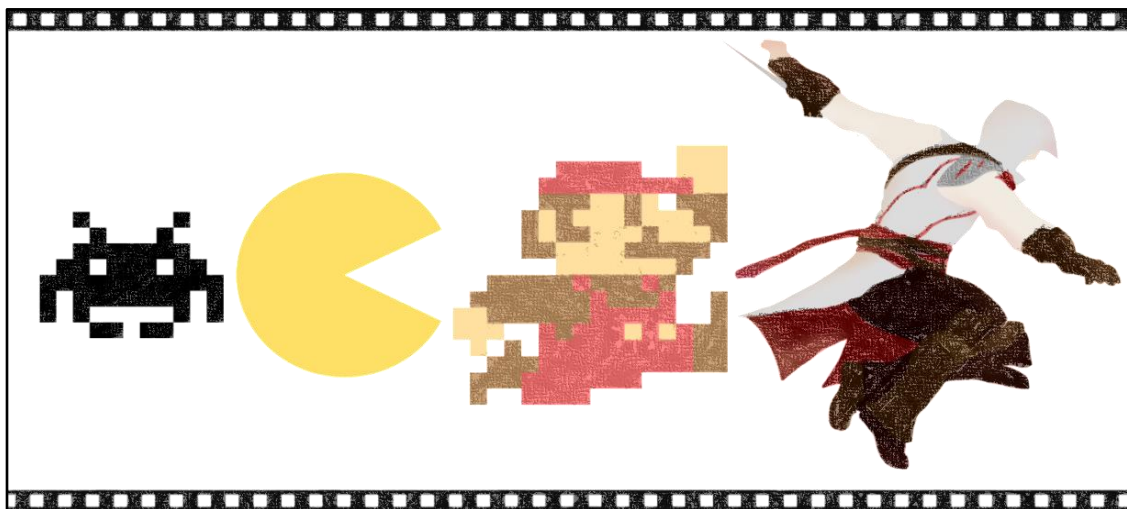




Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Huellas de la ficción.  
Enseñar Historia a través del análisis de  
modelos y estereotipos en el Cine y los  
Videojuegos.**



**Curso 2015-2016**

**Autor/a:** Díaz Alché, Kevin

**DNI:** 74386019V

**E-mail:** kda1@alu.ua.es

**Tutor/a:** Díez Ros, Rocío

*Universidad de Alicante*



**Resumen:**

Las nuevas tecnologías han terminado por transformar la forma de vivir y de pensar. Dentro de este nuevo paradigma, lo audiovisual ha complementado y desplazado la palabra escrita y los medios tradicionales, lo que pone de manifiesto que la constante información recibida a través de los medios audiovisuales y digitales supone también una transmisión de valores que modelan la forma de entender no sólo el presente, sino también el pasado.

Partiendo de esta premisa, se muestra indispensable la necesidad de adaptar la Educación hacia metodologías que contrarresten el efecto nocivo que puede suponer esta transmisión de estereotipos. De este modo, la presente propuesta de innovación se centra en los dos grandes medios de ocio de la cultura de masas –el cine y el videojuego– y en cómo esos falsos arquetipos pueden resultar de utilidad para la enseñanza de la Historia.

**Palabras clave:** Cine, videojuego, innovación didáctica, educación, metodología, cultura de masas, Historia, estereotipos.

**Abstract:**

New technologies have changed people way of living and thinking. In this paradigm, audio-visual has complemented and displace the written word and the information that has arrived through audio-visual and digital media transmit manners and values which model the way to understand not just the present, but the past too.

On this premise, it is necessary to apply an Education with methodologies that balance the injurious affects which are able to exist in that kind of stereotypes. In that way, this innovation propose talks about the two biggest types of leisure on the media culture –film and videogame– and how that fake archetypes are able to be useful for teaching History.

**Keywords:** Film, videogame, innovation pedagogy, education, methodology, media culture, History, stereotypes.



## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Aproximación al cine y el videojuego en el ámbito docente.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Arquetipo como innovación didáctica .....</b>	<b>10</b>
<b>4. Descripción general de la propuesta y metodología.....</b>	<b>12</b>
<b>5. Contexto .....</b>	<b>15</b>
5.1. Datos del centro.....	15
5.2. Características del Grupo .....	15
<b>6. Aplicación en el aula.....</b>	<b>18</b>
6.1. 300 .....	18
6.2. El último samurái.....	19
6.3. Age of Empires III: The Asian Dynasties .....	20
6.4. Assassin's Creed II.....	21
6.5. La Bruja.....	22
6.6. Assassin's Creed: Unity .....	22
<b>7. Variables de análisis.....</b>	<b>24</b>
<b>8. Análisis y discusión de los resultados .....</b>	<b>26</b>
<b>9. Conclusiones e implicaciones docentes .....</b>	<b>32</b>
<b>10. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>34</b>
<b>11. Anexos.....</b>	<b>36</b>
11.1. Anexo I.....	36
11.2. Anexo II.....	36
11.3. Anexo III.....	37
11.4. Anexo IV .....	37
11.5. Anexo V .....	38
11.6. Anexo VI .....	38



## 1. Introducción

La introducción de innovaciones didácticas en las aulas es un asunto que viene acompañando a las materias que versan sobre Historia desde hace ya décadas. En este sentido, se podría decir que, desde los años setenta, progresivamente se han ido abriendo paso diferentes estrategias y metodologías didácticas que iban encaminadas a cambiar la tradicional imposición historicista y positivista que hacía de la Historia una materia puramente memorística (Prats, 2011). Tanto es así que incluso los libros de texto, en ocasiones demonizados, se han imbuido de este espíritu, incluyendo en sus páginas no sólo una exposición de los contenidos diferente a la tradicional, sino también tareas.

No obstante, esta espiral didáctica parece haber encontrado un límite. Los libros de texto han ido quedándose atrás a lo largo de los últimos años, convirtiéndose en una herramienta cada vez más problemática para la enseñanza de la Historia, para muchos docentes ya obsoleta. Así pues, no es extraño que, además de la introducción de nuevas metodologías que complementen los libros de texto, se haya iniciado una búsqueda de nuevas herramientas con las que desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de adaptarse a las nuevas demandas de una sociedad cada vez más unida a las TIC y a los medios audiovisuales. A día de hoy se ha convertido en algo común encontrar en las aulas la presencia de imágenes, proyectores, sistemas informáticos e incluso la utilización de dispositivos móviles de forma que complementen o, incluso, sustituyan los medios clásicos de generación y/o transmisión de la información.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la importancia de la imagen y el sonido en la sociedad actual, no es posible evitar la aparición de voces que sugieran la introducción de soportes no escritos que tradicionalmente se han considerado parte del universo de lo lúdico, pero que cada vez más necesitan de una revisión de sus cualidades y de una actualización en cuanto a la utilidad que pueden tener en el aula. Radio, cine, televisión, y desde hace tan sólo unas décadas internet, se han ido convirtiendo progresivamente en elementos que son parte fundamental de la vida diaria de cualquier persona en el mundo



económicamente desarrollado, sobre todo desde la irrupción de este último elemento, que ha abierto la posibilidad de acceder a todas las demás de forma simultánea y ha roto las barreras físicas y psicológicas existentes en cuanto a la transmisión de información. Tanto es así, que se podría afirmar que la sociedad se encuentra ante un nuevo paradigma socio-técnico que condiciona y modula no sólo la vida material, sino también el mundo laboral, las relaciones interpersonales y hasta la propia educación (Castells, 2006). Sería un error, por lo tanto, eludir la existencia de esta realidad y no afrontar el potencial que podrían presentar en un aula.

Con vistas a esa posibilidad, llega la presente propuesta de innovación didáctica, que utiliza como herramienta dos de estos nuevos elementos que, gracias a la facilidad de acceso a diferentes materiales que ofrece internet, a día de hoy no suponen un mayor problema si se tiene en cuenta las características propias de cada alumnado. Y es que, en este sentido, la relación no siempre positiva entre historiadores y cine histórico ha terminado inevitablemente por involucrar a sus capacidades dentro del ámbito docente. Cuestionamientos que han ido posicionando a especialistas a favor y en contra, pero que surgen de la posible utilidad del cine en las aulas, y citando a Rosenstone (1997), *sobre las relaciones entre la imagen cinematográfica y la palabra escrita, sobre qué se puede aprender al ver hechos históricos en fotogramas*. Una posible utilidad que, sin haber terminado de formularse un consenso al respecto, se está viendo cada vez más acompañada por otro sector de lo audiovisual que en los últimos años se ha convertido en una parte inseparable de la vida de muchos de los adolescentes: los videojuegos. Una industria que ha tenido que abrirse paso ante la atenta mirada de quienes cuestionaban (y aún cuestionan) su utilidad a nivel no sólo académico, sino también personal, social y cognitivo, pero que cada vez cuenta con un mayor respaldo a la hora de reconocer la totalidad de sus cualidades de cara a generar conocimiento de diferente tipología (Gee, 2004).

No ha sido pretensión con la presente propuesta encontrar una respuesta que ponga fin a la inabarcable polémica que gira en torno de la problemática del uso del cine y los videojuegos en las aulas. No sólo por razones de espacio o formato, sino ante todo por la imposibilidad de encontrar una fórmula concreta



que resuelva los conflictos surgidos a raíz de la idea de introducir un producto con objetivos no académicos dentro del aula. Sin embargo, lo que sí se ha planteado es la posibilidad de utilizar estas herramientas como base para construir una conciencia crítica en el alumnado de centros de secundaria con respecto a aquellos estímulos que, de forma intencionada o no, condicionan la percepción de la realidad y del entorno, del tiempo y del espacio.



