

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

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



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

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

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

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

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

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

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

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



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

ISBN: 978-84-9044-400-9

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

Composición: Compobell

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



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

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



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS DE TEMÁTICA HISTÓRICA

MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL-HERNÁNDEZ,
DANIEL CAMUÑAS-GARCÍA Y RAFAEL MARFIL-CARMONA

(Universidad de Granada)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.62

INTRODUCCIÓN

La Edad Moderna constituye un período histórico que nos muestra una imagen poliédrica construida por numerosos y diferentes acontecimientos políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos, científicos, etc., que tuvieron lugar en el período de tiempo comprendido entre los siglos XV y XVIII, los cuales determinaron el paso del feudalismo al capitalismo y fueron esenciales para España, Europa y América. Baste citar: el Renacimiento, la construcción del Estado Moderno en España, el descubrimiento de América, los grandes viajes de exploración, los avances científicos y tecnológicos, la Reforma religiosa, el Absolutismo, la Ilustración, etc. Hechos y acontecimientos unidos a grandes personajes que han marcado el devenir de la historia en este periodo.

La implementación de la enseñanza por competencias supone, sin duda, una nueva forma de afrontar la enseñanza en la que la innovación metodológica debe estar presente, prestando una atención especial a la selección de contenidos y, sobre todo al fin fundamental que representa el aprendizaje de una ciudadanía crítica y comprometida:

La cuestión clave de nuestro tiempo, a este respecto, es reconocer que nos debe acuciar el intento de acertar en aquello que deben aprender (competencias) los adolescentes, los jóvenes y los adultos, todos, para ser ciudadanos éticos, comprometidos y responsables, en nuestras sociedades actuales. (López Herrerías, 2014, p. 19)

Desde esta perspectiva, la historia, como materia de aprendizaje presente en el currículo de las diferentes etapas educativas, debe entenderse como un conocimiento en construcción al que conviene enfrentarse desde la investigación, la innovación y la comprensión del método histórico; teniendo en cuenta que la historia es una ciencia social que no solo está formada por un corpus de conocimiento, transmitido a lo largo del tiempo por diferentes historiadores, sino que también facilita la construcción del conocimiento y favorece el desarrollo de los diferentes procesos que nos llevan a formularnos las preguntas necesarias para llegar a comprender el pasado (Prats, 2000).

Esta materia educativa presenta grandes posibilidades para lograr que el alumnado de la ESO y Bachillerato adquieran las competencias necesarias que le faciliten la comprensión del tiempo histórico, desde la innovación y la calidad educativa que requiere la sociedad del siglo XXI, con el fin de lograr que, situándose en el presente, comprenda su pasado y sea protagonista de la construcción de su futuro. En este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia no podemos dejar de lado que vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en la Sociedad Red (Castells, 1997). En ella, el contexto digital nos facilita valiosos recursos para lograr el aprendizaje significativo de la historia, entre los que destacan los videojuegos de temática histórica, los cuales por su naturaleza interactiva y su carácter lúdico, favorecen que el alumnado se interese por esta materia, superando la visión tradicional que hace que la considere como algo memorístico y alejado de su realidad, favoreciendo así la posibilidad de lograr los objetivos recogidos en el currículo en lo que respecta a esta materia para ambas etapas. Este trabajo propone, por tanto, el aprovechamiento de las actuales dinámicas de gamificación, cuyo potencial es de gran utilidad para impulsar experiencias de carácter emocional que contribuyan a un posicionamiento más claro de la identidad individual y social (Lee y Hammer, 2011, p. 2).

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

La enseñanza-aprendizaje de la historia en el ámbito escolar debe entenderse como una aproximación a un conocimiento abierto y en continuo cambio, pues por su propia naturaleza, el tiempo histórico es percibido de forma diferente por las distintas sociedades, en función del contexto cultural y de las necesidades y exigencias de los distintos grupos sociales, por lo que existen formas alternativas de entender la historia, según el espacio y el tiempo; para su estudio igualmente se han utilizado diferentes recursos y, a lo largo del tiempo, se le ha otorgado

distintas funciones que han hecho que su aprendizaje haya estado marcado por sesgos de carácter ideológico, patriótico, propagandístico, etc.

