. (2021). Gamificación aplicada a la docencia universitaria. Las habitaciones de escape: una metodología innovadora para la enseñanza de la ortografía. En MANCINAS, R. (Coord.). *Universidad, Innovación e Investigación. Ante el horizonte 2030*. Sevilla: Ediciones Egregius.

TÉLLEZ, D. e ITURRIAGA, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed. *Contextos Educativos*, 17, pp. 145-155.

b) Libro de texto utilizado como apoyo:

Grence, T. (2015). *Geografía e Historia. Serie descubre*. Madrid: Santilla Educación. ISBN: 978-84-680-3528-4.

c) Marco legislativo utilizado:

BOCYL: Decreto 39/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

BOCYL: DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

d) Videojuegos a los que se hace referencia durante el presente trabajo:

UBISOFT MONTREAL. (2007). *Assassin's Creed*.

UBISOFT MONTREAL. (2009). *Assassin's Creed II*.

UBISOFT MONTREAL. (2010). *Assassin's Creed: Brotherhood*.

UBISOFT MONTREAL. (2011). *Assassin's Creed: Revelations*.

UBISOFT MONTREAL. (2012). *Assassin's Creed III*.

UBISOFT MONTREAL. (2013). *Assassin's Creed IV: Black Flag*.

UBISOFT MONTREAL. (2014). *Assassin's Creed: Rogue*.

UBISOFT MONTREAL. (2015). *Assassin's Creed: Syndicate*.

UBISOFT MONTREAL. (2017). *Assassin's Creed: Origins*.

UBISOFT MONTREAL. (2018). *Assassin's Creed: Odyssey*.

UBISOFT MONTREAL. (2020). *Assassin's Creed: Valhalla*.

Anexos

Anexo I

Enunciado preguntas encuesta realizada al grupo 5 y 6 de 1º de ESO del IES Torres Villarroel:

1. ¿Conoce la saga de videojuegos *Assassin's Creed*?
2. ¿Ha jugado alguna vez a algún videojuego de la saga *Assassin's Creed*?
3. Si la respuesta anterior es positiva, por favor, exponga si este tipo de videojuego causó algún tipo de interés referido a algún periodo concreto de la Historia y especifica a cuál.
4. ¿Qué piensa sobre los videojuegos bajo el título *Assassin's Creed* y su relación con la Historia?
5. ¿Cree que este tipo de videojuegos sería un buen recurso didáctico para aprender Historia?
6. ¿Se ha percatado de que las imágenes y vídeos expuestos en las clases magistrales por Daniel Alonso Monero son pertenecientes al videojuego *Assassin's Creed: Odyssey*?
7. ¿Le ha resultado útil en el proceso de aprendizaje estos ejemplos y explicaciones sobre la historia de la antigua Grecia a través de imágenes y vídeos extraídos de *Assassin's Creed: Odyssey*?
8. ¿Le ha resultado atractivo el uso de imágenes de un videojuego del género de acción y aventuras en el aula para explicar la civilización de la antigua Grecia?
9. ¿Piensa que ha conseguido mantener mejor el ritmo de las clases gracias a la visualización de este tipo de imágenes y vídeos?
10. ¿Piensa que las imágenes y vídeos extraídos del videojuego *Assassin's Creed: Odyssey* le han ayudado a mantener una mejor concentración en estas clases de Historia?
11. ¿Cree que las imágenes y vídeos extraídos del videojuego *Assassin's Creed: Odyssey* han ayudado en su proceso de aprendizaje de la etapa de la civilización de la antigua Grecia?
12. ¿Considera que las clases se hacen más amenas gracias a la utilización que Daniel Alonso Montero ha dado de este tipo de recursos didácticos (explicaciones a través de imágenes y vídeos extraídos de *Assassin's Creed: Odyssey*)?
13. ¿Antes de comenzar con estas clases pensaba que el videojuego podía ser utilizado como una herramienta didáctica para aprender Historia?
14. ¿Tras el transcurso del periodo de intervención de Daniel Alonso Montero ha cambiado de opinión?
15. ¿Qué es lo que piensa ahora a cerca de la utilización de este tipo de recursos o herramientas didácticas, como es el caso de la saga de videojuegos *Assassin's Creed* para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? De una breve opinión.