## 2. Aproximación al cine y el videojuego en el ámbito docente

Hace once años, M<sup>a</sup> Carmen Pereira (2005) hacía hincapié sobre una realidad innegable tanto en aquel entonces como a día de hoy:

*Uno de los rasgos que caracterizan a nuestra sociedad es la omnipresencia en ella de lo audiovisual. Y dentro del mundo audiovisual es justo destacar la importancia del cine. Calificado como séptimo arte ha logrado constituirse no sólo en un medio de distracción, extendido a todo lo ancho de la tierra, sino que, tanto por las demandas de sus espectadores como por la ambición de sus creadores, ha llegado a ser una muestra donde observar, analizar y comprender nuestro mundo. (Pereira, 2005: 206).*

En este camino y, como apunta Rosenstone (1997) en varios de sus estudios, no pocos son los indicios que hacen ver que, desde la popularización del cine histórico –y lo mismo podría decirse desde la intrusión de los videojuegos– la principal fuente de conocimiento acerca de Historia para gran parte de la población, es el medio audiovisual. Esto es así para el cine en el momento en que el autor declaró esta situación, pero más aún lo es ahora, que nos encontramos en una situación de doble vertiente lúdica en el mundo de lo audiovisual cine-videojuegos.

Esta realidad, que gira en torno a dos industrias generadas con una finalidad puramente lucrativa, fuerza la aparición de argumentos en contra, basados en muchos casos en la desconfianza ante unos medios que son manipulados a placer con objetivos económicos y numéricos (Bermúdez, 2008). Una de estas posiciones contrarias que recaen sobre el cine histórico se basa en un elemento propio de la industria del cine en general, la tendencia a comprimir un período temporal mucho más amplio de lo que resultaría la duración del film, y otorgarle al mismo una dimensión lineal, cerrada, con principio y fin. Además, si se hace referencia al tipo de cine tradicional introducido por *Hollywood*, los grupos y procesos históricos quedan en un segundo plano y se da especial importancia al individuo, una característica que limita aún más la amplia visión necesaria para analizar cualquier período o acontecimiento histórico (Rosenstone, 1997). Esta característica viene reforzada por otras posturas que



critican la incapacidad de plasmar una escena realista que reconstruya el pasado. Estas posiciones consideran que el cine tan sólo es capaz de conseguir una adaptación histórica que se muestra forzada, carente de sentido. Es una de las principales críticas que realizó Kracauer (1995), quien advertía de la inverosimilitud que rodea a la aparición de un equipo de reparto ataviado con ropajes de otras épocas, tratando de emular un modo de comportamiento para el que de forma muy poco probable estarían acostumbrados.

No obstante, estas declaraciones parecen obviar algunos elementos importantísimos a la hora de tener en cuenta el cine en las aulas. En primer lugar, que *cuando el historiador decide incluir al cine u otro medio audiovisual como fuente para estudiar historia, debe aplicar una crítica igual que lo haría con fuentes de otro tipo, con criterios generales de aproximación y análisis de las imágenes* (Bermúdez, 2008). Por ello, conscientes de la importancia del cine, algunos autores han tratado de defender la posibilidad de utilizar el séptimo arte como herramienta didáctica. Tal es el caso de Raack (1983), quien indica que la historia escrita presentaba la mismas limitaciones que la historia en imágenes y sonido y que, más aún, el cine es capaz de mostrar atributos que la historia escrita pasan por alto, ya que sólo las películas pueden transmitir de forma simultánea la compleja realidad humana y así reconstruir el pasado. Igualmente opina Burke (2001), que añade que los textos escritos del pasado no fueron escritos con el objetivo de dar testimonio del mismo, por lo que también están, en cierto modo, edulcorados y manipulados.

Algo muy similar ocurre en el ámbito de los videojuegos, si bien se pueden incluir características propias de la industria. Y es que, *el carácter abierto del videojuego y el continuo feedback al que, por su naturaleza, se somete* (Martínez, 2013), hacen de él, y siguiendo con el autor, una organización de estímulos ordenados que ofrecen un discurso en una interrelación continua con el consumidor de forma dirigida por sus creadores. Tal es su importancia, pues no sólo se ha convertido en el elemento lúdico que ha sustituido a los juguetes de generaciones anteriores (Esnaola y Levis, 2008), sino que se han convertido en un potente elemento de entretenimiento para prácticamente todas las capas de la sociedad actual y en un medio fundamental en los procesos de socialización y transmisión de valores (Díez, 2009).





Y del mismo modo, voces hacia uno y otro lado tratan de apoyar o rechazar respectivamente la idea de aplicar el sector de los videojuegos en la didáctica del aula. Si bien es innegable que con los videojuegos se aprende –obviando las habilidades psicomotrices que se desarrollan como consecuencia de su uso–, no por ello se ha de suponer que se aprende de forma correcta.

Siguiendo las tesis de Díez, se ha de tener en cuenta que se trata de una industria enormemente masculinizada, en la que el consumidor modelo a la hora de desarrollar los videojuegos es un joven adolescente. Esto fomenta que se ponga el acento en elementos como la violencia, considerada socialmente como algo propio del género masculino, o la construcción de personajes femeninos estereotipados tomando como referencia el cómic, sino directamente el sector de la pornografía. Estos estereotipos, conductas y valores terminan por influir también en el género de los videojuegos de ambientación histórica –ya no qué decir respecto a los videojuegos *pseudohistóricos*–. Un caso paradigmático en la problemática que generan estos videojuegos de ambientación histórica es el de la saga *Assassin's Creed*, de la gigante francesa Ubisoft. Sin ir más lejos, pese a tener ciertas virtudes a la hora de respaldar su fiabilidad y la posibilidad de integrar sus entregas en el ámbito docente (Gee, 2004), hay ciertos aspectos, como la manipulación de datos históricos para que así encajen con la trama del videojuego, que hacen ciertamente problemático su valor como herramienta didáctica (Téllez e Iturriaga, 2014).

Pero sería caer en un error el rechazar cualquier vía para aceptar la entrada de los videojuegos en las aulas, ya que no son pocos los aspectos positivos que pueden ofrecer. Como indica Gálvez (2006), los videojuegos aportan mucha información que puede ser funcional si el equipo docente invierte previamente la suficiente dedicación. Representaciones geográficas a través de mapas histórico-políticos, pasando por mapas físicos e incluso gráficos de población. Fauna, flora, arquitectura, entornos urbanos, representaciones artísticas e incluso entorno social, es lo que algunos videojuegos como *Alexander*, *Imperium III* e incluso otros tan distantes en estilo y jugabilidad como *Tankcommander* pueden ofrecer para la práctica docente.



Claro que lo que realmente preocupa, una vez superado todo este debate, es el cómo afrontar la realidad. Y es que, se esté de acuerdo o no, el cine y los videojuegos son un elemento importantísimo en la vida de la sociedad actual, cada vez más audiovisual, tanto que el modo en el que se piensa e incluso la estructura del propio cerebro podrían estar cambiando (Carr, 2011). Por lo tanto, los y las docentes deben aprovechar este cambio y evitar que se aprenda de forma errónea. Como indica Rosenstone (1997), ignorar la existencia de películas –aplicado también a los videojuegos– de ambientación histórica significaría entregar al colectivo que busca rentabilidad de las mismas el conocimiento sobre Historia para gran parte de la población. Por eso mismo, *es tarea del historiador aprender a «leer» el lenguaje fílmico* (Rosenstone, 1997) y del y docente el saber utilizar este material e integrar previamente en su saber los códigos del ámbito cinematográfico y audiovisual (Bermúdez, 2008).

Se plantea entonces la cuestión del cómo utilizar estos materiales. Siguiendo con la autora, deben cumplir al menos la función de motivar al alumnado, es decir, han de tener un papel secundario sin que se conviertan en generadores de conocimiento –aunque reconoce que cada vez hay más material audiovisual de calidad–. Su función ha de ser la de servir de puente entre el alumnado y las Humanidades. En la misma línea avanza Gálvez (2006), que refiriéndose a los videojuegos hace un análisis en torno a su aplicación en el aula como meras fuentes de información esporádica en lo que respecta a datos empíricos y geográficos.

No obstante, quizá estos posicionamientos quedan limitados a una búsqueda de información históricamente correcta como única fuente de conocimiento. Algunos de los autores ya mencionados han apuntado hacia una posibilidad de crear investigadores autodidactas a través del uso y consumo del cine y los videojuegos, independientemente de que los datos proporcionados por ellos *per se* sean o no válidos (Téllez e Iturriaga, 2014). Parte de esta idea es la que se desarrolla a continuación, o al menos la consideración de un aspecto *a priori* negativo en la práctica docente –los estereotipos– como un elemento aprovechable.



### 3. Arquetipo como innovación didáctica

Es, entre otras consideraciones, porque el cine ha quedado como herramienta para quienes tienen objetivos puramente económicos –proceso que se estableció entre los años 20 y 50 del pasado siglo– (Benjamin, 2004) por lo que hoy día la industria de la cinematografía ha quedado como objeto no deseado por los historiadores, fuera de la misma cosmología de esta disciplina (Ferró, 1980). Por ello mismo es por lo que urge la necesidad de que los historiadores –y los docentes– traten de esclarecer métodos y procedimientos a través de los que consumir cine y videojuegos de una forma crítica y con suficiente conocimientos previos que eviten que, del mismo modo que ha ocurrido con la literatura y con el teatro, además de distraer, divertir, transmitir sentimientos y evadir a sus consumidores, modelen los comportamientos y las ideas sobre el entorno, ya sea presente o pasado.

La mayor problemática que hay que superar en este sentido es que el cine –y del mismo modo los videojuegos– nos muestra un mundo ficticio, construido por el ser humano, pero que *induce a olvidarnos de que cuanto vemos en la pantalla no es la realidad sino un entramado artístico hábilmente elaborado* (Tarkovski, 2002). La única forma de resolverlo es mantener una actitud reflexiva que evite la anulación de nuestra autonomía y capacidad de decidir, y para ello, en palabras de Pereira (2005), quienes se dedican a la docencia deben formar para el lenguaje audiovisual.