Desde el punto de vista educativo es importante la presencia de la historia en el currículo por su gran poder formativo, como señalan Prats y Santacana (2011): la historia es una disciplina que posibilita la reflexión sobre las razones que existen detrás de los hechos y fenómenos históricos; capacita para comprender la complejidad de los acontecimientos y fenómenos sociales, tanto del pasado como del presente; es esencial en la formación del individuo y para determinar su posición ante la sociedad, permitiendo desarrollar un criterio propio y tener una visión crítica del presente.

Como disciplina científica favorece la realización del análisis social, posibilita trabajar las habilidades intelectuales y favorece el desarrollo personal. Contribuyendo con su enseñanza-aprendizaje a que el alumnado adquiera las competencias: sociales y cívicas y conciencia y expresiones culturales, capacitándolo para comprender los mecanismos de cambio y la complejidad de la causalidad histórica, para utilizar y analizar evidencias, formularse preguntas, sintetizar y comunicar la información, argumentar sus propios puntos de vista, teniendo en cuenta los de los demás, y valorar la diversidad cultural. Capacidades que forman parte de los valores que deben tener los ciudadanos en una sociedad democrática y pueden ser aplicadas en su vida diaria. Igualmente, la enseñanza-aprendizaje de la historia contribuye a conservar la memoria, entendida como el presente del pasado (Ricoeur, 1999), reconociendo que los hechos y cambios históricos del pasado han sido entendidos e interpretados desde diferentes puntos de vista por las distintas sociedades, espacios culturales e ideologías (Jelin, 2002). Hechos históricos que, sin más, carecen de sentido, y que hay que dotarlos de una interpretación la cual se lleva a cabo desde el presente, estableciendo causalidades e interdependencias y teniendo en cuenta y favoreciendo nuestra identidad cultural y social tanto individual como colectiva.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA MODERNA EN LA ESO Y BACHILLERATO

Centrándonos en la enseñanza-aprendizaje de la historia moderna en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, podemos apreciar que como materia troncal obligatoria está presente en ambas etapas. Partiendo de lo general a lo particular, en la ESO, los contenidos de historia se encuentran dentro de la materia obligatoria troncal Geografía e Historia, que se imparte en los cuatro cursos que componen esta etapa. Los contenidos de historia moderna se abordan en tercer

curso de la ESO, de forma general en el último bloque de contenidos, con lo que ello implica. En cuanto a Bachillerato, los contenidos de historia se imparten en segundo curso en la materia Historia de España, organizada en 12 bloques dentro de los cuales los contenidos de historia moderna conforman el tercer y cuarto bloque.

Tanto en una etapa como en la otra, están organizados de forma cronológica y con una estructura tradicional a lo que se suma la imposibilidad, por su amplitud, de abordar su enseñanza-aprendizaje desde una innovación metodológica que permita superar el método tradicional, convirtiendo al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje.

Por todo ello debemos aprovechar las oportunidades que nos ofrece la Sociedad de la Información y el Conocimiento para favorecer que el alumnado en la etapa de la ESO comprenda los procesos y fenómenos sociales en el contexto que se producen. Analizando los procesos que dan lugar a los cambios históricos. Adquiera las competencias necesarias para comprender el mundo en el que vive y las experiencias colectivas pasadas y presentes. Se oriente en el futuro y el espacio en el que se desarrolla la vida en sociedad. Continúe en Bachillerato adquiriendo determinados hábitos de comportamiento como: la actitud crítica hacia las fuentes; reconocimiento de la diversidad de España y el valor del patrimonio cultural e histórico recibido. Con el objetivo favorecer que adquiera las competencias que le permitan desarrollar una sensibilidad hacia la sociedad del presente y sus problemas y le anime a adoptar una actitud responsable y solidaria en la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

Todo ello desde una perspectiva multidisciplinar donde la Geografía y la Historia del Arte deben estar presentes, así como la cultura audiovisual, a través de los videojuegos de temática histórica, con el fin de favorecer el desarrollo de destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir los nuevos conocimientos con sentido crítico, haciendo posible una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

EL VALOR EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS DE TEMÁTICA HISTÓRICA

Como punto de partida planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos aprovechar las oportunidades que nos ofrecen los videojuegos de temática histórica para favorecer el conocimiento de la historia en la ESO y Bachillerato? Dicha pregunta surge de las dudas que su utilización plantea, dudas que en general nacen del carácter lúdico de los videojuegos y de las dificultades que la falta de competencia digital puede plantear en su utilización, tanto por parte del alum-

nado como del profesorado, que hace que no se aprovechen las posibilidades que ofrecen los videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta ausencia se hace especialmente evidente en la Educación Formal.