Anexo II

Tablas de datos:

TABLA I

Tabla de datos encuesta realizada al grupo 5 y 6 de la materia Geografía e Historia del IES Torres Villarroel de Salamanca

(Nº de Pregunta / Respuestas / Porcentaje)

Nº de la pregunta	Respuestas del alumnado	Valor porcentual
Pregunta 1	No: 8 / Probablemente: 6 / Si: 7	No: 38% / Probablemente: 29% / Si: 33%
Pregunta 2	No: 17 / Probablemente: 0 / Si: 4	No: 81% / Probablemente: 0% / Si: 19%
Pregunta 3	No: - / Probablemente: - / Si: 10 (Antigua Grecia)	No: / Probablemente: / Si: 48%
Pregunta 4	Respuesta Narrativa.	Respuesta Narrativa
Pregunta 5	No: 0 / Probablemente: 3 / Si: 18	No: 0% / Probablemente: 14% / Si: 86%
Pregunta 6	No: 1 / Probablemente: 8 / Si: 12	No: 5% / Probablemente: 38% / Si: 57%
Pregunta 7	No: 2 / Probablemente: 3 / Si: 16	No: 10% / Probablemente: 14% / Si: 76%
Pregunta 8	No: 0 / Probablemente: 6 / Si: 15	No: 0% / Probablemente: 29% / Si: 71%
Pregunta 9	No: 2 / Probablemente: 8 / Si: 11	No: 10% / Probablemente: 38% / Si: 52%
Pregunta 10	No: 2 / Probablemente: 7 / Si: 12	No: 10% / Probablemente: 33% / Si: 57%
Pregunta 11	No: 2 / Probablemente: 7 / Si: 12	No: 10% / Probablemente: 33% / Si: 57%
Pregunta 12	No: 1 / Probablemente: 2 / Si: 18	No: 5% / Probablemente: 10% / Si: 86%
Pregunta 13	No: 8 / Probablemente: 4 / Si: 9	No: 38% / Probablemente: 19% / Si: 43%
Pregunta 14	No: 10 / Probablemente: 0 / Si: 11	No: 48% / Probablemente: 0% / Si: 52%
Pregunta 15	Respuesta Narrativa.	Respuesta Narrativa.

Tabla II

Conexión del título de cada entrega de la saga <i>Assassin's Creed</i> con la época en la que transcurren	
Título de la entrega	Época en la que transcurre la entrega
<i>Assassin's Creed: Odyssey</i>	Antigua Grecia (Siglo V a.C.)
<i>Assassin's Creed: Origins</i>	Egipto Ptolemaico (Siglo I a.C.)
<i>Assassin's Creed: Valhalla</i>	Invasiones Bárbaras (Siglo IX)
<i>Assassin's Creed</i>	Tercera cruzada (Siglo XII)
<i>Assassin's Creed II</i>	Renacimiento (Siglo XV)
<i>Assassin's Creed: Brotherhood</i>	Renacimiento (Siglo XV)
<i>Assassin's Creed: Revelations</i>	Edad Clásica del Imperio Otomano (Siglo XVI)
<i>Assassin's Creed: Black Flag</i>	Edad de oro de la piratería (Siglo XVIII)
<i>Assassin's Creed: Rogue</i>	(Siglo XVIII)
<i>Assassin's Creed III</i>	Revolución Americana (Siglo XVIII)
<i>Assassin's Creed: Unity</i>	Revolución Francesa (Siglo XVIII)
<i>Assassin's Creed: Syndicate</i>	Consecuencias Revolución Industrial (Siglo XIX)