Apoyándose en sus argumentos, aparece la presente propuesta y la defensa de la necesidad de no educar únicamente el aspecto cognitivo e intelectual del alumnado, sino también en la capacidad sensible, emocional, reflexiva y sentimental, dejar de hablar únicamente en términos como «éxito» o «fracaso escolar» como única forma de medida, e introducir otros como «éxito» y «fracaso personal», que engloban esa faceta a menudo olvidada en la práctica docente. Sólo a través de estas metodologías y siendo capaces de desarrollar una correcta comprensión de la realidad –y en extensión, de la realidad histórica– desde diversos puntos de vista, se puede aspirar a conseguir evitar una situación como la actual, en la que *el cine tiende a reproducir y reforzar estereotipos sociales* (Sorlin, 1985).



La propuesta de innovación didáctica que se ha defendido en el presente texto presenta una metodología basada, fundamentalmente, en la utilización y consumo del propio cine y videojuego para posteriormente resaltar, analizar y por último neutralizar los estereotipos, arquetipos y/o modelos que se transmiten de forma continuada desde antes de la propia existencia de estas industrias y que van desde aquéllos de tipo puramente cultural y racial (Goyeneche-Gómez, 2012) hasta los de tipo político-económico.

Se trata, por lo tanto, de utilizar uno de los factores tradicionalmente considerados negativos en el cine y videojuego históricos para despertar una conciencia crítica que ayude, no sólo a analizar y deconstruirlos a modo individual –pues así sólo se estaría trabajando de forma superficial y los resultados se limitarían a los objetos de estudio escogidos–, sino a poder aplicarlo y generalizarlo a diversas ocasiones en otras circunstancias y hacia otros títulos. Si se alcanza el objetivo planteado, no sólo se podría solucionar gran parte de las causas que provocan rechazo por parte de historiadores y docentes hacia este tipo de representación de la realidad histórica, sino que se habría conseguido formar al alumnado de forma crítica y capaz de enfrentarse a otro tipo de discursos que no estén englobados necesariamente en el cine o en los videojuegos.

Además, dada la estructura de la actividad –que se expondrá a continuación–, ésta sirve para desarrollar no sólo los conocimientos ya comentados, sino también algunas de las competencias que, según la legislación vigente, el alumnado debe desarrollar y han de ser evaluadas. Se trata de la Competencia en Comunicación Lingüística, la Competencia Digital, las Competencias Sociales y Cívicas, la Competencia para la Conciencia y Expresiones Culturales e incluso la Competencia Matemática y en Ciencia y Tecnología.



#### **4. Descripción general de la propuesta y metodología**

La tarea de innovación didáctica que se propone a raíz de lo descrito, consta de cuatro partes, a saber: prueba inicial en la que se determine el punto de partida en cuanto a conocimientos e ideas previas; visualización/juego y análisis individual a través de la redacción de una crítica desde un punto de visto histórico; participación activa en debate y lluvia de ideas en el aula; y prueba final. Por su carácter transversal, queda englobada dentro de la tipología de actividades de profundización, desarrollo y evaluación y, como tal, depende directamente de la metodología utilizada en el aula.

Previa al desarrollo de la actividad, por otro lado, es necesaria la integración en el saber del alumnado de ciertos conocimientos conceptuales mínimos de la unidad que se está tratando. Es decir, la actividad se propone tras haber sido tratado ya el apartado en cuestión, y por lo tanto una vez el alumnado ha de, en teoría, haber adquirido los conocimientos exigidos para su nivel acerca de dicha temática. La película o videojuego que se trabaje posteriormente, del mismo modo, ha de tener relación con esos mismos conocimientos conceptuales. Por lo tanto, uno de los objetivos de la actividad es el de poner a prueba dichos conocimientos ante la visualización o juego de distintos materiales audiovisuales y de, una vez comprobado, mejorar la capacidad crítica del alumnado frente a este tipo de ocio de masas.

Una vez hayan quedado claros algunos aspectos –como puede ser las motivaciones políticas y económicas de ciertos personajes o potencias, la cosmología de las gentes de la época, las construcciones identitarias que se habían elaborado con el paso del tiempo y los acontecimientos más relevantes–, se procede a realizar una prueba inicial sin peso en la calificación del alumnado que plasme la cantidad de conocimientos previos e ideas preconcebidas derivadas de estereotipos generalizados acerca del período o proceso que se va a tratar en los materiales seleccionados con ese fin. De este modo, se consigue información acerca del punto inicial en el que se encuentra el alumnado al respecto y así poder estudiar su evolución con posterioridad, que es otro de los objetivos de la actividad.



Producido este primer paso, el siguiente conlleva la visualización o juego de los materiales fuera del centro, de forma que el alumno o alumna determine a través de su propio criterio qué conocimientos adquiridos en el aula se ven reflejados en ellos, así como qué elementos parecieran tener su origen en la imaginación misma de la dirección y el equipo de guionistas. De este modo, el alumnado puede hacer un análisis individual tras el que debe, con la información recogida, apoyarse en los conocimientos desarrollados previamente en el aula y, complementándolos con información extra que pueda haberse encontrado en ciertos portales web acotados por el o la docente, redactar una crítica desde el punto de vista histórico de una extensión que varía dependiendo del nivel al que se le encomiende realizar la tarea y de las exigencias del profesorado. En la puesta en práctica de la presente propuesta didáctica se ha exigido una extensión de un mínimo de dos páginas y un máximo de tres. En cuanto a requisitos de formato, se ha establecido que debía entregarse en fuente *Times New Roman*, tamaño 12 y un espaciado entre líneas de texto de 1,5. El resultado hubo de ser impreso y entregado personalmente durante la segunda sesión de la materia tras plantear la tarea al grupo, aunque el tiempo podría variar en relación a la naturaleza del material con el que se tenga que trabajar. El objetivo de esta etapa de la actividad es establecer el alcance individual del análisis individual de cada alumno y alumna con respecto a los estereotipos y los valores que se transmiten a través del cine y los videojuegos.

El siguiente paso se realiza el día de entrega del análisis individual, sesión que queda destinada para que el alumnado participe en un debate en el aula con el/la docente como mediador/a y guía del mismo. El objetivo, además de la puesta en común de diferentes opiniones, es el de desarrollar ciertas subcompetencias basadas en la expresión oral y generar, con la intervención del o de la guía del debate, nuevos conocimientos sobre la materia para alcanzar así más altos niveles de análisis de las piezas objeto de estudio. La observación directa sirve al profesorado para determinar hasta qué punto el aprendizaje cooperativo y el intercambio de ideas puede ayudar a la gestación de un nuevo nivel de análisis individual que queda plasmado a través de la realización del siguiente y último paso.



Para finalizar, el alumnado realiza una prueba final, que es en realidad la misma que la prueba inicial, con el matiz de tener peso en la calificación del alumnado. Con ella se registra, no sólo la evolución con respecto a la prueba inicial en la que se analizaba el punto de partida, sino también hasta qué punto el debate y aprendizaje cooperativo –con el apoyo del profesorado– han hecho alcanzar nuevos niveles de análisis con respecto a la crítica realizada de forma individual.

La metodología a emplear viene acompañada con la formación personal del alumnado y la sociabilidad entre sus miembros de la mano de los debates que se realizarán durante la tarea. Se debe considerar de forma individual las características del alumnado, atendiendo a la diversidad presente y permitiendo que éste participe en la elección de los materiales a trabajar dentro de un abanico que el profesorado haya decidido proponer a través de su criterio. Se consigue, también, en todo momento un aprendizaje significativo, gradual y progresivo. El alumnado se convierte así en un ente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando a tratar de dar cabida al aprendizaje por descubrimiento de Bruner mediante el análisis de la película o videojuego. Durante los debates establecidos, por otro lado, el conocimiento se genera de forma cooperativa. Por último, destaca la necesidad para el correcto funcionamiento de la tarea de llevar a cabo actividades de iniciación e indagación de ideas previas, que se ven reflejadas en las sesiones previas al planteamiento de la tarea.

La evaluación, que debe tener como herramienta de calificación el uso de rúbricas, ha de ser individualizada y continua, es decir, se tiene que centrar en la evolución de cada alumno o alumna de forma individualizada, lo que a su vez hace de ella una evaluación cualitativa, que evalúe distintos niveles de desarrollo en el alumnado más allá del propiamente cognitivo. En cuanto a los criterios de calificación, mientras que la prueba inicial y el debate, como no puede ser de otro modo, no tienen cabida en la calificación de la materia, las etapas de trabajo escrito individual y prueba final tienen un peso de un 40% y un 60% respectivamente en la calificación final de la actividad.



## **5. Contexto**

### **5.1. Datos del centro**

Esta propuesta de innovación ha sido aplicada en dos grupos distintos –un 4º de ESO y un 1º de Bachillerato– de un mismo centro público de secundaria de tipo A situado en la Provincia de Alicante.

Estando junto a la Comisaría de la Policía Nacional y a tan sólo un minuto en coche del Hospital General Universitario, el centro de secundaria queda dentro del casco urbano, en un distrito caracterizado por su contexto económico de nivel bajo y medio. La realidad del entorno del centro es, por lo tanto, el de un contexto socioeconómico propio de la clase obrera y con presencia de una gran diversidad cultural, en especial la etnia gitana<sup>1</sup>. Este distrito presenta una población total de 3.996 habitantes según los registros del Padrón Municipal de 2012, y es a su vez el segundo barrio más deprimido a nivel demográfico, económico y social de los siete distritos en los que se divide el municipio.

No obstante, aunque también recibe del propio distrito, presenta también un alumnado muy distinto en cuanto a nivel socioeconómico y cultural se refiere. Hay en realidad un bajo porcentaje de alumnos y alumnas que provienen del distrito del centro, lo que provoca un marcado contraste entre la tendencia general dentro del centro y esa minoría cultural y/o socioeconómica. Por otro lado, en términos generales se puede afirmar que se trata de un centro poco conflictivo y que ofrece una educación intercultural y diversificada, siempre enfocada en el individuo y sus necesidades y posibilidades.

### **5.2. Características del Grupo**

Con respecto al grupo en el que se aplicó la propuesta didáctica, se trata en realidad de dos, cada uno de una etapa educativa distinta.