Los videojuegos que tienen un contexto y un argumento basado en un hecho histórico real, tienen un gran potencial para ser utilizados como recursos didácticos. Estudios realizados por Squire, con el juego de estrategia Civilization III (Firaxis Games, 2001), apuntaron que podían ser utilizados como material educativo e influir en la construcción de nuevos conocimientos históricos en un cambio de actitud del alumnado respecto al aprendizaje de la historia.

Hace ya más de una década, Gros y Garrido (2008) utilizaron el juego Age of Empires II (Ensemble Studios/SkyBox Labs, 1999) para conocer como facilitaba el proceso de aprendizaje entre un alumnado comprendido ente los 12 y 14 años. Observando que aquellos más experimentados en el videojuego ayudaban a los que tenían menos dominio del mismo, favoreciendo el aprendizaje colaborativo (Gross et al., 2008). En 2010 Ayén observó que el alumnado lograba una mayor conexión y conocimientos de historia utilizando los videojuegos al establecer una relación entre los hechos históricos presentes en los contenidos de historia y los juegos que hacían referencia a los mismos, que facilitaba su enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello una de las dificultades que presentan los videojuegos comerciales es que no están diseñados con un objetivo educativo, por lo que los aprendizajes pueden alejarse de los contenidos del currículum.

Existen estudios que han intentado compensar esta debilidad, como el realizado por Watson, Mong y Harris en 2011, los cuales utilizaron en clase un videojuego para enseñar al alumnado los hechos históricos ocurridos en la Segunda Guerra Mundial. Demostrando que con una correcta planificación, los estudiantes lograron el aprendizaje significativo y, lo más importante, se produjo un cambio en la forma de entender la historia.

ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL Y DIGITAL EN UNA SOCIEDAD GAMIFICADA

Es importante contextualizar también las potencialidades del uso de los videojuegos desde el punto de vista de la profunda transformación de las industrias creativas en el siglo XXI, por un lado, y de la importancia de la alfabetización mediática y digital, por otro, especialmente en la denominada “sociedad de las pantallas”, dedicada al presente pero, a su vez y de forma paradójica, entregada a un “verdadero frenesí patrimonial y rememorativo”, tal y como afirman Lipovetsky y Serroy (2009) en su análisis de la cultura mediática e hipermoderna (p. 63), haciendo mención a

los museos, la cultura vintage y el culto al paisaje y los monumentos como fenómeno social. No es necesario decir que el videojuego está inmerso en todos esos procesos basados, en determinados casos, en una mirada retrospectiva.

El primer aspecto a tener en cuenta es el valor transversal de la acción comunicativa, ya que el videojuego se sitúa, sin ninguna duda, en el epicentro de las líneas actuales de interés para el fomento de la capacidad crítica ante los nuevos medios de masas. En este sentido, la utilización de los contenidos audiovisuales y digitales como recursos y herramientas complementarias sigue siendo una constante en la acción formativa del profesorado de Ciencias Sociales y de otras áreas del currículum, considerando los contenidos mediáticos como “instrumentos y recursos para el aprendizaje” (Aguaded, 1993, p. 168). Durante la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI se ha tenido cada vez más claro este potencial.

Sin embargo, la Educación Mediática no solo aprovecha estos medios de difusión masiva para la enseñanza de otros contenidos “oficiales”, sino que se convierte en una línea de trabajo y de acción transversal para el fomento de una ciudadanía crítica y empoderada. Esta segunda faceta se basa, por ejemplo, en el análisis de la imagen (Aparici y García-Matilla, 2008) y, tal y como se propone en este trabajo, en el potencial que encontramos a la hora de analizar la representación de una realidad pasada en un entorno de gamificación e interactividad.