Tabla III

Conexión de cada entrega de la saga *Assassin's Creed* con la época en la que se ambienta, el curso al que se puede aplicar y los contenidos curriculares que puede cubrir en el proceso de enseñanza de la Historia

Título de la entrega	Época en la que transcurre la entrega	Curso	Contenidos
Assassin's Creed: Odyssey	Antigua Grecia (Siglo V a.C.)	1º	Las raíces clásicas de la cultura occidental. La organización política del ser humano el mundo antiguo: democracias, repúblicas, imperios y reinos. Grecia: desde sus orígenes hasta el imperio de Alejandro Magno. Interpretación del territorio y del paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: el nacimiento de las polis. Violencia y conflictos armados. El crecimiento de los ejércitos desde los hoplitas. Las personas invisibilizadas de la historia: mujeres, esclavos y extranjeros. Las formulaciones estatales en el mundo Antiguo. Arte y Cultura.
Assassin's Creed: Origins	Egipto Ptolemaico (Siglo I a.C.)	1º	Surgimiento de las civilizaciones. Las grandes rutas comerciales y las estrategias por el control de los recursos: talasocracias e imperios, conquista y colonización. Economía y sociedad. El estatus social en la Antigüedad. Expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.
Assassin's Creed: Valhalla	Invasiones vikingas (Siglo IX)	2º	La organización política la Edad Media: imperios y reinos. Complejidad social en la Edad Media: la sociedad estamental. La imagen del poder y la evolución de la aristocracia.
Assassin's Creed	Tercera cruzada (Siglo XII)	2º	La influencia de las civilizaciones judía e islámica en la cultura europea. Urbes, ciudades, villas y aldeas. El arte románico y el arte gótico. Herejías, persecuciones y guerras de religión.
Assassin's Creed II	Renacimiento (Siglo XV)	2º	Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad. La lucha contra las epidemias y pandemias. Ciencia, medicina y avances tecnológicos. Racionalismo y empirismo en la explicación de la realidad frente a las supersticiones.
Assassin's Creed: Brotherhood	Renacimiento (Siglo XV)	2º	Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad. La lucha contra las epidemias y pandemias. Ciencia, medicina y avances tecnológicos. Racionalismo y empirismo en la explicación de la realidad frente a las supersticiones.
Assassin's Creed: Revelation	Edad Clásica del Imperio Otomano (Siglo XVI)	2º	Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad. La lucha contra las epidemias y pandemias. Ciencia, medicina y avances tecnológicos. Racionalismo y empirismo en la explicación de la realidad frente a las supersticiones.
Assassin's Creed: Black Flag	Edad de oro de la piratería (Siglo XVIII)	4º	La crisis ideológica, social y política del Antiguo Régimen.
Assassin's Creed: Rogue	(Siglo XVIII)	4º	La crisis ideológica, social y política del Antiguo Régimen El nacimiento de Estados Unidos. El sistema de la Restauración como resistencia al cambio: Las revoluciones liberales del siglo XIX. El desarrollo de los movimientos nacionalistas.

			El imperialismo colonial.
Assassin's Creed III	Revolución Americana (Siglo XVIII)	4º	El nacimiento de Estados Unidos. El sistema de la Restauración como resistencia al cambio: Las revoluciones liberales del siglo XIX. El desarrollo de los movimientos nacionalistas. El imperialismo colonial.
Assassin's Creed: Unity	Revolución Francesa (Siglo XVIII)	4º	La Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico.
Assassin's Creed: Syndicate	Consecuencias Revolución Industrial (Siglo XIX)	4º	La transformación del modelo productivo del Antiguo Régimen. El origen del sistema capitalista: Causas y proceso de la revolución industrial. Las fases de la revolución industrial hasta nuestros días. Consecuencias económicas, sociales y políticas de la revolución industrial. Los movimientos por la igualdad: el movimiento obrero y su crítica a los excesos del capitalismo. La Primera Guerra Mundial.