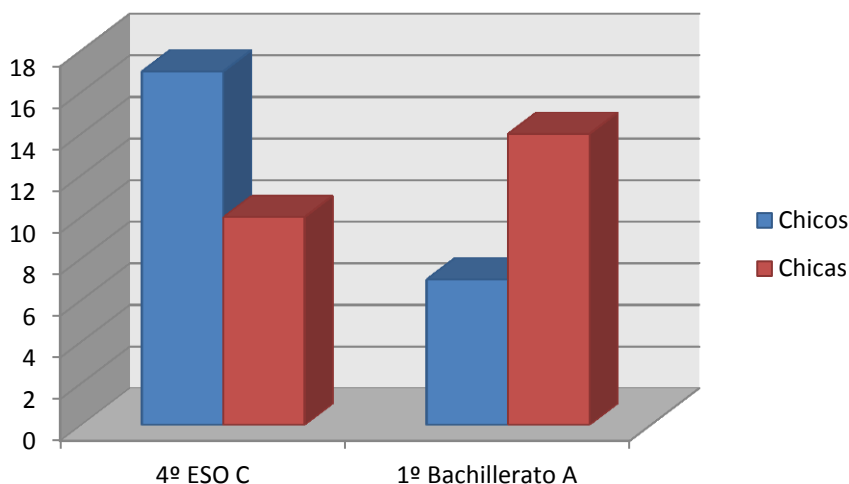
---

<sup>1</sup> Con el término «etnia» estamos haciendo referencia a un conjunto de aspectos puramente culturales. Tradiciones, tendencias y una cosmología propia generalizada en mayor o menor medida entre sus miembros.



Por un lado, un grupo de 4º de ESO C formado por un total de 27 miembros, la mayoría de ellos –un total de 17– varones, mientras que tan sólo 10 son chicas. Se trata de un grupo muy interesado en temas de ocio multimedia, tanto en lo que respecta al cine como a videojuego e incluso series, que por su duración no pueden formar parte de la propuesta. No obstante, debido a limitaciones de *hardware*, no ha sido posible la introducción de videojuegos que requiriesen unas prestaciones demasiado elevadas, de forma que, en este caso, se optó por utilizar fundamentalmente el cine, todo ello dentro del contexto de la materia «Ciencias Sociales: Historia».

Por otro lado, un grupo de 1º de Bachillerato A con 21 alumnos y alumnas. En este caso, la presencia de chicas era mayoritaria –un total de 14 chicas frente a 7 chicos–, en contraste con el grupo anterior. En este caso las limitaciones técnicas anteriores no estaban presentes, y la afición de gran parte de sus miembros hacia el consumo de videojuegos estaba muy extendida. Por lo tanto, se optó por dar prioridad a este tipo de material audiovisual. En este caso, la materia en la que se trabajó fue «Historia del Mundo Contemporáneo».



*Figura 1. Distribución de los participantes por sexo*

Como muestra la gráfica, la descompensación por razón de sexo en ambos grupos llama la atención, y más aún si se tiene en cuenta las afinidades de cada uno, pues pese a que en el conjunto de la sociedad la presencia de jugadoras es muy inferior a la de jugadores –un 17% de las mujeres frente a un 64% de los hombres (Díez, 2009)– es justamente en el grupo en el que hay



mayor presencia femenina en el que se ha mostrado mayor afinidad por este tipo de entretenimiento.

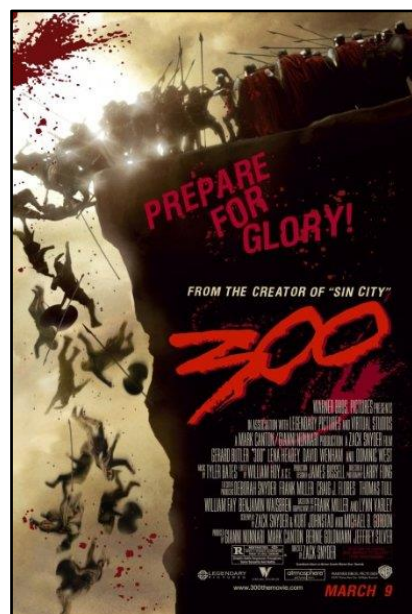
Por último, en lo que respecta a la atención a la diversidad, en ninguno de los dos grupos hubo muestras de que se requiriese algún tipo de adaptación curricular ni hubo presencia de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales. No obstante, se trata de grupos que presentan ciertos problemas relacionados con la motivación y el interés hacia el estudio de las materias que se les imparte, lo que hace que desarrollen una concepción instrumental muy marcada con respecto al centro. Además, en general es un alumnado –algo común en los grupos de estas edades– con bastante dependencia hacia las tecnologías, hasta el punto en que parezcan estar fuera de la realidad por no encontrar conexión alguna entre lo que se les imparte y sus intereses y su universo mental. De este mismo modo, pese a que en el caso de 1º de Bachillerato se trata de una materia optativa dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y por lo tanto se presupone cierta afinidad hacia este tipo de materias, el desinterés generalizado termina provocando que los resultados académicos, los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las competencias no sean óptimos.

## 6. Aplicación en el aula

Debido a que la propuesta se aplicó en dos niveles y dos etapas diferentes, para el grupo perteneciente a la etapa de Bachillerato se exigió un mayor nivel de respuesta. Así pues, la tarea se desarrolló en diferentes unidades y con diferentes materiales, ya no sólo en contenido, sino también en formato, que respondía sobre todo a intereses y posibilidades por partes del propio alumnado.

### 6.1. 300

Para el caso de 4º de ESO, la primera vez que se aplicó la actividad fue a través de la película *300* (2006), del director estadounidense Zack Snyder. La motivación que llevó a utilizar este filme fue el considerarlo el más apropiado para encontrar estereotipos y elementos erróneos que podrían servir para dar cierta sensación de satisfacción al alumnado (Anexo I). Si bien su temática no tiene cabida en ninguna de las unidades que se pudiesen exponer en la materia, el atractivo del film hacia el público adolescente y la posibilidad de no tenerla en cuenta en las calificaciones terminó por hacer que fuese utilizada como introductoria.



*Figura 2. Cartel publicitario de 300 (2006)*

Antes de la introducción de la tarea, al alumnado se le explicaron algunos aspectos relativos a la política interior espartana, así como exterior y a la construcción de la identidad espartana. También lo relativo a su sociedad, al concepto de «libertad» que tenían las sociedades antiguas –y en concreto la espartana– y, por supuesto, a la realidad en torno al Imperio Persa y su situación política. Es decir, se introdujeron a través de una lluvia de ideas y con algunos aportes por parte del docente datos importantes que ayudarían a analizar el film y a desmontar el mensaje casi xenófobo que puede interpretarse del mismo.

Una vez realizada la prueba inicial, se encargó tras ello la visualización del film al alumnado, de forma que para la segunda sesión tras haber planteado la actividad se hubo de entregar impreso un comentario en el que se hiciese una crítica al film desde un punto de vista histórico y con los requisitos de formato que se han comentado ya. El día de la entrega se llevó a cabo un debate en el que el docente hizo las veces de mediador y de guía. En él, se puso en común lo observado de forma individual y se extrajeron nuevas conclusiones con la ayuda del mediador, como por ejemplo la extendida idea de lo indoeuropeo como origen de la cultura griega –invisibilizando la importante influencia semítica–, en contraste con el origen semítico como argumento peyorativo del mundo persa, ambas ideas consecuencia de una construcción histórica posterior de la que bebe la película, y no de la realidad helénica. De esta forma, se rompieron ciertas ideas previas que limitaban la concepción del mundo griego y de los propios orígenes de lo que hoy se conoce como la «cuna de Europa».

## 6.2. *El último samurái*

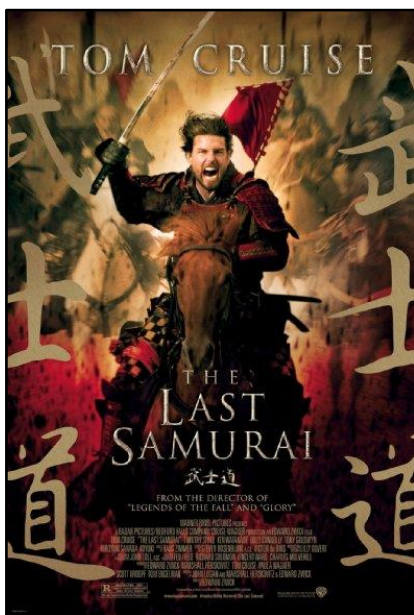


Figura 3. Cartel publicitario de *El último samurái* (2003)

Tras trabajar con este filme, se pasó –una vez se hubo trabajado previamente la unidad relativa al Imperialismo del siglo XIX– a proponer la misma tarea en torno a dos materiales de diferente naturaleza. Se trataba, por un lado, del film *El último samurái* (2003) de Edward Zwick, protagonizada por Tom Cruise; y por otro del videojuego *Age of Empires III: the Asian Dynasties* (2007), desarrollado por Ensemble Studios.

En primer lugar se trabajó con *El último samurái* (Anexo II) siguiendo el mismo procedimiento que había sido desarrollado en el film anterior. En este caso, sin embargo, con el análisis del título se pretendió además generar en el alumnado una sensación de contradicción con los propios sentimientos que la película podía hacer aflorar.

En la película se nos muestra un folklórico Japón en el que los samuráis con los que el protagonista, el general Algren (Tom Cruise), se relaciona, siguen un estricto código *Bushidō* igualmente idealizado. Todo ello empujado por un guion que deriva el trasfondo de la historia hacia una irreconocible Rebelión Satsuma en la que la lucha de intereses por parte de los diferentes actores de la misma queda reducida a una lucha entre la libertad y el amor hacia la Naturaleza y la modernización tecnológica forzada.

En este caso, los conocimientos específicos a desarrollar previa visualización de la película requirieron de más tiempo –una sesión completa–, ya que las nociones sobre Historia no europea son aún más escasas. No obstante, tras la visualización, durante el debate el alumnado mostró gran interés y demostró haber indagado en lo que rodea al filme, llegando a ser muy crítico con el mismo.