Avanzando un paso más, resulta básico no solo comprender la imagen desde un punto de vista crítico, sino que los agentes educativos sean conscientes de que la representación mediática y, por extensión, la industria del ocio, no se limita a representar la realidad, sino que la construye en un constante proceso de retroalimentación entre el referente histórico y su reflejo en nuestras pantallas:

La información difundida a través de los medios de comunicación es siempre una representación de la realidad, nunca es la realidad misma. La información y los modelos representacionales forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos, o sea, aquellos grupos que tienen posibilidades y recursos para escribir la historia. En este sentido, los medios influyen en el imaginario colectivo estableciéndose un proceso de reforzamiento y reproducción entre uno y otro. (Aparici y Barbas, 2010, pp. 37-39)

Las narraciones que genera la industria del ocio, sometida a un contexto de intereses comerciales, es el exponente más claro de lo que Jean Baudrillard (1978/2005) denominó como “cultura del simulacro”. Así, resulta imprescindible aproximarnos de forma crítica y tener cautela en el uso de estas herramientas a

la hora de trabajar con la historia en contextos docentes. Para ello, es importante profundizar en las claves de la representación del hecho histórico en el cine, un género expresivo que ha evocado el pasado y anticipado el futuro (Monterde, Masoliver y Arguimbau, 2001, p. 35).

Por su parte, el videojuego ha incorporado gran parte del lenguaje fílmico y de su sistema de significación, de igual forma que lo han hecho otros medios de expresión y creación más directamente relacionados, como las series de televisión, cuyo potencial didáctico para la enseñanza de la historia es indudable (Marfil-Carmona, 2018). Sin embargo, para comprender el sistema de significación de lo que se puede denominar el “lenguaje videolúdico”, el ejercicio didáctico y la comprensión semiótica debe tener en cuenta aspectos como la interactividad y la cibertextualidad (Pérez Latorre, 2011), una línea de trabajo en la que la representación de la historia ofrece múltiples posibilidades para la enseñanza.

Como ejemplo, no podemos dejar de tener el potencial de videojuegos centrados en la acción de guerra, como el famoso *Call of Duty* (Infinity Ward, 2003), útil para la enseñanza de valores, pero también como vía para el aprendizaje de la estrategia narrativa, de la creación estética, etc. Son posibilidades propias de un sector cultural y económico emergente, generador de empleo, cuyo volumen de negocio llegó a los 1.117 millones de euros según las cifras consolidadas correspondientes a 2016, tal y como refleja el informe sobre el sector de videojuegos en España realizado por la Asociación Española de Videojuegos (AEVI) (González-Lorca, 2018, p. 3). Se trata de un imaginario en permanente creación dinámica, responsable, en gran medida, de una continua incorporación de microaprendizajes en el proceso formativo de la población joven y no tan joven, ya que cerca del 40% de los adultos juega a videojuegos, ampliándose este porcentaje a más de un 50% en la franja poblacional de edad situada entre los 30 y 44 años (AEVI, 2015).

En ese aprovechamiento y análisis crítico de los contenidos de los videojuegos, no hay que perder de vista que las propias narraciones incluyen contenidos realmente buenos desde un punto de vista pedagógico, es decir, que incorporan teorías de aprendizaje innovadoras (Gee, 2004, p. 9). Sin embargo, los procesos de alfabetización audiovisual y digital tienen un paradigma de gran utilidad en el análisis y la comprensión de estos contenidos, como es la Narrativa Audiovisual (García Jiménez, 1993; García García, 2006), avanzando posteriormente hacia lo que se puede denominar “ludoliteracy” (Aranda y Martínez, 2013) en su aplicación educ comunicativa.

A la hora de valorar la representación de la Historia, dentro de los parámetros del análisis del relato, precisamente el valor del tiempo como elemento de la

diégesis o “universo propuesto por el relato” (Prósper-Ribes, 2004, p. 9) ofrece, realmente, un potencial apasionante. De hecho, el profesorado de esta materia, en líneas generales, puede sentirse artífice del impulso de un permanente flashback social en sus asignaturas. Visto así, revisar la representación de cualquier época de la historia es un viaje al pasado de nuestro relato colectivo, un relato que debería ser de progreso, mejora y transformación, y que es motivo de preocupación cuando se constata que esa “evolución” no está siendo tan positiva en aspectos tan importantes como la justicia social, las libertades o el cuidado del medioambiente, por citar algunos de los graves problemas a los que se enfrenta la humanidad. Precisamente en las bases de ese modelo social, la historia moderna ofrece muchas claves para entender las fortalezas y debilidades de los tiempos actuales como antesala de la contemporaneidad.

Este aprendizaje, centrado en los valores de ciudadanía, es el más importante, pero es perfectamente compatible con la profundización en la dimensión artística y estética del videojuego, considerado como una gran producción audiovisual, multimedia e hipermedia, es decir, que conecta personas y desarrollos narrativos en diferentes soportes. Se trata de un tipo de creación inmersa en un entorno de hipermediaciones (Scolari, 2008) y, por supuesto, resultante de un proceso de hibridación y convergencia mediática (Jenkins, 2006), en el que actualmente la gran esencia es la permanente acción narrativa, institucional y personal, basada en el storytelling, una constante enunciación narrativa apoyada en la cultura transmedia (Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari, 2013). Esta línea de creatividad, ocio y aprendizaje ha generado una industria creativa que seguirá creciendo durante las próximas décadas, lo que obliga al sistema educativo a incorporar este tipo de contenidos para garantizar una enseñanza significativa real, es decir, cercana a los intereses y a las acciones cotidianas del alumnado.

No hay que perder de vista la consolidación de un perfil activo en la Red y en todo lo relacionado con los medios digitales, en lo que se puede definir como una ciudadanía prosumidora, siguiendo la tendencia definida por Alvin Toffler (1980) con gran antelación a la realidad digital. En ese entorno de pantallas y de participación, las TIC se convierten en TRIC, incorporando el elemento relacional y la dimensión humana (Marta-Lazo y Gabelas-Barroso, 2016).

La implicación activa en los procesos de la construcción y creación de sentido debe ser la garantía del impulso de una visión crítica, pero desde una ciudadanía participativa en un contexto que priorice la escucha y el diálogo como bases de un funcionamiento democrático. De cualquier otro modo, las nuevas generaciones no aprenderían nada de esa representación gamificada de la historia.

LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN *ASSASSIN'S CREED*

Serían bastantes las posibilidades de análisis desde una visión educativa. Sin embargo, es suficiente como ejemplo la profundización en un caso relevante, como es la saga de videojuegos *Assassin's Creed* (en adelante AC), que ofrece al jugador una inmersión en diversos periodos históricos como principal atractivo. Para ello, AC recrea acontecimientos históricos y los sitúa en su geografía permitiendo al jugador explorarlos libremente, dirigiéndose a aquello que más le interese. El solo hecho de convertir la historia en un contenido de interés para públicos de cualquier edad ya es, en sí, una acción de gran valor didáctico. Las ciudades recreadas en 3 dimensiones juegan un papel esencial en este proceso pues sirven como escenario para realizar las actividades que nos propone cada videojuego de la saga. Entre estas actividades destacan las visitas al patrimonio cultural, la asistencia a espectáculos folclóricos y los encuentros con personajes históricos. Todo ello se ve reforzado con textos que contienen la «parte teórica» sobre la cual se apoya AC para dotar de información histórica de detalle al jugador. De esta manera permite que se familiarice con el contexto histórico, cultural, socioeconómico y político en el que se desarrolla la historia real.

Desde el punto de vista del análisis audiovisual, es importante destacar cómo, de igual forma que ahora se asimila el 3D como un medio con gran capacidad para la recreación de la historia, sucedió en su momento con el alto grado de iconicidad de la fotografía (Villafañe y Mínguez, 1996), tal y como reseñó Walter Benjamin a principios del siglo XX, advirtiendo sobre el vínculo existente entre realidad y su representación:

Cuanto más tentados estemos de encontrar vínculos profundos entre el fenómeno Realismo y el fenómeno Fotografía, más necesario será cuidarse de explotar aquello que podría ser nada más que un encuentro casual (Benjamin, 1931/2011, p. 52).

En esa línea de reflexión crítica, no debe perderse de vista que la fidelidad técnica en lo relativo a aspectos formales y perspectiva puede ocultar, de forma consciente o inconsciente, cierto grado de manipulación o deformación de la realidad social e histórica. Incidir en este aspecto es conectar la Educación Mediática con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La segunda, tercera y cuarta entrega de AC transcurren en la Edad Moderna. Por un lado, AC II (Ubisoft Montreal, 2009) y su secuela AC Brotherhood (Ubisoft Montreal, 2010) se ambientan en el Renacimiento italiano. Por otro lado, AC Revelations (Ubisoft Montreal, 2011) tiene lugar en la Constantinopla

del siglo XVI. Los acontecimientos históricos que sirven de marco para situar al jugador en estos contextos son diversos. Entre ellos se encuentran los siguientes: la conspiración de los Pazzi (1478-1480), el pontificado del papa Borgia Alejandro VI (1492-1503), las campañas de César Borgia (1499-1504) y el reinado de Selim I en el Imperio Otomano (1512-1520). Buscando el máximo realismo en la recreación de la época, estos videojuegos permiten interactuar de manera directa con los escenarios donde tienen lugar estos acontecimientos. Escenarios como Florencia, Venecia, Roma o Constantinopla. Ante un contenido de tanta riqueza y potencialidad educativa, la aplicación del paradigma de análisis narrativo nos permite dirigir la mirada hacia el diseño de personajes (individuales o colectivos); sus funciones (Propp, 1928/2001); la configuración de escenarios, como esas ciudades de referencia; así como el desarrollo de las acciones y, sobre todo, la contextualización temporal, considerando la historia como un relato que se reconstruye desde las industrias creativas contemporáneas.