### 6.3. *Age of Empires III: The Asian Dynasties*

Por último, en 4º de ESO se trabajó con el videojuego *Age of Empires III: The Asian Dynasties* (Anexo III). En concreto, la Campaña India, que se encuadra dentro de la conocida como Rebelión de 1857..

Durante la campaña, se muestra una la Compañía de las Indias Orientales con el control de ciertas regiones al Norte de la India. El protagonista de la historia, el teniente Nanib Sahir –posiblemente basado en Mangal Pandey– se muestra como uno de los soldados cipayos. Cuando corre el rumor de que se iba a implantar un cartucho revestido de grasa de cerdo y vaca, decide

unirse a la rebelión y reclamar el poder del último Emperador Mogol, Bahadur Shah II. Un videojuego en el que el rol de héroe queda muy mitificado, al igual que el del Emperador, mientras que se demoniza a todo aquél que se

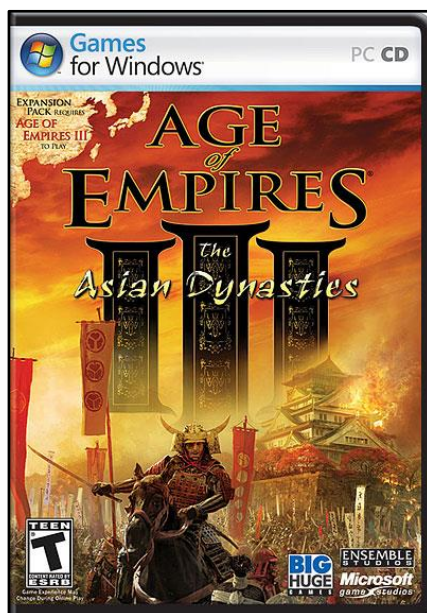
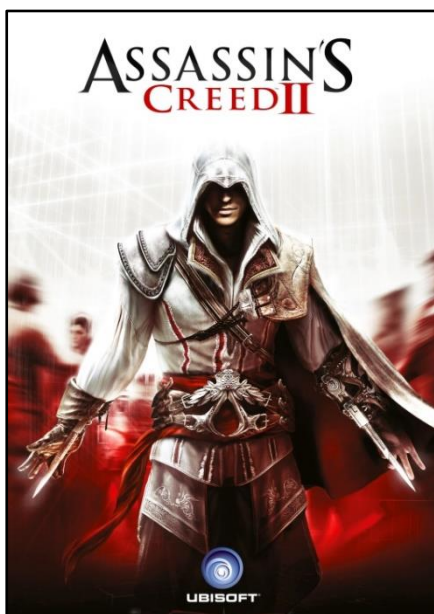


Figura 4. Carátula de *Age of Empires III: The Asian Dynasties* (2007)

posicionaba en contra de la rebelión, es un título de lo más apropiado para los propósitos de la presente propuesta didáctica.

#### 6.4. *Assassin's Creed II*

Mientras tanto, para el grupo de 1º de Bachillerato, se optó por introducir la propuesta de innovación didáctica directamente a través de una actividad evaluable. Además, debido a la predisposición del alumnado y la posibilidad para todos y todas de jugar a videojuegos con requisitos de sistema de nivel medio-alto, se decidió utilizar en primer lugar *Assassin's Creed II* (2009), desarrollado por la francesa Ubisoft.



*Figura 5. Carátula de  
Assassin's Creed II (2009)*

En esta ocasión, el videojuego presenta como protagonista a un ficticio y joven Ezio Auditore da Firenze, noble florentino nacido en 1459 y que vivió gran parte de su vida entre las renacentistas Florencia, Venecia, Monteriggioni, San Gimignano y Forlì. Personajes relevantes de la época como Maquiavelo, Lorenzo y Giuliano de Médici, Francesco de Pazzi e incluso el Papa Alejandro VI hacen su entrada durante todo el juego, envueltos por un manto de clichés y una manipulación histórica que pueda servir a los propósitos de la trama principal.

Para esta actividad, se buscaba que el alumnado se centrara en estereotipos tan recurrentes como los que envuelven a la Familia Borgia, la abundante presencia de cortesanas, o el imaginario que gira en torno a la idea de que las ciudades del norte de Italia eran lugares alejados de todo lo medieval, drásticamente sobrevalorado en el videojuego (Anexo IV).

En lo que respecta al tiempo otorgado para poder trabajar la actividad, debido a los requisitos de tiempo de juego que exige el título, se permitió que el alumnado entregase el trabajo catorce días después de ser planteada.

### 6.5. *La Bruja*

Tras *Assassin's Creed II*, se procedió a plantear la visualización de una película que tratara parte de cultura en época moderna. En concreto, parte de los miedos, mitos y supersticiones que giraban en torno a las mujeres.

Se trabajó *La Bruja* (2015), aclamada película de terror que inauguró el Festival de Sitges de 2015 y que, termina siendo una representación brillante de la vida en las colonias británicas en Norteamérica durante los siglos XVII y XVIII. Pero por lo que realmente resulta interesante en relación a la propuesta de innovación –es decir, al uso de los estereotipos para la enseñanza de la Historia–, es por cómo en el film (Anexo V) se muestran los miedos y supersticiones sobre brujas que señalaban de forma directa a las mujeres de la época. Supersticiones con las que tuvieron que cargar hasta no hace demasiado.



Figura 6. Cartel publicitario de *La Bruja* (2015)

En este caso, se volvió a establecer un período de dos sesiones desde el planteamiento de la tarea y la entrega del trabajo escrito, y el alumnado se mostró muy participativo durante el debate posterior, momento en el que se rompieron algunas ideas previas instauradas en su cosmología con respecto a la caza de brujas y la misoginia patente de forma estructural en la sociedad moderna.

### 6.6. *Assassin's Creed: Unity*

Por último, en lo referente a 1º de Bachillerato, para la última tarea se pasó a realizar este tipo de actividad a través del videojuego *Assassin's Creed: Unity* (2014), ya que en general la recepción por parte del alumnado de la anterior entrega de la saga –*Assassin's Creed II*– había sido muy positiva. Pese a no ser la entrega inmediatamente posterior, en este título (Anexo VI) se trata un proceso histórico fundamental en la concepción y construcción de la identidad de la sociedad contemporánea y sus valores, la Revolución Francesa.

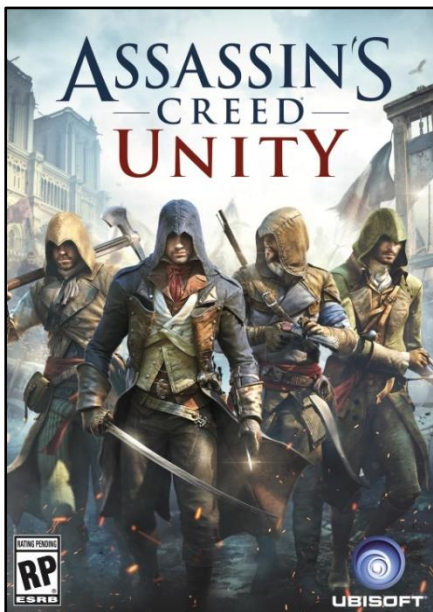


Figura 7. Carátula de  
*Assassin's Creed: Unity*

En el videojuego, al igual que en el título de la saga anteriormente nombrado, interesa enormemente la aparición continuada de diferentes personajes históricos muy relevantes, a menudo actores de vital importancia en el desarrollo de la Revolución, como pueden ser Robespierre o el propio Napoleón Bonaparte. Sin embargo, personalidades tan importantes como Olympe de Gouges –autora de la Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana– quedan silenciadas en una revolución estereotipadamente masculina.

Por otro lado, en *Assassin's Creed: Unity* la arquitectura se ve mejorada, llegando a tener una Catedral de Notre Dame casi a escala real<sup>2</sup>. No obstante, el objetivo didáctico fue despertar al alumnado la visión crítica que la Revolución Francesa merece, y comprender que se trató de un proceso inicialmente muy similar al de otros ocurridos con anterioridad, pero que contó con la diferencia de recibir el aporte de un corpus teórico que rompía con todo lo establecido. Del mismo modo, con la realización del trabajo varios alumnos y alumnas demostraron haber comprendido las limitaciones que tenían las tesis defendidas por la Revolución en lo que respecta a la igualdad, tanto a nivel de clase como de género, así como la peyorativa representación de las clases populares a través de los estereotipos impuestos por las potencias que combatieron contra la Francia Revolucionaria y que han influido mucho en la reconstrucción de la población parisina.

---

<sup>2</sup> Algo que no fue posible debido a la protección mediante *copyright* de la imagen de la catedral parisina, lo que forzó a la desarrolladora a introducir algunos cambios en su diseño virtual.





## 7. Variables de análisis

Ya se ha mencionado en varias ocasiones el objetivo de la presente propuesta, siempre en relación a la búsqueda de reflexión por parte del alumnado y a despertar el interés del mismo por el cine y los videojuegos de temática histórica desde un posicionamiento crítico y capaz. En este sentido, no cabe esperar otros aspectos a analizar que aquéllos que estén estrechamente relacionados con este objetivo, del mismo modo que el cómo ello se refleja en los conocimientos del alumnado. Así pues, son cuatro las variables a analizar que permiten observar el desarrollo de unos conocimientos sobre el acontecimiento o proceso histórico tratado durante la prueba.

Por un lado, una prueba inicial que varía dependiendo de qué película o videojuego se trabaje, y que plasma los conocimientos previos del alumnado con respecto a los contenidos y la cantidad de clichés e ideas preconcebidas al respecto. Es decir, la primera variable de análisis, necesaria para poder observar una evolución y así la eficacia de la propuesta, y que no debe tener peso en la calificación del alumnado, son los conocimientos e ideas previas.

En segundo lugar, a través del trabajo escrito que se ha de realizar tras el análisis del videojuego y/o el filme, y que depende del material que se esté trabajando, se plasma un segundo paso en esta evolución en lo que a conocimientos e ideas previas se refiere. El objetivo de esta variable es comprender hasta qué punto el alumnado es capaz *per se* de discernir entre lo ficticio y lo real, así como de detectar arquetipos presentes en el material trabajado tan sólo con los conocimientos aprehendidos a través de las clases teóricas tradicionales y con el primer acercamiento llevado a cabo por el o la docente en el momento en el que se plantea la propuesta.

La tercera variable de análisis queda registrada durante el debate, y es la que más problemas puede presentar. Es indudable que no todo el alumnado presenta *a priori* la misma predisposición al habla en público, y sobre todo a debatir acerca de un tema concreto, más si cabe sobre un tema con el que quizá no se encuentre demasiado familiarizado. Por ello, es aquí cuando la presencia, mediación, guía y ánimo del profesorado se vuelve vital. Lo que se va a analizar en este momento es cómo, a través de la discusión y el



intercambio de ideas, el alumnado alcanza nuevos niveles de interpretación y análisis del material seleccionado. Además, a través de la toma de notas al respecto y la observación directa que debe llevar a cabo el profesorado, y en comparación con los trabajos escritos que se han entregado previamente, se puede comprobar hasta qué punto el aprendizaje cooperativo ha mejorado la reflexión y el análisis en lo que respecta al título.

Por último, y a modo de variable final, el alumnado plasma a través de una breve prueba escrita individual de tipo reflexivo los conocimientos y las conclusiones finales a las que ha llegado de forma individual y a través del posterior debate, habiendo evolucionado desde la prueba inicial. El planteamiento de esta prueba final ha de ser el mismo que el de la prueba inicial, de forma que la respuesta abarque todos los conocimientos adquiridos por el alumnado a lo largo de la propuesta y a través de sus diferentes fases. La necesidad de esta última fase radica en que, a diferencia del debate previo en el que el aprendizaje es cooperativo y en el que puede haber quienes no intervengan, mediante la prueba final individual se analiza hasta qué punto se ha desarrollado una mayor comprensión sobre la temática más allá de lo que grupalmente se ha alcanzado.

Con todo ello se tiene una completa visión global de la evolución pormenorizada de cada uno de los alumnos y alumnas respecto a sus conocimientos históricos, partiendo de antes de la introducción de la propuesta de innovación. Gracias a ello, los resultados de las variables tienen, en este caso, la función de evaluar la propia propuesta y su nivel de eficacia.

## 8. Análisis y discusión de los resultados

Como ya se ha mencionado anteriormente, la herramienta utilizada para la calificación de las diferentes actividades que conforman la propuesta de innovación fue la rúbrica, a excepción del debate, que fue evaluada a través de la observación directa y la toma de notas y que, junto a la prueba inicial, no afectó en modo alguno a la calificación de la materia.

Dicho esto, en lo que respecta al análisis de los resultados obtenidos de la puesta en práctica de la propuesta, se expone de forma diferenciada los resultados obtenidos en el grupo de 4º de ESO y aquéllos del grupo de 1º de Bachillerato.

En el caso del grupo de 4º de ESO, la puesta en práctica de una tarea no evaluable inicial resultó ser adecuada, debido al desconocimiento general por parte del alumnado acerca de temas de contenido histórico. Ello puso de manifiesto la necesidad de reforzar ciertos contenidos conceptuales básicos que permitiesen un mínimo de capacidad reflexiva al respecto una vez visualizado el filme *300*. Esta situación se vio reflejada en el trabajo escrito individual realizado por el alumnado, que de ser una actividad con peso en la calificación habría supuesto un 77,77% de suspensos. No obstante, la situación cambió tras el debate realizado en el aula. Durante el mismo, el alumnado fue desarrollando una posición más crítica que permitió resolver con notable solvencia la prueba final, tal y como se muestra en la tabla.

*Tabla 1. Resultados de la actividad acerca del film 300 en 4º de ESO.*

<b>Etapa de la actividad</b>	<b>Resultados</b>		<b>Porcentaje</b>
<b>Prueba inicial</b>	<b>Aprobados</b>	2	7,40%
	<b>Suspensos</b>	25	92,59%
<b>Trabajo escrito</b>	<b>Aprobados</b>	6	22,22%
	<b>Suspensos</b>	21	77,77%
<b>Prueba final</b>	<b>Aprobados</b>	17	62,96%
	<b>Suspensos</b>	10	37,03%
<b>Variación de aprobados</b>	↑ 15	↑ 750%	

Una vez aplicada esta propuesta de forma no calificadora, y dada la positiva evolución de los resultados, se decidió, como se ha expuesto con anterioridad, llevarlo a cabo sobre los contenidos de la materia.

Así pues, en cuanto al filme *El último samurái*, quedó totalmente demostrado que, por un lado, gran parte del aula había visualizado la película con anterioridad y, por otro, que para muchos alumnos y alumnas ésta era la única fuente a través de la que se habían acercado a la Historia de Japón en toda su vida, lo que invita a preguntarse acerca del eurocentrismo presente en esta disciplina. Ahora bien, en lo que respecta a la capacidad de crítica y análisis desarrollada por el alumnado, la anterior experiencia hizo que en este caso el número de críticas individuales consideradas como aprobadas aumentara considerablemente. Sin embargo, en este caso el aumento de la capacidad de reflexión tras haber realizado una actividad de aprendizaje cooperativo, como es el debate, no fue demasiado elevado debido al desconocimiento general sobre la Historia de Japón.

*Tabla 2. Resultados de la actividad acerca del film El último samurái en 4º de ESO.*

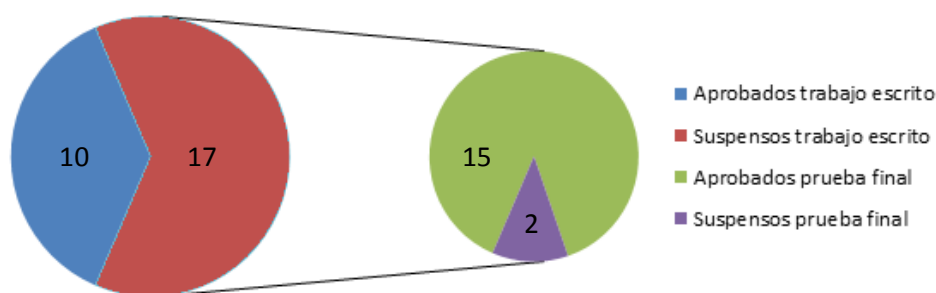
<b>Etapas de la actividad</b>	<b>Resultados</b>		<b>Porcentaje</b>
<b>Prueba inicial</b>	<b>Aprobados</b>	4	14,81%
	<b>Suspensos</b>	23	85,18%
<b>Trabajo escrito</b>	<b>Aprobados</b>	16	59,25%
	<b>Suspensos</b>	11	40,74%
<b>Prueba final</b>	<b>Aprobados</b>	21	77,77%
	<b>Suspensos</b>	6	22,22%
<b>Variación de aprobados</b>		<b>↑ 17</b>	<b>↑ 425%</b>

Por último, para el grupo de 4º de ESO se empleó un videojuego para la puesta en práctica de la propuesta, el ya mencionado título *Age of Empires III: The Asian Dynasties*. La primera consideración a realizar acerca del cambio de formato en el material objeto de estudio es que parece dificultar la capacidad de análisis del mismo, pese a ser un tema –el de la Rebelión de la India de

1857– que se trata durante las sesiones de la materia al repercutir en la Historia del Reino Unido. Esta problemática viene tal vez aumentada por la tipología del propio videojuego –la estrategia en tiempo real– o incluso por la menor afinidad del alumnado con este tipo de material. Lo cierto es que, sin buscar responder a esta cuestión, ésta queda plasmada en la menor capacidad de crítica individual que, sin embargo, se vio desarrollada enormemente tras el debate. Prueba de ello es que, después de éste, el alumnado que no había sido capaz de superar el trabajo escrito alcanzó niveles mucho más altos de crítica en la prueba final.

*Tabla 3. Resultados de la actividad acerca del videojuego Age of Empires III: The Asian Dynasties en 4º de ESO.*

Etapa de la actividad	Resultados		Porcentaje
Prueba inicial	<b>Aprobados</b>	11	40,74%
	<b>Suspensos</b>	16	59,25%
Trabajo escrito	<b>Aprobados</b>	10	37,03%
	<b>Suspensos</b>	17	62,96%
Prueba final	<b>Aprobados</b>	23	85,18%
	<b>Suspensos</b>	4	14,81%
<b>Variación de aprobados</b>	↑ 12		↑ 109%



*Figura 8. Comparativa entre los resultados del Trabajo Escrito y los resultados en la Prueba Final de quienes lo habían suspendido en 4º de ESO.*

Tras los resultados obtenidos en 4º de ESO, los resultados en 1º de Bachillerato, con 21 alumnos y alumnas, muestran una misma tendencia hacia

el aumento de los conocimientos históricos tras la aplicación de la presente propuesta.

Lo que destaca en este grupo es la experiencia con los videojuegos, pero no así con la saga *Assassin's Creed*, lo que aseguró que la experiencia en la propuesta fuese la primera del alumnado en estos títulos. Así, al analizar *Assassin's Creed II* y *Assassin's Creed: Unity* –y a diferencia de lo ocurrido en 4º de ESO con *Age of Empires*– el consumo habitual de videojuegos había desarrollado ciertas capacidades para captar aquellos detalles que podrían haber pasado desapercibidos –como es la constante y repetitiva aparición de «artistas» pintores por las calles de Venecia–. De este modo, no sólo se consiguió un resultado muy positivo en el análisis individual, sino que durante el debate se desarrollaron nuevos conocimientos al respecto sin apenas intervención del docente, derivado sin lugar a dudas del común interés al respecto de los videojuegos y, por qué no, la temática de los mismos.

No obstante, es necesario realizar una puntualización, pues si bien *Assassin's Creed* es un videojuego que capta rápidamente la atención del alumnado y de cualquier interesado «*amateur*» por la temática histórica, también es un peligroso elemento de distorsión. Una gran cantidad de datos, fechas, nombres e incluso procesos en su totalidad son modificados a placer por sus guionistas para luego ser expuestos como si de datos contrastados se tratase. De no ser por los conocimientos previos al juego generados en el aula y el apoyo del profesorado, los resultados podrían haber sido muy distintos.