Las ciudades recreadas aquí son grandes contenedores de patrimonio cultural: iglesias, palacios, cuadros, estatuas, etc. En sus calles se observan los objetos y estructuras que definen la época en términos materiales. La existencia de herreros, sastres, mercaderes, etc., con los que el jugador puede interactuar, hacen que este pueda aprender sobre las funciones que ejercían los distintos gremios en las ciudades durante la Edad Moderna. Los bancos y los banqueros aparecen representados como parte esencial del día a día de la época. Los heraldos, encargados de leer en voz alta proclamas, leyes locales, noticias, días de mercado y anuncios, sirven al jugador para conocer qué actividades se están sucediendo en las ciudades. También hay grupos de mercenarios, ladrones y cortesanas que pueden ayudar al jugador a completar las actividades que se le proponen; trovadores que animan las calles y música tradicional de la época; e incluso comerciantes de arte, a través de los que el jugador puede adquirir pinturas del Renacimiento italiano. En suma, las ciudades están caracterizadas con mucha precisión y adaptadas, en términos generales, a las circunstancias de la época. El aprovechamiento didáctico de todo ese contenido, en éste o en creaciones similares que puedan surgir, es un material de gran valor para el profesorado, especialmente en Secundaria.

Los edificios patrimoniales recreados en estos videojuegos constituyen uno de sus atractivos más importantes. AC permite al jugador visitar solamente el exterior de la mayoría de estos: la iglesia catedral de Santa María dei Fiore, la basílica de San Marcos, el castillo de Sant'Angelo, la mezquita de Santa Sofía, y un largo etc. Aunque existen excepciones, como es el caso de la basílica de Santa María en

Aracoeli, donde se puede acceder al interior. Los restos arqueológicos del periodo romano están también muy presentes en las ciudades recreadas: acueductos, anfiteatros, arcos monumentales y mosaicos de una gran riqueza. Asimismo, el patrimonio inmaterial, como por ejemplo el carnaval veneciano, también aparece representado en estos videojuegos. No es difícil plantear una profundización antropológica y una descripción del tipo de cultura que se está mostrando en las imágenes de estas producciones.

Los personajes históricos, la vida cotidiana de las gentes anónimas, las circunstancias secundarias que proceden o rodean los grandes acontecimientos, etc., todo ello tiene su lugar dentro de AC. En concreto, los personajes históricos representados ejercen un papel fundamental en la narrativa; estos son los encargados de proponer y conducir todas las actividades que puede realizar el jugador, son los que permiten avanzar la historia. Entre ellos encontramos a Leonardo da Vinci trabajando en el taller de Verrocchio, a Nicolás Copérnico dando discursos públicos en Roma, al príncipe Suleimán en su etapa joven, etc. Algunos de estos personajes son solo testimoniales. Otros están presentes durante todo el juego. Es de gran interés, precisamente desde el paradigma narrativo, fijar el foco en esos protagonistas de la historia, pero hacer visible también la función anónima del pueblo y de la gente que, utilizando terminología cinematográfica, serían secundarios o figurantes en nuestra narración.

Entre todas las actividades que ofrece AC destacamos aquí una opción complementaria, que consiste en coleccionar grandes pinturas del Renacimiento italiano. Como hemos dicho anteriormente, el jugador puede adquirir obras de artistas como Durero, Rafael, Piero della Francesca o Leonardo da Vinci, y reunirlos en una exposición. El mecenazgo es posible como resultado de esas opciones de inmersión e implicación activa en los procesos, lo que en sí es un valor de enseñanza sobre la responsabilidad social que tenemos ante el arte y el patrimonio. En AC Revelations (Ubisoft Montreal, 2011) el coleccionismo de arte es reemplazado por el coleccionismo de libros. En las librerías de Constantinopla el jugador puede adquirir grandes libros como la Odisea o la Eneida; los cuales no se pueden leer, aunque sí son brevemente contextualizados a través de notas bibliográficas.