*Tabla 4. Resultados de la actividad acerca del videojuego Assassin's Creed II en 1º de Bachillerato.*

<b>Etapa de la actividad</b>	<b>Resultados</b>		<b>Porcentaje</b>
<b>Prueba inicial</b>	<b>Aprobados</b>	8	38,09%
	<b>Suspensos</b>	13	61,90%
<b>Trabajo escrito</b>	<b>Aprobados</b>	17	80,95%
	<b>Suspensos</b>	4	19,04%
<b>Prueba final</b>	<b>Aprobados</b>	19	90,47%
	<b>Suspensos</b>	2	9,52%
<b>Variación de aprobados</b>	↑ 11		↑ 137,5%

Tabla 5. Resultados de la actividad acerca del videojuego *Assassin's Creed: Unity* en 1º de Bachillerato.

Etapa de la actividad	Resultados		Porcentaje
Prueba inicial	Aprobados	5	23,80%
	Suspensos	16	76,19%
Trabajo escrito	Aprobados	6	28,57%
	Suspensos	15	71,42%
Prueba final	Aprobados	17	80,95%
	Suspensos	4	19,04%
Variación de aprobados	↑ 12		↑ 240%

Esta situación parece haber afectado especialmente al análisis de *Assassin's Creed: Unity*, que por su mayor complejidad y sutil tergiversación de la Historia resultó de mayor dificultad para el alumnado. Algunos arquetipos, como el del girondino ultraconservador, el jacobino cruel, el Napoleón ilustrado y benévolo, o el de la presencia de principios revolucionarios como guía de la Revolución ya desde el inicio de las primeras revueltas dañaban constantemente la capacidad crítica del alumnado. Esto no hace más que reforzar la tesis que gira en torno a la necesidad de que historiadores e historiadoras, dentro y fuera de la docencia, no den la espalda a estas industrias tan influyentes en la sociedad.

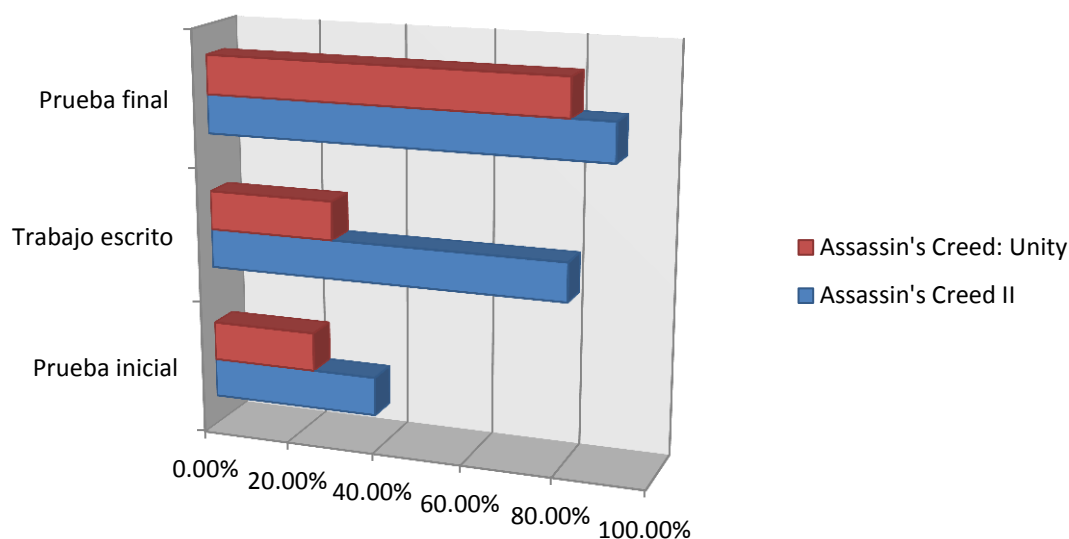


Figura 9. Evolución de resultados en *Assassin's Creed II* y *Assassin's Creed: Unity* en 1º de Bachillerato.



Por último, en lo que respecta a la única película trabajada con este grupo, *La Bruja*, si algo destaca es que la evolución fue muy similar a la ocurrida con *El último samurái* en el grupo de 4º de ESO. Las dos únicas peculiaridades destacables giran en torno, por un lado, a la percepción de la película por parte del propio alumnado, pues al pertenecer ésta al género de «terror» y no al cine histórico, no parecían relacionarla –al menos *a priori*– con la materia; y por otro, a la falta de información al respecto de las «brujas» y su persecución a lo largo de la Historia. Sin embargo, gracias a la actividad, parece ser que el grupo desarrolló cierta toma de conciencia al respecto de una más de las formas de violencia que se ha perpetuado siempre hacia la mujer.

*Tabla 6. Resultados de la actividad acerca del film La Bruja en 1º de Bachillerato.*

<b>Etapas de la actividad</b>	<b>Resultados</b>		<b>Porcentaje</b>
<b>Prueba inicial</b>	<b>Aprobados</b>	7	33,33%
	<b>Suspensos</b>	14	66,66%
<b>Trabajo escrito</b>	<b>Aprobados</b>	14	66,66%
	<b>Suspensos</b>	7	33,33%
<b>Prueba final</b>	<b>Aprobados</b>	18	85,71%
	<b>Suspensos</b>	3	14,28%
<b>Variación de aprobados</b>	↑ 11		↑ 157,14%





## 9. Conclusiones e implicaciones docentes

El cine y los videojuegos son parte de un todo mucho más amplio que está estrechamente relacionado con las formas de ocio de masas actuales y que están en contacto directo con la práctica totalidad de la sociedad.

Si algo proporcionan los medios digitales y audiovisuales, es esa sensación de cercanía que además de evadir, hace que afloren sentimientos y sensaciones, moldeando nuestra capacidad de sentir y de comprender nuestro entorno. Se trata de una parte ya inseparable del actual *modus vivendi* del que forman parte quienes están fuera y quienes participan en los centros educativos, y por lo tanto a la que no se le puede dar la espalda si se quiere aprovechar todas las oportunidades que se ofrecen para la enseñanza-aprendizaje.

Y este objetivo no sólo se consigue teniendo en consideración únicamente lo científica o pedagógicamente correcto. Vetar y censurar aquello que no es exacto, si bien puede resultar positivo mientras no se muestre al alumnado un dato erróneo, termina siendo un arma de doble filo. No mostrar que los datos incorrectos están presentes y no animar a seguir los pasos para afrontarlos sólo sirve para mermar la capacidad crítica del alumnado, que de no haber desarrollado de forma autodidacta la curiosidad reflexiva se verá incapaz de discernir entre lo correcto e incorrecto. La consecuencia directa supone engrosar las listas de quienes, por no creerlo de otro modo, aceptan e interiorizan estereotipos de todo tipo, ya sea en el cine, en los videojuegos, en los medios de comunicación en general o incluso en el ámbito privado.

La función del docente no sólo ha de ser la de transmitir conocimientos de la forma que tradicionalmente se ha estado llevando a cabo –a través de una metodología que no daba cabida a otra cosa que no fuera la clase magistral y el papel pasivo del alumnado–, no al menos si se quiere formar a personas capaces de enfrentarse a las vicisitudes que la vida en sociedad trae, no sólo en el ámbito profesional, sino también y más importante en el ámbito personal. Y ya que son tantas las formas en las que se materializan los falsos estereotipos que han ido construyendo muros entre pueblos, entre clases y entre sexos –fundamentalmente siempre por parte de una de las partes involucradas–, más aún deben ser las formas de contrarrestarlos.



Las implicaciones que podría tener esta afirmación en la docencia apuntan directamente a propuestas didácticas como ésta. Tanto es así que podría extrapolarse no sólo a otros medios de ocio de masas o representaciones culturales –literatura, deporte, festividades locales o regionales, acontecimientos a gran escala–, sino incluso a otras disciplinas fuera de la Historia, desde la hermanada Geografía hasta incluso la Física y la Química.

En el caso de la presente propuesta de innovación, las implicaciones van directamente, como ya se ha mencionado, hacia una nueva forma de entender el cine y los videojuegos mucho más humanística. En una sociedad en la que las Humanidades, y en especial algunas como la Filosofía y la Historia, están siendo tan directa e indirectamente perseguidas, la evolución es absolutamente necesaria. No la innovación por la innovación, sino una innovación que ayude a salvaguardar disciplinas como ésta, tan necesaria para proteger los principios democráticos y la formación de ciudadanos y ciudadanas.

La sociedad postindustrial ofrece herramientas como son el cine y el videojuego. Como se ha plasmado en los resultados tras la aplicación de la propuesta, utilizarlas a favor de la educación en valores no sólo asegura un mejor entendimiento del pasado –y por lo tanto del presente–, sino que niega en rotundo la posibilidad de que futuras obras manipulen ese entendimiento. Por ello se hace tan necesario que los futuros y futuras docentes, que en muchos casos ya pertenecen a las llamadas «generaciones digitales», asuman su responsabilidad.



## 10. Referencias bibliográficas

- BENJAMIN, W. (2004). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos.
- BERMÚDEZ, N (2008). El cine y el vídeo: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de la Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (nº 13), 101-123.
- BURKE, P (2001). *Visto y no visto, el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- CARR, N (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Buenos Aires: Taurus.
- CASTELLS, M (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- DÍEZ, J (2009). Sexismo y Violencia: La Socialización a través de los Videojuegos. *Feminismos* (nº 14), 35-52.
- ESNAOLA, G y LEVIS, D (2008). La narrativa de los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (nº 3), 48-68.
- FERRÓ, M (1980). *Cine e Historia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GÁLVEZ, M<sup>a</sup> (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *ICONO 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías emergentes* (nº 7), 1-13.
- GEE, P (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- GOYENCHE-GÓMEZ, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra Clave* (nº 3), 387-414.
- KRAUCAUER, S (1995). *Teoría del cine*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, M (2013). Game play abierta. Intertextualidad, intermedialidad y autor referencia en la partida de juego. *LifePlay: Revista académica internacional sobre videojuegos* (nº 1), 9-26.