En relación a los bienes culturales, estos vienen complementados con notas explicativas que sitúan al jugador en el contexto histórico. Un ejemplo de ello sería el siguiente:

Santa María Novella es la primera gran basílica de Florencia. Se consagró en 1420 a pesar de no estar terminada. El célebre humanista Leon Battista

Alberti diseñó la fachada superior, y la iglesia se terminó en 1470. Sin embargo, los orígenes de Santa María Novella se remontan a una antigua capilla anterior a las Cruzadas, bajo la cual había una tumba escondida. Por el momento, aún no se ha descubierto dicha tumba.

Por cierto, una de mis citas favoritas se encuentra dentro de esta basílica. Está escrita sobre la imagen de una tumba, y dice: “Yo fui lo que tú eres, y tú serás lo que yo soy”. (Ubisoft Montreal, 2009)

Como puede comprobarse, estamos ante una estrategia de focalización autodiegética, es decir, de narración en primera persona, en la que los personajes históricos que aparecen en estos videojuegos también cuentan “su historia” con este tipo de notas explicativas:

Admirados y temidos por el populacho, los jenízaros eran los soldados de élite del sultán, guerreros con adiestramiento especial que solo eran fieles a su líder.

Criados desde la niñez en el seno del sistema devshirme — la práctica de reclutar a niños cristianos de dotes físicas e intelectuales excepcionales para que ocupen puestos fijos en el gobierno y el ejército otomano —, los jenízaros constituían una clase social única e influyente. Aunque no eran “libres” en sentido estricto, tenían una influencia desmedida en la política imperial y un hombre que no consiguiera ganarse su favor jamás sería un gobernante eficaz. (Ubisoft Montreal, 2011)

Otros elementos, como las instituciones, profesiones y costumbres de la época, por ejemplo, son contextualizados también a través de este tipo de notas, de una vigencia absoluta para comprender algunas claves del sistema social y económico contemporáneos, como es la moneda o la bancarización de la economía:

Con la llegada del doble sistema de registro de cuentas, que permitía a los banqueros llevar cuenta de los ingresos y las retiradas de fondos de sus clientes, y la proliferación de diferentes monedas italianas en circulación, los bancos se convirtieron en parte esencial del día a día en el Renacimiento.

Técnicamente los bancos no podían hacer dinero de su dinero, ya que la iglesia católica prohibía el cobro de intereses, pero en la práctica esa restricción no era respetada por los banqueros, ni siquiera por el Vaticano. (Ubisoft Montreal, 2009)

CONCLUSIONES

La imagen de la Edad Moderna en *Assassin's Creed* y, en concreto, del Renacimiento italiano y la Constantinopla del siglo XVI, es lo suficientemente fidedigna como para darnos un retrato adecuado de estos periodos históricos. La clave está en la representación de las ciudades como lugares singulares de concentración de población y actividades, en donde el jugador puede llevarlas a cabo de múltiples maneras. Conocer el patrimonio urbano y arquitectónico-artístico desde una perspectiva, por un lado, tridimensional y, por el otro, histórica (el patrimonio se observa en y desde el pasado), es una oportunidad para enriquecer nuestros conocimientos históricos y culturales sobre dichos periodos. En este sentido cabe destacar el posible valor que pueda tener AC como «enciclopedia textual y audiovisual» destinada a los alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Una obra de consulta con información acerca de lugares, acontecimientos y personas que forman parte de nuestra historia, pero articulada a través de un enfoque interactivo y lúdico que pueda interesar a los alumnos y alumnas. Asegurando la construcción de aprendizajes significativos.

El uso tradicional de los medios audiovisuales como recurso para la enseñanza de la historia adquiere, con la cultura del videojuego, una potencialidad que ofrece cada vez más y mejores posibilidades, especialmente para el profesorado de Secundaria y Bachillerato. Más allá del valor complementario y enciclopédico, que no es menor como herramienta de trabajo, aprovechar los contenidos de una sociedad del ocio, gamificada en su producción cultural y comercial, es realmente una oportunidad para conectar la didáctica de las Ciencias Sociales con la educación mediática y la alfabetización digital como enseñanzas transversales. El viaje al pasado que se puede realizar mediante estas narraciones interactivas implica al alumnado y obliga a la inmersión y a la empatía con otros contextos y otras realidades, como es la época moderna, pero sobre todo representa un proceso de gran solidez para el impulso de una ciudadanía crítica y de la enseñanza de valores democráticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J.I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Aparici, R. y Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). Madrid: UNED.

- Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aranda, D. y Martínez, S. (2013). Ludoliteracy. Media literacy in gaming. En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 47-66). Barcelona: UOC.
- Asociación Española de Videojuegos (AEVI) (2015). *Estudio videojuegos y adultos*. Recuperado de <https://goo.gl/zwn2fE>
- Ayén, F. (2010). Aprender Historia con el juego Age of Empires. *Clio*, (36). Recuperado de <https://goo.gl/wrVGhv>
- Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro* (7^a ed.) (A. Vicens y P. Ro-vira, trads.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1978).
- Benjamin, W. (2011). *Breve historia de la fotografía* (W. Erger, trad.). Madrid: Casimiro Libros. (Obra original publicada en 1931).
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Chiyong, E., Vega, V., Navarro, R. y Nakano, T. (2016). Uso del videojuego educativo para aprender historia del Perú. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52. doi: 10.5944/ried.19.2.15569
- García García, F. (Coord.) (2006). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Laberinto.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (J.M. Pomares, trad). Archidona (Málaga): Aljibe.
- González Lorca, A. (2018). Introducción. En J.C. Collado, *El sector de los videojuegos en España: impacto económico y escenarios fiscales*. Madrid: Asociación Española de Videojuegos (AEVI) y Llorente & Cuenta. Recuperado de <https://goo.gl/cEs6KL>
- Gros, B. y Garrido, J. (2008). “Con el dedo en la pantalla”: El uso de un videojuego de estrategia en la medición de aprendizajes curriculares. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 108-129.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264.
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins, H (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red* (X. Gaillard Pla, trad.). Madrid: Gedisa.
- Lee, J.J. & Hammer, J. (2011). Gamificación in Education: What, How, Why? *Brother? Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna* (A.P. Moya, trad.). Barcelona: Anagrama.
- López Herrerías, J.A. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga: Aljibe.
- Marfil-Carmona, R. (2018). Historia de España y series de televisión. Posibilidades didácticas de 'Isabel', 'Carlos, Rey Emperador' y 'El Ministerio del Tiempo'. En R. Marfil-Carmona, S. Osuna-Acedo y P. González-Aldea (eds.), *Innovación y esfuerzo investigador en la Educación Mediática contemporánea* (pp. 275-292). Sevilla: Egregius y Grupo de Investigación GICID de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/51362>
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-relacional*. Barcelona: UOC.
- Monterde, J.E., Masoliver, M.S. y Arguimbau, A.S. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid: Akal.
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Porqué y para qué enseñar historia? En F. L. Rodríguez y N. García (coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 13-29). Cuauhtémoc, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://goo.gl/Kqpxsx>
- Prats, J. y Santacana, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (5). Recuperado de <https://goo.gl/6UDg8V>
- Propp, Vladimir (2001). *Morfología del cuento* (F. Díez del Corral, trad.). Madrid: Akal Ediciones. (Obra original publicada en 1928).
- Prósper Ribes, J. (2004). *Elementos constitutivos del relato cinematográfico*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Ricoeur, P. (1992). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

- Scolari, Carlos A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- Villafañe, J. y Mínguez, N. (1996). *Principios de Teoría General de la Imagen*. Madrid. Pirámide.
- Warson, W., Mong, C., & Harris, C. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 53, 466-474.

REFERENCIAS LUDOGRÁFICAS

- Ensemble Studios/SkyBox Labs. (1999). *Age of Empires II* [Videojuego]. Redmond, WA: Microsoft Games Studios.
- Firaxis Games. (2001). *Civilization III* [Videojuego]. Paris, France: Infogrames.
- Infinity Ward. (2003). *Call of Duty* [Videojuego]. Santa Mónica, CA: Activision.
- Ubisoft Montreal. (2009). *Assassin's Creed II* [Videojuego]. Paris, France: Ubisoft.
- Ubisoft Montreal. (2010). *Assassin's Creed Brotherhood* [Videojuego]. Paris, France: Ubisoft.
- Ubisoft Montreal. (2011). *Assassin's Creed Revelations* [Videojuego]. Paris, France: Ubisoft.