PEREIRA, M<sup>a</sup> (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación* (nº 338), 205-228.

PRATS, J (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (nº 25), 17-35.

RAACK, R (1983). Historiography as Cinematography: A Prolegomenon to Film Work for Historians. *Journal of Contemporary History* (nº 18), 416-418.

ROSENSTONE, R (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.

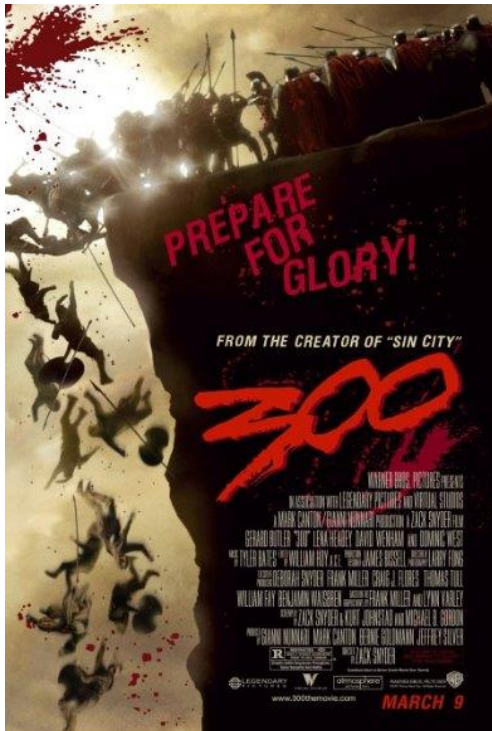
SORLIN, P (1985). *Sociología del cine*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

TARKOVSKI, A (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialp.

TÉLLEZ, D. e ITURRIAGA, D (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: La Saga *Assassin's Creed*. *Contextos Educativos* (nº 17), 145-155.

## 11. Anexos

### 11.1. Anexo I



**Título original:** 300

**Año:** 2007

**País:** USA

**Director:** Zack Snyder

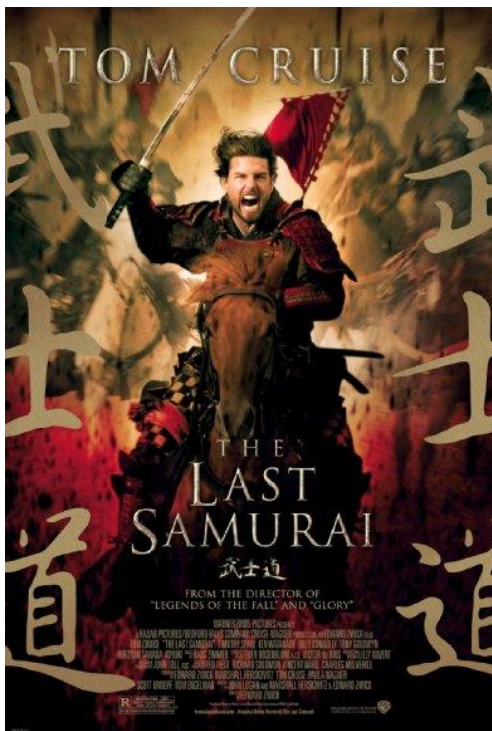
**Duración:** 117 min.

**Fuente:** IMDb. 300. (2016, May 16).

Recuperado de:

<http://www.imdb.com/title/tt0416449/>.

### 11.2. Anexo II



**Título original:** *The Last Samurai*

**Año:** 2003

**País:** USA – Nueva Zelanda – Japón

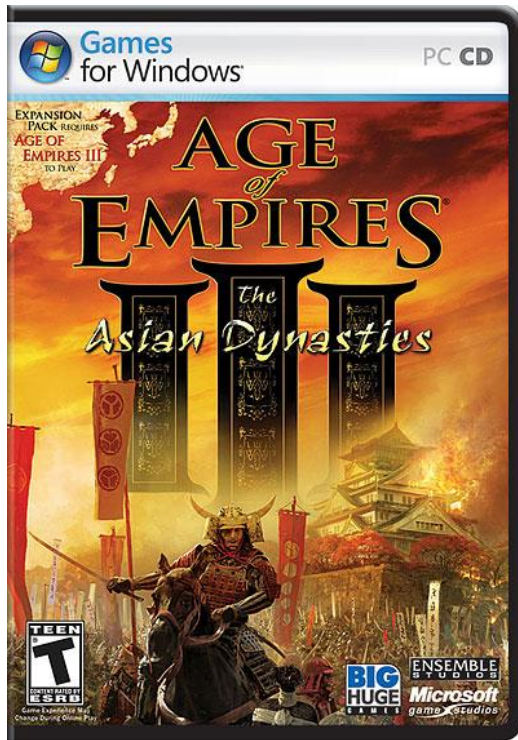
**Director:** Edward Zwick

**Duración:** 154 min.

**Fuente:** IMDb. *The Last Samurai*. (2016, May 16). Recuperado de:

[http://www.imdb.com/title/tt0325710/?ref=mv\\_sr\\_2](http://www.imdb.com/title/tt0325710/?ref=mv_sr_2).

### 11.3. Anexo III



**Título original:** *Age of Empires III: The Asian Dynasties*

**Año:** 2007

**País:** USA

**Desarrollador:** Ensemble Studios – Big Huge Games

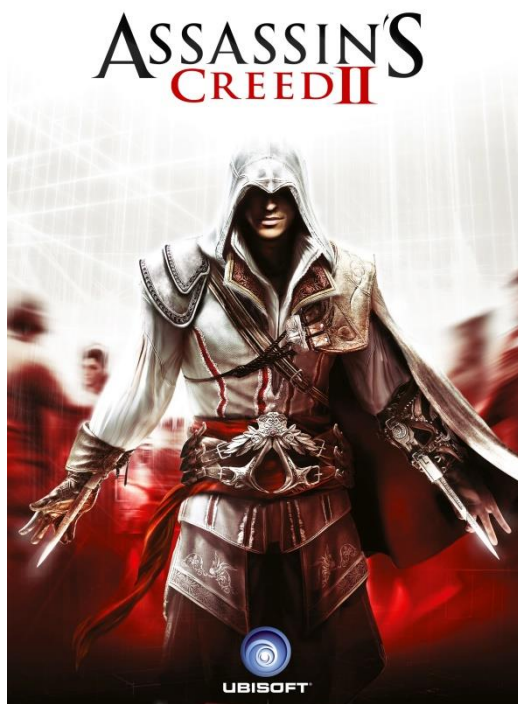
**Estilo:** Estrategia en tiempo real

**Plataformas:** PC

**Fuente:** Age of Empires series Wiki. *Age of Empires III: The Asian Dynasties* (2016, May 16). Recuperado de:

[http://ageofempires.wikia.com/wiki/Age\\_of\\_Empires\\_III:\\_The\\_Asian\\_Dynasties](http://ageofempires.wikia.com/wiki/Age_of_Empires_III:_The_Asian_Dynasties).

### 11.4. Anexo IV



**Título original:** *Assassin's Creed II*

**Año:** 2009

**País:** Francia

**Desarrollador:** Ubisoft Montreal

**Estilo:** Acción-aventura

**Plataformas:** PS3, Xbox 360, Xbox One, PC, Steam OS, Mac OS.

**Fuente:** Animuspedia. *Assassin's Creed II* (2016, May 17). Recuperado de:

[http://es.assassinscreed.wikia.com/wiki/Assassin's\\_Creed\\_II](http://es.assassinscreed.wikia.com/wiki/Assassin's_Creed_II).

### 11.5. Anexo V



**Título original:** *The VVitch: A New-England Floktale*

**Año:** 2015

**País:** USA – Reino Unido – Canadá – Brasil

**Director:** Robert Eggers

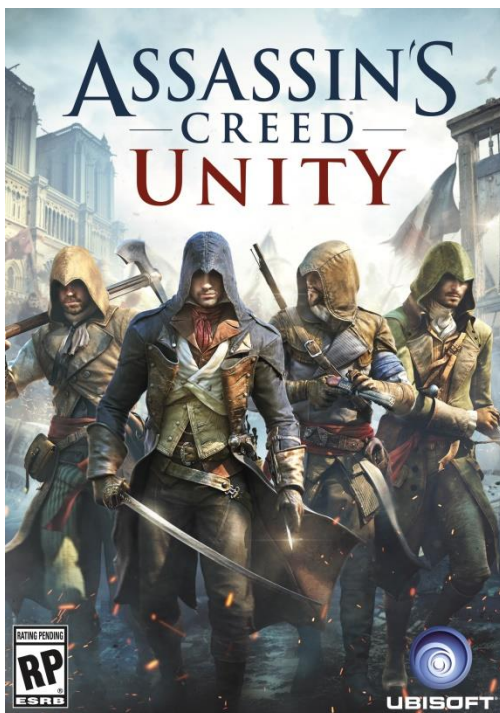
**Duración:** 92 min.

**Fuente:** IMDb. *La bruja: Una leyenda de Nueva Inglaterra*. (2016, May 17).

Recuperado de:  
[http://www.imdb.com/title/tt4263482/?ref\\_](http://www.imdb.com/title/tt4263482/?ref_)

[nv sr 1.](#)

### 11.6. Anexo VI



**Título original:** *Assassin's Creed: Unity*

**Año:** 2014

**País:** Francia

**Desarrollador:** Ubisoft Montreal

**Estilo:** Acción-aventura

**Plataformas:** PS4, Xbox One, PC.

**Fuente:** Animuspedia. *Assassin's Creed: Unity* (2016, May 17). Recuperado de:

[http://es.assassinscreed.wikia.com/wiki/Assassin's Creed%3A Unity.](http://es.assassinscreed.wikia.com/wiki/Assassin's_Creed%3A_Unity)